

V.2 - N.9 - SETEMBRO 2020

REVISTATERRITORIOS.COM.BR

REVISTA

TERRITÓRIOS

ISSN - 2596-3309

ISSN - 2596-3295



INSTITUTO EDUCAR
Evolução Funcional

R454

Revista territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana
Alves Farias – Vol. 2, n. 9 (set. 2020)- . – São Paulo :
Educar Rede, 2020.

828 p. : il. color.

Mensal

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

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

1. Educação. 2. Ensino e Aprendizagem. 3. Pedagogia. 4.
Contos de fadas (Educação infantil). 5. Arte de contar histórias. 6.
Inclusão social. 7. Síndrome de Asperger. 8. Arte (Educação
infantil. 9. Jogos educativos. 10. Autismo. I. Farias, Adriana Alves.

CDD: 370

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

EDITORIAL

A
**REVISTA
TERRITÓRIOS**
COMPARTILHA SOLIDARIEDADE AOS
FAMILIARES DAS VÍTIMAS DA
COVID-19



CONSELHO EDITORIAL

Adriana de Souza
Alessandra Gonçalves
Alexandre Bernardo da Silva
Alice Barbosa Gomes de Andrade
Ana Paula Ferreira Aureliano Lopes
Andrea Ramos Moreira
Daniela Oliveira Albertin de Amorin
Debora Banhos
Deyse Valverde de Andrade Kimura
Erika de Holanda Limeira
Juliana Mota Fardini Gutierrez

Juliana Petrasso

Marina Oliveira Reis

Priscila de Toledo Almeida

EDITORA-CHEFE

Adriana Alves Farias

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Daniela Oliveira Albertin de Amorin

Ana Paula Ferreira Aureliano Lopes

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Ana Luiza Ferreira Aureliano Lopes

PROJETO GRÁFICO

Ana Luiza Ferreira Aureliano Lopes

Gabriel Farias Lima

COPYRIGHT

Revista Territórios. Educar Rede.

Volume 2, Número 9 (Setembro, 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

07	DIFICULDADES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL ANA KAREN COSTA BATISTA	135	DISTÚRBIOS DA ADOLESCÊNCIA CÉLIA MARIA DA SILVA FARIA
22	POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSÃO E O PAPEL DO GESTOR ANA LUCIA PIMENTEL DO NASCIMENTO	143	O PAPEL DO EDUCADOR NA FORMAÇÃO TEATRAL CRISTINA DA SILVA ROCHA
39	A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL ANA PAULA DE SOUZA SILVA	151	ESCOLA MONTESSORI DANIEL PEREIRA ZAPELLI
56	SÍNDROME DE ASPERGER VERSUS INCLUSÃO SOCIAL: O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA FRENTE À AFETIVIDADE ANA PAULA NUNES FERREIRA SALLES	158	O ENSINO DE ARTES: DA FORMAÇÃO DOCENTE ÀS POSSIBILIDADES DAS CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS DANIELLE CRISTINA DE MORAES MARCONDES
72	A ARTICULAÇÃO ENTRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A PSICOMOTRICIDADE ANA ROSA DE OLIVEIRA CONCEIÇÃO MACEDO	167	INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E SOCIAL DENISE VASQUES DENAME
84	TODOS OS SENTIDOS E A ARTE DE ESCUTAR ANDREA MARIA DE SOUZA	186	A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS FILHOS EDINICE GUIMARÃES CAVALCANTI DE SOUZA
94	A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL APARECIDA DE FARIA ALVAREZ	197	A IMPORTÂNCIA DO CONTO DE FADAS NA FASE PRÉ-ESCOLAR E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EDNALDA MELO SOUZA
100	O FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS BRUNA DE OLIVEIRA SILVA	211	LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA PRÉ-ESCOLA ELIS REGINA GOMES FLORÊNCIO DA SILVA
115	A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM BRUNO WELLINGTON DE LIMA	225	OS JOGOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL FABIANA RIBEIRO DE TOLEDO
124	AS PERSPECTIVAS DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL CARLA BEATRIZ NUNES OLIVEIRA	234	PANDEMIA YANOMAMI FRANCINE CRISTIANE BERNARDO SANT'ANA

250	A INFÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA GISELE CERQUEIRA SILVA JUVENTINO	387	QUAL A RELAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE COM A FORMAÇÃO DOCENTE? KATIA MADEIRA AUGUSTO FINATTI
260	DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: DESAFIOS ATUAIS GISELE CRISTINA SILVA	400	IMAGINÁRIO ESPORTIVO E CULTURA CONTEMPORÂNEA: ENCONTROS COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR KEILA SGOBI DE BARROS
268	O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO GRAZIELE SUNIGA GONÇALVES	415	PORQUE TEMER A AVALIAÇÃO? A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO PROCESSUAL KELLY CRISTINA DE LIMA RODRIGUES
277	A MÚSICA COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO APRENDIZAGEM IVANETE GOUVEIA SILVA	426	O TDAH NA EDUCAÇÃO INFANTIL LAÍS MANTOVANI RAMOS BANHOS
288	O DESENHO NO UNIVERSO INFANTIL JOELMA MARIA DE ANDRADE	443	O ATO DE BRINCAR: A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS SEGUNDO A PSICOPEDAGOGIA LILIA VICENTE DA SILVA
307	A POLÍTICA SEGUNDO O PRÍNCIPE DE MAQUIAVEL JUAREZ FERREIRA DOS SANTOS	454	A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL LUCIENE LIMA DOS SANTOS CARRASCO
322	A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA JULIANA APARECIDA PINHEIRO DE ARAÚJO	466	PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A BRINCADEIRA ACABOU? MAILZA DOS SANTOS CARVALHO
338	QUALIDADE DE ENSINO: FATORES INTERVENIENTES JULIANA COUTO SANTOS	478	MUSICANDO, CANTANDO, TOCANDO E APRENDENDO MÁRCIA REGINA SANTOS BARROS APOLINÁRIO
348	PATRIMÔNIO CULTURAL ARTÍSTICO E SUA MEDIAÇÃO KARINA SOLIDADE IGUAL	492	ATENTIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM SÍNDROME DE ASPERGER MARI LUCILENE PARAIZO
364	INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: A EDUCAÇÃO FÍSICA EM BUSCA DE UM PROJETO DE VIDA KATIA CERQUEIRA PIRES	503	IDENTIDADE CULTURAL COMO PRÁTICA DA LIBERDADE PARA CRIAÇÕES ARTÍSTICAS DE ESTÉTICA AFRODESCENDENTE MARISA CRISTINA DE SOUZA
379	A PRÁTICA LEITORA PARA BEBÊS/CRIANÇAS PEQUENAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES KÁTIA CRISTINA BRAGA VASQUES ANDRES	514	ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A LINGUAGEM DA DANÇA MARISA FRANCO VIEIRA
		522	A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA OS PEQUENOS MICHELE PUCCY ALVES PADILHA

530	OS MÉTODOS PEDAGÓGICOS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL MONÁSIA MARIA FELIX DA SILVA SANTOS	680	O DESENVOLVIMENTO DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL SHEILA CRISTINA DE ARAUJO PEREIRA
550	MÚSICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA/SURDOS NADIA ALONSO PEREZ	691	A IMPORTÂNCIA DO NEUROPSICOPEDAGOGO NA ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR VISANDO A INCLUSÃO SIMONE SAMUEL DOS SANTOS
562	A MOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NILCE TELINI DE MELO	703	CORPO E PSICOMOTRICIDADE SONIA SILVA CARMO LUIZ
573	EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO NILZA SANTOS DA CUNHA	711	GORDOFOBIA: DISCURSOS E ESTRATÉGIAS DE EMPODERAMENTO DE MULHERES GORDAS AO PRECONCEITO SUZETE MARTINHO FONSECA
584	OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS) NILZA TAVARES BRITO	727	MÚSICA COMO FERRAMENTA NA ALFABETIZAÇÃO TAMIRIS SANTOS FLORENCIO RIBEIRO
594	ARTE EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS LEGAIS PATRICIA DE JESUS PESSOA	735	ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR MAIS ATENTO PARA A APRENDIZAGEM LÚDICA, CONTEMPORÂNEA E EFICAZ NA EDUCAÇÃO INFANTIL TATIANA ZANQUINE DA SILVA NAKASHIMA
611	A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PATRÍCIA MARIA DE OLIVEIRA	751	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA THAIS CRISTINA MACIEL
618	A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL ROBERTA SÍLVIA BRANCAGLION	761	O LÚDICO: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL THAIS DA CRUZ HEER
630	ASSÉDIO MORAL NO CONTEXTO ESCOLAR RODOLFO DA SILVA BARBOZA	772	VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM THIELY APARECIDA DO CARMO CAPELO
644	INFLUÊNCIA DA INTELIGÊNCIA POLICIAL, NA SEGURANÇA PÚBLICA E COMBATE AO CRIME ORGANIZADO RONALDO CRISTIANO MAKXIMOVITZ	789	INCLUSÃO OU DEPÓSITO DE CRIANÇAS? REFLEXÕES A CERCA DA INCLUSÃO E DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA VALDETE LOPES CORDEIRO
658	CONCEPÇÕES DE PROFESSORES EXPERIENTES COM AULAS DE CAMPO NA EDUCAÇÃO BÁSICA RONALDO SANTOS SANTANA	808	A ESCUTA COMO PROCESSO PEDAGÓGICO: PODER DE DECISÃO E AUTONOMIA VANESSA DOS SANTOS GONÇALVES
669	GOOGLE ARTS & CULTURE EM ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL I SABRINA LIMA NORONHA POLLINI	816	A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE EM SALA DE AULA EMBASADO NA LEGISLAÇÃO VIGENTE VERA LÚCIA BARBOSA ITINO

DIFICULDADES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

ANA KAREN COSTA BATISTA



Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2019); Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia clínica e institucional pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2019); Graduanda em História pela Universidade Federal do Espírito Santo; Professora do Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de Vitória (ES).

RESUMO

O presente artigo aborda as dificuldades, distúrbios e transtornos de aprendizagem da leitura. Teve como objetivo geral compreender os conceitos de dificuldades, distúrbios e transtornos de aprendizagem da leitura à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, teorias do âmbito da pedagogia e da psicologia construídas com base no materialismo histórico dialético. Para atingir o objetivo geral foi determinado como objetivos específicos: a) identificar os pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural em relação ao conceito de leitura; b) analisar os conceitos de dificuldades, distúrbios e transtornos de aprendizagem da leitura em pesquisas recentes fundamentadas na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural. Essas teorias vêm contribuir para os estudos sobre o desenvolvimento humano, o processo de ensino e aprendizagem e a apropriação da leitura em sujeitos inseridos em processos de escolarização. Como procedimento de pesquisa foi realizado levantamento bibliográfico de artigos científicos publicados em periódicos e revistas que abordam os conceitos à luz das teorias explicitadas. Os resultados apontam para a importância da contextualização das queixas escolares, do cuidado no processo de avaliação, do reconhecimento da complexidade do processo de apropriação da linguagem escrita e das dificuldades de aprendizagem da leitura. Defende-se a organização de processos pedagógicos intencionais e sistematizados, que garantam aos alunos situações propícias para a aprendizagem, onde existam melhores condições objetivas para o trabalho docente, apoio psicopedagógico para famílias e instituições de ensino, numa perspectiva que não descontextualize a análise da realidade de seus fatores histórico-culturais.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem; Dislexia; Pedagogia Histórico-crítica; Psicologia Histórico-cultural.

INTRODUÇÃO

A leitura é um dos principais conteúdos desenvolvidos durante o processo de escolarização, por ter um importante papel na formação dos sujeitos. Nos termos de Dermeval Saviani (2013) é um conteúdo clássico. Contudo, é evidente que os processos de apropriação da linguagem, e do conhecimento, em geral, não são iguais para todos, visto que cada ser humano tem sua história marcada pelo contexto social e cultural. Enquanto professores, quando nossos alunos não conseguem atingir os objetivos propostos começamos a nos questionar sobre o que pode estar provocando essa situação. Seria alguma dificuldade de aprendizagem? Um distúrbio? Ou um transtorno? Como o trabalho pedagógico pode contribuir lidar com a questão?

Segundo o materialismo histórico-dialético, marco teórico que fundamenta as discussões presentes nesse estudo, os fenômenos precisam ser sempre analisados dentro de seus aspectos históricos, políticos, sociais e culturais. Dessa maneira, as diversas concepções que expressam as dificuldades de aprendizagem da leitura dizem muito sobre o projeto de sociedade, de formação de sujeitos e as possibilidades que esses têm de interagir no mundo. Elas expressam se os sujeitos serão culpabilizados individualmente ou se serão realizados a promoção de reflexões sobre os contextos geradores desses problemas.

As teorias da pedagogia e da psicologia construídas com base no materialismo histórico dialético são conhecidas respectivamente como a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural. Com base nesse referencial e no nosso objeto de estudo, a seguinte questão de pesquisa pode ser feita: como a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural compreendem os conceitos de dificuldades, distúrbios e transtornos de aprendizagem da leitura?

A pesquisa tem como objetivo geral compreender os conceitos de dificuldades, distúrbios e transtornos de aprendizagem da leitura à luz da pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural. Para isso, foram determinados os objetivos específicos: a) identificar os pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural em relação ao conceito de leitura; b) analisar os conceitos de dificuldades, distúrbios e transtornos de aprendizagem da leitura em pesquisas recentes fundamentadas na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural.

Como procedimento metodológico será realizado uma pesquisa bibliográfica analisando artigos científicos recentes, publicados em revistas e periódicos, que discorram sobre os conceitos à luz das teorias explicitadas acima. Nos próximos tópicos serão

discutidas as concepções de leitura à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, as concepções de dificuldades e transtornos da aprendizagem da leitura, e por fim será realizada uma discussão com base na análise dos artigos encontrados, atingindo assim os objetivos propostos pela pesquisa.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A LEITURA

A pedagogia histórico-crítica é uma teoria pedagógica que se fundamenta no materialismo histórico-dialético, bem como a psicologia histórico-cultural. Dessa forma, as duas perspectivas teóricas serão adotados nesse estudo com o objetivo de compreender melhor os conceitos de dificuldades, distúrbios e transtornos de aprendizagem da leitura em relação ao processo educativo e de desenvolvimento humano, que é realizado por meio do trabalho educativo.

Saviani (2013, p. 13) define trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Dessa forma, a escola é vista como um espaço de socialização dos saberes sistematizados pela humanidade, dos conteúdos essenciais para a formação das mulheres e homens. O papel do trabalho pedagógico seria então: a) identificar os elementos culturais de maior relevância que foram produzidos historicamente pelos homens; e b) identificar as formas mais adequadas para que a assimilação desses elementos aconteça pelos indivíduos (SAVIANI, 2013).

Dessa forma, é preciso selecionar os conteúdos (o quê vamos ensinar) e as formas mais adequadas para isso (como vamos ensinar). Contudo, um importante pilar dessa análise precisa ser levado em conta ou o processo educativo perde seu sentido, que é o sujeito da aprendizagem. Como esse sujeito aprende? E como ele se desenvolve? Lígia Márcia Martins fala na tríade: conteúdo, forma, destinatário. O quê, como e para quem ensinar (MARTINS, 2013). Por isso os estudos da psicologia histórico-cultural promovem uma enorme contribuição para o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica.

Consideramos a leitura um dos principais conteúdos trabalhados na escola por ter uma função social de extrema importância, sendo capaz de possibilitar a participação dos sujeitos na experiência histórico-social humana. Como qualquer concepção teórica, a leitura pode ser compreendida de diferentes maneiras por determinados grupos, contextos sociais, históricos e culturais. Assim, pensar a leitura é pensar em aspectos psicológicos, linguísticos, discursivos, materiais, sociais e culturais. No que tange a presente pesquisa,

daremos enfoque à relação estabelecida entre a leitura e os aspectos do desenvolvimento do psiquismo humano.

Martins (2013) dialoga com estudiosos precursores da psicologia histórico-cultural, de acordo com a autora, o desenvolvimento do psiquismo humano acontece pela criação da imagem subjetiva do mundo objetivo. Para ela, “o desenvolvimento de um psiquismo superior se revela condição para o entendimento e orientação da atividade humana” (MARTINS, 2011, p. 52). Conceitualmente, Martins define psiquismo como:

Unidade material e ideal expressa na subjetivação do objetivo, isto é, na construção da imagem subjetiva do mundo objetivo. É material na medida em que é estrutura orgânica e é ideal posto ser o reflexo da realidade, a ideia que a representa subjetivamente (MARTINS, 2011, p. 45)

Dialogando com Lev Vigotski, a autora afirma que o psiquismo humano e suas funções são resultado de sua natureza social, e a cultura é central em seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, a relação entre o ser humano e a realidade acontece pela mediação dos signos. É através da atividade mediadora, a internalização de signos, que antes externos e depois internos, configuram-se “como meios, como ferramentas psíquicas, imprescindíveis ao desenvolvimento da consciência e da conduta complexa mediada por ela” (MARTINS, 2015, p. 48).

Por ser a linguagem um sistema de signos, ela é o instrumento de mediação que age na formação da imagem mental subjetiva, partindo da existência objetiva. Como explica Martins (2015, p. 49) a palavra é “condição primária para que a captação sensível do real se converta em representação abstrata [...] o acesso ao concreto não se efetiva sem a mediação do abstrato, isto é, de signos”. É por essa razão que Vigotski considera a palavra o signo dos signos.

Martins (2013, p. 167) esclarece que para o autor a palavra é a unidade mínima da linguagem, “[...] matriz complexa de diferentes pistas e conexões acústicas, morfológicas, léxicas e semânticas”. É a palavra que funda as relações internas entre o pensamento e a linguagem, sendo conforme a autora, o núcleo social de seu desenvolvimento. A estudiosa destaca a assertiva de Vigotski, de que o aspecto interno da palavra é o seu significado, não sendo mais do que uma generalização, um conceito.

Sendo assim, o desenvolvimento da linguagem contribui para a “construção, a fixação e a generalização dos conhecimentos” (MARTINS, 2013, p. 189), e é a partir dela que acontece a transmissão da experiência social humana, por isso histórica, acumulada pela humanidade. Isso porque a palavra revela as relações internas que constituem os fenômenos, os objetos ocultos apenas pela percepção da realidade – enquanto o pensamento proporciona o estabelecimento de conexões mentais do que foi captado, nos processos de abstração e de generalização (MARTINS, 2016).

De acordo com esses pressupostos, entendemos que a realidade concreta é repleta de conhecimentos e significações acumuladas pela humanidade. A captação do que é sensorialmente percebido e sua transformação para o que é racionalmente existente na realidade consiste na dialética entre a apropriação e objetivação, ou seja, o processo de formação humana.

Entendemos que a leitura é uma forma de se realizar o processo de captação da realidade e de se produzir sentidos sobre ela. Nisso incluímos não apenas a leitura da palavra, mas de imagens, dos números, do mundo. Ao lermos compreendemos mais o mundo, nos tornamos parte dele, formando-nos enquanto sujeitos. Dangiό e Martins explicam:

Sendo a realidade repleta de significações e conhecimentos produzidos historicamente, Leontiev (1978, p. 30) afirma que “é apropriando-se da realidade que o homem a reflete como através do prisma das significações, dos conhecimentos e das representações elaboradas socialmente”. Por estar carregada de significações e conhecimentos sociais, a apropriação da leitura e da escrita produz na criança um desenvolvimento cultural enriquecedor, aproximando-a das criações humanas e oportunizando um meio de formulação de suas ideias e pensamentos. (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 26)

Sendo o psiquismo um sistema interfuncional e muito complexo, é importante lembrar que “todas as funções psicológicas corroboram para a formação de imagens mentais” (MARTINS, 2011, p. 52). Assim, ao pensar a leitura pelo viés do desenvolvimento das funções psíquicas, o enfoque dado apenas ao pensamento e a linguagem é insuficiente. Marsiglia (2011) explica as contribuições que a linguagem traz para o desenvolvimento das outras funções:

A linguagem movimenta todos os campos da atividade da formação da consciência do sujeito: percepção (altera a percepção do mundo e cria outras leis dessa função), atenção (voluntária), memória (quantidade de informações e voluntariamente selecionar informações) e imaginação (proporciona processos criativos porque desliga o indivíduo da experiência imediata) (MARSIGLIA, 2011, p. 57).

Seguindo os pressupostos da psicologia histórico-cultural em diálogo com a pedagogia histórico-crítica vemos a importância da leitura para o desenvolvimento do psiquismo humano. A seguir realizaremos uma reflexão sobre as dificuldades, distúrbios e transtornos de aprendizagem da leitura para finalmente discutirmos os resultados encontrados em pesquisas recentes e como essas veem esses conceitos à luz desses referenciais.

DIFICULDADES, DISTÚRBIOS E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA

A diferenciação entre dificuldades, distúrbios e transtornos de aprendizagem não é um consenso entre os profissionais dos campos de pesquisa da psicopedagogia, neuropsicologia e neuroeducação. Muitos autores defendem que as dificuldades e distúrbios/transtornos se referem à mesma coisa, enquanto outros realizam a distinção entre os mesmos, sendo a dificuldade causada por fatores externos diversos que possam dificultar o processo de aprendizagem, enquanto o distúrbio/transtorno seria causado por condições neurológicas, podendo ser hereditário ou adquirido, ou seja, causado por fatores internos (CIASCA, 2003; SAMPAIO; FREITAS, 2011).

Nesse artigo, será dada ênfase a distinção entre dificuldades e transtornos de aprendizagem. Existem diversos transtornos que envolvem a linguagem e a leitura, contudo a discussão girará em torno da dislexia, conhecida como um Transtorno Específico de Aprendizagem (TEAp). Em relação ao conceito de dislexia também existem divergências e diversos posicionamentos, além de mitos sobre a sua real existência.

O conceito adotado pela International Dyslexia Association (IDA) no ano de 2002 é também adotado aqui no Brasil pela Associação Brasileira de Dislexia (ABD) definindo a dislexia como um

Transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA, 2019).

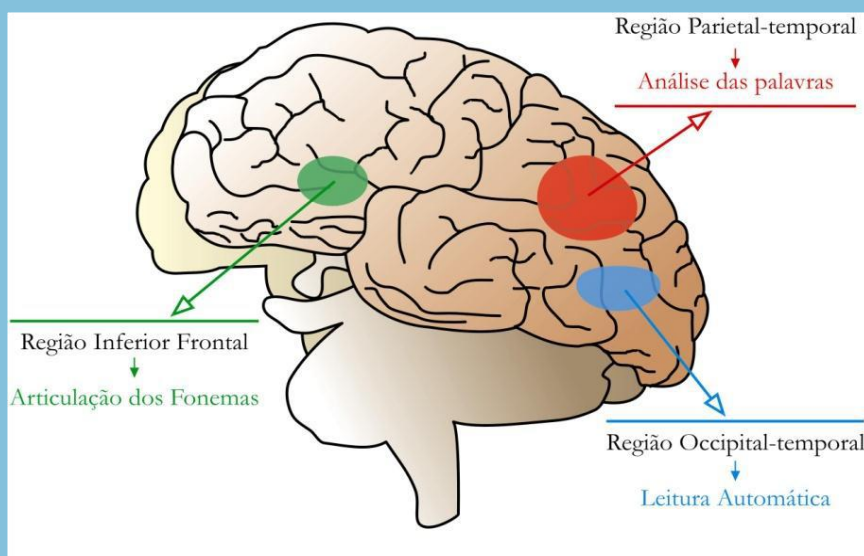
Ciasca, Capellini e Tonelotto (2003, p.56-57) explicam que World Federation of Neurology considera a dislexia como uma “dificuldade de aprendizagem da leitura, independente de instrução convencional e outros fatores citados, mas dependente de dificuldades cognitivas, que são de origem constitucional e funcional”.

Dessa forma, vemos que na visão da IDA, da ABD e das autoras citadas, a concepção de dislexia tem um foco na sua origem neurobiológica envolvendo as habilidades fonológicas da leitura. Essas concepções afirmam que a dislexia não tem relação com o ensino convencional, mas sim com o indivíduo e seu neurodesenvolvimento. Atualmente, os estudos das neurociências têm contribuído muito com a educação e sua relação com a leitura.

Ciasca, Capellini e Tonelotto (2003) apontam para a existência de três tipos de dislexia, sendo essas a) a dislexia disfonética ou fonológica, que se relaciona a leitura oral

de palavras afetando o lóbulo temporal; b) a dislexia disidética, que expressa problema no processamento visual, afetando o lóbulo occipital e c) a dislexia mista, que envolve os dois tipos, afetando os lobos pré-frontal, frontal, occipital e o temporal. A Figura 1 ilustra as áreas do cérebro humano, que segundo essas autoras, são responsáveis pela linguagem e afetadas pela dislexia.

Figura 1 – Áreas do cérebro responsáveis pela linguagem



Fonte: Oliveira (2017)

As possíveis causas da dislexia e como funciona o cérebro do sujeito disléxico são justificadas por diversos autores. A obra “Os neurônios da leitura” de Stanislas Dehaene é referência quando falamos em neurociências e leitura. Em capítulo dedicado a falar sobre o assunto o autor afirma:

Seria necessário aceitar o problema em toda sua complexidade, sem querer necessariamente reduzi-lo a uma causa única. Na interface entre natureza e cultura, nossa capacidade de ler resulta de um feliz concurso de circunstâncias, no qual um bom ensino desempenha um papel tão primordial quanto a presença prévia de processadores neuronais visuais e fonológicos corretamente interconectados. A hipótese segundo a qual o cérebro das crianças disléxicas sofre de uma dupla fragilidade, onde confluem as vias de reconhecimento visual e variante e o tratamento fonológico da língua falada, me parece, pois, particularmente plausível (DEHAENE, 2012, p. 260).

Assim percebemos que por mais que seja importante conhecermos nossos alunos e a formas como eles se desenvolvem não podemos esquecer os outros componentes do processo educativo: conteúdo e forma. Conteúdo, forma e destinatário (MARTINS, 2013) precisam estar sempre em mente ao organizarmos processos de ensino, pois fazem parte de um processo dialético que está sempre em movimento. O neurocientista citado acima reconhece o papel do bom ensino como primordial para o desenvolvimento dos alunos

disléxicos, e como afirma Vigotskii (2014, p.114) “o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

Considerando a dislexia como um transtorno específico de aprendizagem buscamos analisar em artigos científicos como essa condição é retratada por autores que se fundamentam na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural. Essa análise será realizada no próximo tópico.

DIFICULDADES, DISTÚRBIOS E TRANSTORNOS OU PROBLEMAS DE ESCOLARIZAÇÃO?

A produção acadêmica sobre as dificuldades, distúrbios e transtornos de aprendizagem da leitura é muito vasta por envolver áreas como a Psicopedagogia, a Psicologia, Neuropsicologia, Fonoaudiologia, Neuroeducação, dentre outras. Para a discussão proposta nessa pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico de estudos publicados em periódicos das áreas da Educação, da Psicopedagogia e da Psicologia.

Por meio da busca em portais de recuperação de informação como o Google Acadêmico e o Scientific Electronic Library (SciELO) utilizando descritores como dificuldades de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem, leitura e psicologia histórico-cultural foram encontrados centenas de resultados. Para delimitar o conteúdo a ser analisado, foram selecionados 6 artigos científicos que dialogam com os marcos teóricos delineados nos objetivos do trabalho. As características desses artigos estão descritos na Tabela 1 enquanto à autoria, ao ano de publicação, às palavras-chave e ao título do artigo, como pode ser visto a seguir:

Tabela 1 - Artigos científicos analisados

n	AUTORIA	ANO	PALAVRAS-CHAVE	TÍTULO DO ARTIGO
1	Silvana Calvo Tuleski e Nadia Mara Eidt	2007	Psicologia histórico-cultural. Distúrbios de aprendizagem. Problemas de escolarização	Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural
2	Silvana Calvo Tuleski, Marta Chaves e Sonia Maria Shima Barroco	2012	Psicologia histórico-cultural. Linguagem escrita. Materialismo histórico e dialético. Alfabetização.	Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural
3	Marilda Gonçalves Dias Facci e Marilene Proença Rebello de Souza	2014	Avaliação Psicológica. Queixas Escolares. Psicologia Escolar. Psicologia Histórico-Cultural. Vygotski.	O processo de avaliação-intervenção psicológica e a apropriação do conhecimento: uma discussão com pressupostos da Escola de Vigotski

4	Maria Aparecida Santiago Silva e Silvana Calvo Tuleski	2014	Dislexia. Educação. Psicologia Histórico-Cultural.	Dificuldades de aprendizagem em cena: o que o cinema e a psicologia histórico-cultural têm a dizer sobre a dislexia
5	Nilza S. T. Leonardo, Zaira F. de Rezende Gonzalez Leal e Solange P. M. Rossato	2015	Fracasso escolar. Dificuldades de aprendizagem. Psicologia Histórico-Cultural.	A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural
6	Eveline Tonelotto Barbosa Pott	2018	Psicologia Escolar. Psicologia Histórico-Cultural. Psicopedagogia. Problemas de Aprendizagem.	O “problema” dos problemas de aprendizagem

Fonte: A autora

A análise dos artigos mostra uma unidade entre os autores, já que dialogam em seus referenciais. O conjunto de textos provocam reflexões sobre as dificuldades, distúrbios e transtornos de aprendizagem da leitura levando em conta a natureza histórico-cultural do processo de desenvolvimento e aprendizagem humana. Do conteúdo analisado nas pesquisas podemos destacar quatro dimensões, sendo estas a) as queixas escolares; b) o processo de avaliação; c) a apropriação da linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural e d) as dificuldades e transtornos de aprendizagem, incluindo a dislexia.

No que diz respeito às queixas escolares, Leonardo, Leal e Rossato (2015) ao realizar um levantamento bibliográfico sobre pesquisas científicas que abordam as dificuldades de aprendizagem, mostram que 67% das pesquisas analisadas têm uma abordagem centrada no indivíduo. Além disso, apresentam uma abordagem não crítica por não considerarem o contexto de produção da queixa. Para eles essas pesquisas são reducionistas ao naturalizarem os problemas de escolarização. Apontam para o papel da pesquisa nessa área de estudos, pois

devem contribuir para desnaturalizar a crença de que as crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem são naturalmente fracassadas. É preciso desvelar o fenômeno educacional destes alunos, estranhar, questionar por que tantos estudos ainda centram neles o insucesso escolar. Não podemos discutir a questão da queixa/fracasso escolar sem discutir e considerar o contexto historicamente constituído da sociedade, da divisão de classes, da família e das escolas (LEONARDO; LEAL; ROSSATO, 2015, p. 169).

Nesse sentido, pensar o processo de avaliação psicológica ou psicopedagógica realizado por profissionais responsáveis por lidar com esses alunos é imprescindível. Facci e Souza (2014) explicam que a avaliação deve expressar as determinações histórico-sociais que envolvem o estudante e sua escolarização, não apenas as dificuldades enfrentadas. Com base em Vigotski, as autoras afirmam que

o diagnóstico deve possibilitar uma intervenção no processo educacional do estudante, e não somente classificar, rotular os indivíduos, descrever o que está acontecendo com ele no momento da avaliação. Para seguir essas premissas é necessário observar todo o processo de aprendizagem do estudante, a história da constituição das dificuldades no processo de escolarização, as relações que o estudante estabeleceu e vivencia no seu cotidiano e na escola, as potencialidades do estudante e as relações sociais que produzem este ou aquele tipo de estudante e de dificuldade. (FACCI; SOUZA, 2014, p.393).

O processo de avaliação nessa perspectiva englobará dimensões da história do sujeito que são muito mais abrangentes do que as abordagens deterministas focalizadas no indivíduo e em seus possíveis distúrbios neurobiológicos. Tuleski e Eidt (2007) afirmam que os diagnósticos deveriam ser validados apenas quando resultado de uma investigação detalhada em relação aos processos de escolarização, às instituições educativas e ao contexto social dos alunos que apresentam as queixas. Contudo, vemos que muitas vezes essa não é a situação, quando majoritariamente se é dirigida a responsabilidade aos sujeitos por meio dos resultados de testes, protocolos e avaliações descontextualizadas.

Tuleski e Eidt (2007, p. 532) explicam que para a psicologia histórico-cultural o fator biológico “determina a base das reações inatas dos indivíduos e sobre esta base todo o sistema de reações adquiridas vai se constituir, sendo determinado muito mais pela estrutura do meio cultural onde a criança cresce e se desenvolve”. Por isso justifica-se a necessidade da contextualização no processo de avaliação, visto que serão as mediações culturais realizadas por adultos que promoverão o desenvolvimento das funções psicológicas. As autoras ainda explicam:

Quando se postula que mediações adequadas e consistentes podem ter caráter revolucionário para o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, tornando presente o talento cultural que redimensiona as funções psicológicas estabelecendo os sistemas funcionais de alta complexidade, entendemos que aquilo que as funções primitivas ou biológicas não conseguem realizar, as funções superiores ou culturais o conseguem, através da ampliação ilimitada das capacidades humanas, como é o caso da memória cultural (mnemotécnica), percepção, atenção voluntária, entre outras que se reestruturam sobre a base dos mediadores culturais (TULESKI; EIDT, 2007, p. 532).

Tuleski, Chaves e Barroco (2012) vão discutir as especificidades do processo de apropriação da linguagem escrita e sua complexidade. As autoras lembram que esse processo envolve o domínio de uma técnica cultural complexa, por isso exige tanto de alunos e professores. Essa aprendizagem não se imita a treinos motores ou a espera da maturação cognitiva do sujeito. Elas afirmam:

Este processo, por ser a apropriação de uma técnica culturalmente desenvolvida, não só se dá na relação de ensino-aprendizagem em sua forma externa, que deve ser realizada e sistematizada pela escola, mas também redireciona as funções cológicas do aprendiz, criando novos sistemas funcionais, em que diversas áreas do cérebro são ativadas e postas em conexão, passando a realizar operações em concerto ou de forma integrada (TULESKI; CHAVES; BARROCO, 2012, p. 35-36)

Em outro artigo, Silva e Tuleski (2014) também discorrem sobre a necessidade de se compreender a complexidade do processo de apropriação da linguagem escrita, a fim de evitar o reconhecimento de qualquer alteração nesse processo como patologia. Ao se pensar nas possibilidades de intervenção nas dificuldades de aprendizagem as autoras se perguntam (p. 184): “um transtorno biológico pode ser superado por um encaminhamento pedagógico bem organizado?”.

Com base na análise do filme indiano Taare Zameen Par - Every Child is Special (Como Estrelas na Terra - Toda Criança é Especial) de Aamir Khan lançado no ano de 2007, as autoras demonstram como o enredo do filme aponta a dislexia como um problema individual do personagem principal, mas também como a dimensão do ensino no processo pedagógico caracterizado pelo trabalho do professor promoveu a superação das condições de não aprendizagem do aluno, quando este explorou a zona de desenvolvimento proximal do estudante por meio das mediações pedagógicas.

Pott (2018) traça um texto crítico em relação aos problemas de aprendizagem, em artigo intitulado “O problema dos problemas de aprendizagem”. Em síntese, alguns desses problemas seriam:

- a) *Não somente a criança é prejudicada com o diagnóstico, mas também o profissional que não favorece a mudança das condições de ensino-aprendizagem (POTT, 2018, p. 358).*
- b) *Compreensão dos problemas de aprendizagem como causa de um problema individual, biológico (POTT, 2018, p. 358).*
- c) *Ao atribuir as dificuldades e distúrbios da aprendizagem a uma doença orgânica inerente ao sujeito, o caminho mais utilizado para solucionar este problema é a medicalização – fenômeno este cada vez mais crescente que atinge crianças e adolescentes em idade escolar (POTT, 2018, p. 359).*
- d) *Nota-se um maior predomínio do saber médico na explicação e encaminhamento dos problemas e distúrbios da aprendizagem, havendo uma participação um tanto quanto passiva da Pedagogia e Psicologia (POTT, 2018, p. 360).*

A partir da análise desses artigos é possível compreendermos que ainda existe muito a se discutir quando se pensa as dificuldades, distúrbios e transtornos de aprendizagem da leitura à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Contudo, compreendemos que para essas teorias é impossível pensar em uma abordagem determinista, em que testes, protocolos e avaliações sejam aplicados e seus resultados utilizados de formas descontextualizadas, não levando em conta o sujeito enquanto ser histórico e cultural.

Sabemos o poder que um diagnóstico pode ter na vida de um sujeito, de como o saber patológico e medicamentoso pode dominar a área da educação, se esta não se preocupar com a contextualização das queixas, do cuidado no processo de avaliação, do reconhecimento da complexidade do processo de apropriação da linguagem escrita e das

dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Levar esses pontos em consideração é essencial para evitarmos práticas excessivas de medicalização da educação e da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo buscou compreender como a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural entendem os conceitos de dificuldades, distúrbios e transtornos de aprendizagem da leitura. Para isso identificamos os pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural com relação ao conceito de leitura e analisamos os conceitos de dificuldades, distúrbios e transtornos de aprendizagem da leitura em pesquisas recentes fundamentadas na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural.

Por meio da pesquisa podemos perceber o papel da leitura no desenvolvimento do psiquismo humano e a complexidade do seu processo de apropriação pelo ser humano. Vimos que a falta de compreensão dessa realidade pode provocar justificativas descontextualizadas e deterministas para a explicação dos problemas que envolvem o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos na escola. É importante deixar claro que como Pott (2018, p. 360) não excluimos a “existência de deficiências e doenças que afetam o desenvolvimento cognitivo do sujeito e limitam seu processo de aprendizagem”, contudo consideramos que esses são casos menos frequentes do que a quantidade de alunos que hoje são diagnosticados com dificuldades, distúrbios e transtornos de aprendizagem.

Por fim, finalizamos enfatizando que para lidar com os problemas de escolarização é importante que se organize processos pedagógicos intencionais e sistematizados, que garantam aos alunos situações propícias para a aprendizagem. Para isso, é imprescindível que os professores tenham melhores condições objetivas para organização do trabalho pedagógico e que os alunos, famílias e instituições de ensino tenham o apoio psicopedagógico institucional adequado numa perspectiva que não descontextualize a análise da realidade de seus fatores histórico-culturais, para que todos possam ter seus direitos à ler e aprender garantidos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. O que é dislexia. **Dislexia**, 2018. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/>. Acesso em 04. out. 2020.

CIASCA, S. (org.) **Distúrbios de Aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CIASCA, S. M.; CAPELLINI, S. A.; TONELOTTO, J. M. Distúrbios específicos de aprendizagem. In: CIASCA, S. (org.) **Distúrbios de Aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. (p. 55-67).

DANGIÓ, M. C. dos S.; MARTINS, L. M. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. - Porto Alegre: Penso, 2012.

FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. de. O processo de avaliação-intervenção psicológica e a apropriação do conhecimento: uma discussão com pressupostos da escola de Vigotski. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo , v. 14, n. 30, p. 385-403, ago. , 2014.

LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. de R. G.; ROSSATO, S. P. M. A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicol. Esc. Educ. [online]**. v.19, n.1, pp.163-171, 2015.

MARTINS, L. M. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos** – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.7, n. 1, p.44-57, jun, 2015.

_____. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Fórum linguístico**. Florianópolis, v.13, n.4, p.1572–1586, out./dez, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2H4rnqD>.

OLIVEIRA, R. de M. A Importância de analisar as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: dislexia, disgrafia, disortográfica, discalculia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 02, Ed. 01, Vol. 16. pp. 492-521, 2017.

POTT, E. T. B. O problema dos problemas de aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**. v. 35(108). p. 357-361, 2018.

SAMPAIO, S.; FREITAS, I. B. (orgs.). **Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais**. - Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, M. A. S.; TULESKI, S. C. Dificuldades de aprendizagem em cena: o que o cinema e a psicologia histórico-cultural têm a dizer sobre a dislexia. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.5, n.14, p.177-199, 2014.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 531-540, set./dez., 2007.

TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural. **Fractal, Rev. Psicol.** [online]. vol.24, n.1, pp.27-44, 2012.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e**

aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. – 13ª edição – São Paulo: Ícone, 2014.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSÃO E O PAPEL DO GESTOR



ANA LUCIA PIMENTEL DO NASCIMENTO

Graduação em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, de Guarulhos. (1999); Especialista em pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2011); Professora de Ensino Fundamental II e Médio Geografia – na EE Pimentas VII, Professora de Educação Infantil na Prefeitura de SP - na CEI Jardim Nazaré.

RESUMO

A presente pesquisa está direcionada a análise das Políticas educacionais voltada para a inclusão e sobre o papel dos gestores. A partir da noção de direito constitucional é proposta uma ação do Estado para o atendimento dessa necessidade, que também é básica, embalar transformações sociais que se fazem urgentes. Em meio a tantas determinações legais, procede a uma discussão sobre a gestão democrática da escola que é favorável a uma maior participação dos agentes educacionais, pais, alunos, professores e funcionários na construção da efetiva autonomia da escola. Parte-se da análise do trabalho docente da educação, entendendo a necessidade das condições mínimas para que os professores possam atuar com qualidade na formação de indivíduos críticos e transformadores da sociedade em que vive. Ser cidadão não é apenas existir na cidade, é necessário conhecer nossos direitos. A educação para a cidadania é de fundamental importância para a vida do cidadão, pois quando as pessoas conhecem seus direitos são capazes de lutar e se mobilizar para que as leis sejam cumpridas.

Palavras-chave: Infraestrutura Escolar; Políticas Educacionais; Estado e Política Social; Cidadania; Gestão; Democracia; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Minha pesquisa inicia com Aspectos Legais para Políticas públicas educacionais, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território. Porém, historicamente essa participação assumiu feições distintas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta (por representação). De todo modo, um agente sempre foi fundamental no acontecimento da política pública: o Estado.

Decidi pesquisar sobre a profissão a qual tanto tenho me dedicado, mas considerando as várias mudanças que ocorreram no sistema educacional, onde os educandos continuam em muitas escolas sendo excluídos por falta de políticas públicas educacionais que venham a favorecer seu cotidiano escolar.

A partir dessas experiências e dos estudos iniciais e sobre o tema verifico que em muitas escolas a prática não vem ocorrendo de forma efetiva, é necessário um gestor comprometido visando a conquista de uma escola transformadora e democrática.

No segundo capítulo Políticas públicas voltada para inclusão. A educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos.

É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

A origem da palavra gestão por sua vez vem do latim “genere” e significa trazer em si, produzir. Gestão é o ato de administrar um bem fora de si (alheio), mas também e algo que traz em si, porque nele está contido. E o conteúdo deste bem é a própria capacidade de participação sinal maior de democracia.

O gestor Educacional é um profissional que responde por uma área ou setor, tanto no âmbito administrativo, quanto no âmbito pedagógico independentemente do nível: fundamental, médio e superior e do seguimento escolar: público ou privado.

A educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de

modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Reformas nacionais e a mobilização de setores privados em busca da melhoria na qualidade de ensino demonstram sinais não apenas de preocupação, mas, igualmente, da percepção de que a educação é um componente essencial ao desenvolvimento socioeconômico do país, e que o ensino no Brasil – sobretudo o público – não é suficientemente eficaz se comparado com os padrões internacionais, em relação à quantidade e qualidade do ensino oferecido.

No terceiro Capítulo utilizei a metodologia qualitativa, analisando Nesse sentido, o ensino público que passou por mudanças, necessário se faz que a gestão escolar também mude.

Dentro deste contexto é importante definir quem são os gestores do ensino público, qual o perfil deste gestor, qual é o seu papel como gestor educacional e a importância de uma formação adequada para o bom desempenho desta função, para construção de metas, projetos para mudar o cenário que demanda o enfrentamento de problemas tanto na infraestrutura quanto na qualificação do trabalho pedagógico, promovendo ressignificações e inspirar novas ações.

Estes são alguns dos questionamentos presentes quando se discute a escola, suas múltiplas funções e as competências necessárias para gerir uma instituição de ensino no mundo globalizado, considerando tanto o campo educacional, como o social.

Falar das relações interpessoais na contemporaneidade é lançar um olhar sobre um quadro perturbador porque novo e, portanto, ainda em construção. É, sobretudo, lançar um olhar para um momento histórico marcado pela superação de limites através do conhecimento e, contraditoriamente, pelo consequente retrocesso no que diz respeito às relações humanas.

O contexto é mesmo paradoxal: em meio à sociedade globalizada, os homens estão cada vez mais abandonados em sua condição humana, cada vez mais só. Em meio à “sociedade do conhecimento”, conhece-se o mundo desconhecendo a si.

ASPECTOS LEGAIS

A interseção das relações de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais somente em meados dos anos de 1990, com grandes avanços na sistematização de reivindicações que visam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de uma série de medidas.

Tais medidas se revelam, porém, plenas de contradições entre a defesa da ampliação dos direitos e a ótica da restrição do papel do Estado nas políticas públicas sociais, entre elas a educação.

É o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96. Nesse quadro referencial, esta lei estabelece, em seu Art. 62, que passamos a ter um conceito de Educação Básica que compreende três níveis de ensino: educação infantil, ensino

fundamental e o ensino médio. Esse novo conceito “não se trata de uma educação qualquer, mas da que atenda, com a necessária qualidade, às necessidades básicas de aprendizagem focalizada sobretudo nos grupos menos privilegiados.

É possível e desejável construir uma escola que seja um espaço educativo de vivências sociais, de convivência democrática e, ao mesmo tempo, de apropriação, construção e divulgação de conhecimentos, como também de transformação das condições de vida das crianças, jovens e adultos que a frequentam.

Tais ações foram direcionando os educadores a se qualificarem buscando o nível superior para atender as exigências. Grande parte das políticas públicas em educação, nos últimos tempos tem sido alimentada e orientada pela lógica das avaliações externas às escolas aplicadas sobretudo pelos governos federais e estaduais, avaliações que não consideram os elementos intrínsecos aos processos de ensino aprendizagem presente no cotidiano das aulas e das escolas, em seus contextos específicos.

POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA INCLUSÃO

A educação inclusiva pressupõe um desenvolvimento. Contra qualquer tipo de exclusão que venha ocorrer dentro dos espaços educacionais do ensino regular, na medida em que está baseada na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade, o que, necessariamente, implica previsão e provisão de recursos de toda ordem”. CARVALHO 2006, p. 36).

Possibilitando a todas as pessoas oportunidades educacionais adequadas, respeitando, durante todo o processo de aprendizagem, a individualidade, bem como as limitações inerentes a cada ser.

A escola, para alcançar esses caminhos necessita considerar a individualidade, a heterogeneidade e a coletividade dos sujeitos a que atende, o que implica repensar as práticas curriculares desenvolvidas no cotidiano.

Nessa perspectiva, as políticas públicas para a infância não podem ser oferecidas em forma de auxílio aos necessitados, transformando-se em educação tutelada, assistencial ou de exclusão. Mas com vista a atender as necessidades educacionais de todos os educandos. A metodologia utilizada, os materiais de apoio, e o respeito pelas trajetórias individuais são um divisor de água.

“Não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades

estabelecem para si próprias, como projetos ou modelo educativo que se tenta pôr em ação”.(AZEVEDO 1997. p. 59).

As políticas devem considerar as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em desenvolvimento, promovendo a inclusão social e a autonomia dessas crianças, para que elas possam efetivar o exercício pleno da cidadania.

Educação é direito de todos e lutar por ela deve ser obrigação de todos os cidadãos que busca por melhores oportunidades e condições de vida. Para que isso ocorra, é necessário que haja um investimento capaz de promover um atendimento de qualidade nas instituições de educação.

De acordo com a Unesco para melhorar a qualidade da educação é essencial melhorar a formação do educador, o estatuto social e as condições de trabalho de modo que os educadores possam responder ao que dele se espera.

Essa reestruturação das políticas públicas após a LDB foi impactante, influenciou diretamente as escolas, a sociedade e os educadores; todos passam a recriar novas alternativas de ação político pedagógica, da educação infantil até o ensino médio, visando a integração da nova lei.

Analisando os dados divulgados podemos observar que estamos distantes da realidade tão almejada, mas caminhamos com vários projetos cujo objetivo é contribuir para melhoria da formação dos educadores e educandos, num trabalho conjunto com as universidades, centro de pesquisa, e desenvolvimento da educação.

Pensando em política educacional, enquanto não se aplicar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto á avaliação dos resultados dos programas da política educacional, mas não quanto a avaliação política da educação.

A intervenção do Estado busca a redução das desigualdades sociais, o que caracteriza o projeto político social democrático, ideologia fundadora do Estado Providência (Welfare State).

Diante disso, não podemos deixar de ressaltar que a política está presente cotidianamente em nossas vidas, e quando ela é administrada ela se faz presente para certo tipo de orientação onde é tomada decisões em assuntos públicos, políticos ou coletivos.

Fornecer condições para que cada vez mais as aprendizagens possam ter lugar nas salas de aula regulares deve ser um dos nortes da escola. Mas prever outras formas de

aprendizagens já que os alunos realizam percursos diversos em tempos diferentes, evitando que progridam sem acumular defasagens.

O objetivo é impulsionar o ensino, para que as crianças aprendam a observar, a raciocinar, a construir saberes elementares que lhes possibilitem a compreensão do mundo que os cerca.

A escola precisa da aquisição de mobiliário adaptado, equipamentos de tecnologia assistiva e materiais visando promover condições para a aprendizagem.

O PAPEL DO GESTOR NA EDUCAÇÃO

Compreender o papel da gestão pedagógica no processo de educação inclusiva é aceitar que: este tem o papel de implementar a política; ou seja, realizar em ações o que a proposta de Educação Inclusiva se propõe a fim de (re)significar e (re)construir culturas inclusivas.(TEZANI , 2004, p. 44).

O gestor que prevê a articulação com o currículo em torno da avaliação, procedimentos metodológicos, conteúdo e aprendizagem, bem como, do fazer pedagógico, propriamente dito que operacionaliza a interação dos elementos escolares, na promoção do fazer coletivo a fim de construir e legitimar objetivos educacionais comuns, direcionados em práticas pedagógicas mais inclusivas.

O compromisso que a ação gestora tem com a construção, instauração e acompanhamento de políticas públicas faz com que haja uma contribuição para a transformação educacional do nosso país.

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário pondo em andamento na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um. (BEYER 2006, p.76).

Atualmente considera a educação um dos âmbitos mais importantes para o desenvolvimento de um país. É através de aquisição de conhecimento que uma nação cresce, aumentando sua renda e qualidade de vida das pessoas. Embora o Brasil tenha avançado neste campo nas últimas décadas, ainda há muito para ser feito, pois o processo é lento e precisa, sobretudo, de paciência e principalmente, ação.

Embora houvessem ocorrido mudanças estruturais no âmbito da educação, o que se percebe é que as ações se limitaram ao desenvolvimento de alguns fatores convencionais, do que propriamente uma mudança qualitativa da estrutura educacional.

E possível observar neste momento que estão renovando continuamente as técnicas de produção e em que as existências se tornam com rapidez obsoletas, a capacidade de adaptação pode chegar a ser mais importantes que a formação de capacidades especializadas para certos empregos. (PEREIRA, 1974, p.72).

A educação é fundamental para o desenvolvimento do país, e através dela promoveremos conhecimentos que irão favorecer tanto o crescimento econômico como a produção e a melhoria do nível de vida dos habitantes.

É neste contexto que o papel do gestor escolar se destaca, pois é ele quem irá contribuir com a estrutura organizacional das escolas, visando uma transformação, é necessário que se tenha um gestor escolar que esteja comprometido com a proposta da educação inclusiva, disposto a mobilizar toda a comunidade escolar no que se refere à questão em foco utilizando todo seu conhecimento para melhorar a qualidade de ensino.

A gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudanças de paradigmas que fundamentem a construção de uma gestão diferente da hoje vivenciada, onde ocorra um fazer coletivo, uma sociedade mais justa, democrática, centrada no conhecimento e na inclusão social.

A gestão educacional compete à direção do processo de organização e ao funcionamento de instituições comprometidas com a formação humana do cidadão brasileiro e da cidadã brasileira, por meio de um novo conhecimento que ilumina as diversas formas democráticas de condução do processo educacional. (MACHADO E FERREIRA, 2002, p.10).

Há a necessidade de discutir a função e o papel do gestor escolar juntamente com políticas públicas educacionais.

A formação inicial e continuada do gestor escolar é regulamentada pela lei de Diretrizes e bases da educação de número 9394/96, que aborda nos artigos abaixo, vivemos em um mundo de constantes transformações onde há as seguintes orientações:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

O professor gestor é um pesquisador. Sua pesquisa tem início na sala de aula, na revisão de seu conhecimento, na busca teórica para formação do trabalho que se desenvolve.

A escola deixa de ser instituição que ensina e passa a ser a que aprende a ensinar.

A partir da inserção das TICS – Tecnologias da Informação e Comunicação – nas atividades educacionais, o desafio da equipe gestora da Escola centra-se na realização de um trabalho pedagógico pautado na qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Diante disso, a exploração do tema “Gestão de mídias”: dimensão pedagógica, administrativa e tecnológica tornou-se o foco em razão da relevância que as tecnologias representam para a Escola em seu contexto de ensino. A escola deve passar de 'local em que se ensina' para 'organização que busca estratégias para promover o aprendizado.

Outro desafio importante a ser enfrentado é a baixa qualidade da formação inicial dos professores. A questão, segundo os especialistas, deve ser encarada como parte do projeto pedagógico.

“O cenário educacional requer que o professor saiba usar pedagogicamente as mídias”. ALMEIDA E PRADO (2006, p. 11).

Por esse foco, os objetivos do campo teórico desvelaram-se para contemplar exemplos de procedimentos tomados sobre a gestão de mídias e tecnologias nos espaços escolares.

As mídias contribuem para aprendizagem dos alunos desde que trabalhadas com efetividade.

Como principais conclusões foi possível detectar que o papel do gestor escolar analisado consiste em ser líder, sendo necessário para isso estar aberto para o diálogo, com a finalidade de administrar conflitos e de promover valores humanos, pois na gestão educacional, assim como em todas as atividades que envolvem relacionamento humano, é inevitável o surgimento de conflitos.

Os programas de educação desenvolvidos pelo gestor com a finalidade de atender a formação do educando, de maneira geral são pautados em ações pedagógicas e administrativas que visam à transmissão de valores éticos e morais aos alunos, com objetivo de humanizá-los, e também, oferta de conhecimentos teórico prático necessários para a inserção dos jovens no mercado de trabalho globalizado.

A formação tem contribuído para que possamos desenvolver nos educandos as competências e as potencialidades que visem à formação integral, isto é o cidadão que pensa, vê, sente, observa seu mundo, experimenta, critica, cria, recria, decide e atua como sujeito ativo do processo de construção do conhecimento.

O jeito como os funcionários interagem com os estudantes e os professores e a forma de usar as áreas de convívio devem ser pensados sob um filtro pedagógico, pois, se falamos tanto em formar cidadãos, o primeiro passo é permitir que todos possam vivenciar a cidadania enquanto frequentam a escola."

GESTÃO DEMOCRÁTICA

Segundo os autores: BORDIGNON; GRACINDO (2004, p.148). A LDBEN trata a gestão da educação em seu artigo 14.

A referida lei define que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas da educação básica e que essas normas devem, primeiro, estar de acordo com as peculiaridades de cada sistema e, segundo, garantir a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola, além da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Há momentos na vida em que, a questão de saber se podemos pensar de outro modo que não pensamos e perceber e perceber de outro modo que não vemos é indispensável para continuar a olhar e refletir. Michel Foucault.

Neste sentido, a gestão democrática da educação requer mais que mudanças institucionais, requer mudanças de paradigmas, que fundamentem a construção de novas propostas educacionais, que faça emergir uma gestão diferenciada, na qual a administração da educação "constitui-se em fazer coletivo permanentemente em processo", transparência na gestão; descentralização da gestão de recursos humanos e financeiros; ações de apoio, procura pela eficiência no gasto, responsabilidade socioambiental, fazer um planejamento que atenda às necessidades reais da escola, sem reduzir a qualidade de serviços.

A atuação de um gestor que estimule a participação de funcionários, da comunidade, do corpo docente, além dos alunos que poderá proporcionar a integração social no sentido de criar, um ambiente escolar acolhedor e estimulante para busca do conhecimento e da pesquisa. Porém, o papel do gestor, foi se definindo cada vez mais como o de responsável

pela burocracia institucional da Unidade Escolar, que largamente compreende atividades de planejamento, organização, direção, coordenação e controle.

Diante destes aspectos, esta pesquisa, se desenvolveu por meio de uma metodologia bibliográfica, tendo como foco principal, estabelecer a relação entre Políticas públicas e o papel do gestor para a efetivação do sucesso escolar procurando investigar quais medidas o gestor pode tomar através das políticas educacionais.

Afinal o gestor deve compreender que a forma como ele se posiciona na escola exerce grande influência na instituição escolar e que por este motivo, sua atuação deve ir além do fazer burocrático e estar envolvido com toda a unidade que integra a escola, como pais, alunos, funcionários e professores.

O gestor é aquele que tem a ousadia de criar, sabe que não é o detentor único do saber, valoriza os alunos, sabe lidar com o imprevisto, tem espírito de equipe para articular as diferentes parte da escola e distribuir funções, tem a capacidade de se relacionar com a comunidade do entorno.

Ao iniciar minha pesquisa tive a oportunidade de observar duas escolas uma do Estado e outra da prefeitura de São Paulo.

Ao visitar a escola do Estado, pude anotar algumas cenas que observei que em dias atuais é deprimente, uma direção autoritária, onde utiliza o poder para reprimir algumas ações de educadores onde buscam novas práticas, dificultando o trabalho em equipe, preocupado somente com a boa reputação da escola, vi em diferentes olhares a falta de motivação e falta de diálogo.

A organização Escolar e o sistema escolar como um todo, para adequar-se às condições sociais existentes e atingir os objetivos que são determinados pela sociedade, necessita assimilar métodos e técnicas de administração que garantam a eficiência do sistema, justificando assim a sua própria manutenção. (FELIX, 1996, p.74).

Tal reflexão se comprova pelos muitos profissionais ligados a educação que apenas cumpriam tarefas rotineiras e mecanicistas para a realização de seu trabalho, sem querer renovar as práticas na escola.

No segundo dia ao iniciar meu estagio em uma Emef da Prefeitura de São Paulo, logo na entrada já tive uma acolhida , que até então me surpreendi, a direção autorizou meu estagio tranquilamente respondendo todas minhas perguntas e me direcionando a Assistente de Direção que tive a oportunidade de acompanha-la nas questões burocráticas da escola.

Nas reuniões de (JEIF) Jornada Especial Integrada de Formação, onde percebi de forma clara sua liderança junto aos educadores, sucesso esse que está intimamente ligado

ao bom relacionamento entre diretor e o corpo docente da qual ela vem fortalecendo o vínculo no decorrer dos anos, quanto mais afinada essa relação, maiores probabilidades de bom rendimento nos trabalhos pedagógicos, facilitando a aprendizagem dos alunos.

O gestor moderno tem sua liderança reconhecida naturalmente, através de sua conduta, seu relacionamento com todos os integrantes do universo escolar e de seu conhecimento nos mais variados assuntos. Para assegurar um ambiente escolar assíduo e agradável, o Gestor preza pelo respeito mútuo, solidariedade e amizade.

Para solucionar conflitos existentes no ambiente institucional o Gestor afirma que aplica o Regimento Escolar e as Normas Legais de Convivência, as quais orientam os direitos e deveres dos professores, funcionários, pais e alunos.

O gestor salienta que as mudanças são lentas, os problemas são vários, a ausência dos pais na vida escolar do aluno, espaço físico inadequado, dificuldade para reunir todos os professores em reuniões pedagógicas, dificuldade de adequação da Proposta Pedagógica à Escola de Tempo Integral, rotatividade dos docentes, são fatores que muitas vezes influenciam o aumento dos conflitos, no entanto diz que sempre são empreendidos esforços para superá-los, por meio do trabalho coletivo da equipe de gestão e de professores comprometidos com a ética e à docência.

Em relação ao projeto pedagógico, o Gestor menciona que a escola possui um projeto e que o nível de aceitabilidade e engajamento dos docentes e discentes ao mesmo é quase total, pois ele foi elaborado pela comunidade escolar e pelos membros do colegiado da unidade.

Pelas ações adotadas, o Gestor identifica que elas possibilitam aos alunos a compreensão da cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia,

atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.

Dessa forma, permite que a comunidade escolar se posicione de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.

O Gestor finaliza dizendo que o objetivo primordial da escola é ampliar os Conhecimentos teóricos e estimular os educadores na busca de ações inovadoras que possibilitem aos mesmos a aquisição das competências leitora e textual.

Pretendendo assim, melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem que é realizado durante as aulas do currículo básico e nas oficinas curriculares, com ações voltadas para a formação contínua dos educadores da escola.

De acordo com (CONSED, apud CARVALHO, 2005, p.163.)

A experiência demonstra que se a escola é vibrante, inovadora, centrada no aluno, se tem boa reputação na sociedade, se os alunos têm melhor desempenho que suas potencialidades permitem, se o pessoal trabalha com “garra”, é quase certo que a chave do sucesso está na liderança do seu diretor.

Acreditando que abordar a gestão escolar de uma forma que leva em conta o cotidiano das escolas contribua para a melhoria da qualidade do ensino público, neste artigo busca-se, através do modelo de gestão escolar apresentado como consequência desta discussão internacional, fazer uma reflexão de como ela se efetiva no interior da escola, principalmente na figura do diretor, estudando os documentos oficiais e acadêmicos sobre a figura do diretor de escola, visando contribuir para o seu crescimento profissional e, conseqüentemente, para a melhoria no processo educacional do país.

Nessa linha de atrelamento “educação/gestão”, para DELORS (1999, p. 163), em relatório para a UNESCO da Comissão internacional Sobre Educação para o Século XXI

A eficácia da gestão escolar depende de: Um bom administrador, capaz de organizar um trabalho de equipe eficaz e tido como competente e aberto consegue, muitas vezes, introduzir no seu estabelecimento de ensino grandes melhorias.

É preciso, pois, fazer com que a direção das escolas seja confiada a profissionais qualificados, portadores de formação específica, sobretudo em matéria

de gestão. Esta qualificação deve conferir aos gestores um poder de decisão acrescido de gratificações que compensem o bom exercício das suas delicadas responsabilidades.

Ter uma visão global da instituição com foco na aprendizagem dos alunos é um dos principais atributos de quem assume a direção de uma escola. Ao gestor é creditada grande parte dos sucessos - e também dos fracassos - de uma instituição.

E não é para menos, pois, como o responsável legal, espera-se que ele providencie as condições necessárias à aprendizagem, zelando pelo uso dos espaços, cuidando da administração dos recursos financeiros e melhorando as relações interpessoais (com funcionários e professores), institucionais (com a Secretaria de Educação) e com a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a pesquisa, pude observar que nas últimas décadas registraram o ressurgimento da importância do campo de conhecimento denominado políticas públicas,

assim como das instituições, regras e modelos que regem sua decisão, elaboração, implementação e avaliação. Vários fatores contribuíram para a maior visibilidade talvez a necessidade, a precisão a esta área.

O primeiro foi à adoção de políticas restritivas de gasto, que passaram a dominar a agenda da maioria dos países, em especial os em desenvolvimento. A partir dessas políticas, o desenho e a execução de políticas públicas, tanto as econômicas como as sociais, ganharam maior visibilidade.

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Grande parte da população brasileira possui algum tipo de deficiência. Muitos jovens com deficiência física não podem viver em condições de dignidade devido a obstáculos e barreiras arquitetônicas presentes no meio urbano e escolar.

Ainda que haja legislação que preconize seu atendimento, sabemos que grande parcela da população se encontra excluída e segregada, não recebendo atendimento adequado para que ocorra sua inclusão na sociedade. É preciso criar oportunidades para que um deficiente se insira na sociedade de forma igualitária e possa exercer sua cidadania com dignidade.

A inclusão escolar deverá ter início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global.

É preciso fugir dos modelos uniformes e padronizados e buscar, em cada caso, a solução que garanta eficiência e equidade a menor custo.

A ação ordenadora do poder público na educação como um todo é indispensável. Mais que isso, ele deve continuar, a nível estadual e municipal, operando diretamente o serviço público educacional, sobretudo na faixa da escolaridade obrigatória, a grande prioridade nacional.

É necessário ter subsídios para analisar as práticas e as políticas adotadas nas escolas, com vistas à dar significado em benefício do sucesso na aprendizagem de todos para que as mudanças possam acontecer.

A pesquisa teve a finalidade de abordar a importância da acessibilidade aos portadores de deficiência física, bem como identificar a acessibilidade presente nas escolas, verificando os equipamentos que dispõem de uma acessibilidade adequada.

Consciente da responsabilidade que envolve a minha atividade profissional, tendo em conta as diferentes dificuldades que nos irão impor para lhes dar uma ajuda adequada,

achei pertinente divulgar algumas informações para um melhor esclarecimento acerca das necessidades especiais dos alunos.

Portanto, valer lembrar que para evoluir a educação num país requer mais do que uma participação intensiva da sociedade, e muito menos projetos voltados para o governo, precisamos mesmo na verdade é da participação de todos os cidadãos que fazem parte de um povo. Educação é direito de todos e lutar por ela deve ser obrigação de todos os cidadãos que busca por melhores oportunidades e condições de vida.

Entender a origem e a ontologia de uma área do conhecimento é importante para melhor compreender seus desdobramentos, sua trajetória e suas perspectivas. A política pública enquanto área de conhecimento Inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade.

As Políticas Públicas necessitam ser (re) avaliadas em cada período da agenda política brasileira. Somente com este acompanhamento de perto, pelos governos e por pesquisadores, acreditamos que possa haver uma difusão dos paradigmas sociais e uma eficaz implementação de políticas de bem-estar social.

Assim sendo, o trabalho buscou discutir as principais questões relacionadas à atuação do Diretor no âmbito escolar, enfocando a gestão democrática e participativa nas escolas, como também à função do Diretor dentro desse novo modelo organizacional para a construção de um ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS

Gestão Democrática da Educação, Desafios Contemporâneos. ALMEIDA, M. E. B. Integração das Tecnologias na Educação. In: Moran, J.M. e Almeida, M.E.B de, (Orgs). Salto para o Futuro. Brasília. SEED-MEC, 2005, p. 38-45. Disponível em: Acesso em: 20 set. 2010. Acesso em 17/08/2020.

Gestão de tecnologias na escola: possibilidades de uma prática democrática. Disponível em. Acesso em: 10 out. 2010. Acesso em 17/08/2020.

ALMEIDA, M. E. B. e Prado, M. E. B. B. **Criando situações de aprendizagem colaborativa.** In: Valente, J. A., Almeida, M. E. B. e Prado M. E. B. (Org.). **Internet e formação e formação de educadores a distância.** São Paulo: Avercamp, 2006. Acesso em 17/08/2020.

ALMEIDA, M. E. B. de. RUBIM, Lígia Cristina. **O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem.** (s/d) Disponível em: Acesso em: 09 out. 2010. Acesso em 17/08/2020.

ALONSO, M., Almeida, M. E. B. **Formação de Gestores para uma escola em transformação: a contribuição das TICs.** III Congresso Luso Brasileiro de **Administração da Educação**, Recife, Pernambuco, 2003. Acesso em 17/08/2020.

ANTONIO, José Carlos. **O uso das TICs na gestão pedagógica do processo de ensino e aprendizagem.** Disponível em: Acesso em: 25 set. 2010. Acesso em 17/08/2020.

BRASIL. **Mídias na Educação.** Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: Acesso em: 22 set. 2010. Acesso em 17/08/2020.

BRASIL. **Integração das Tecnologias na Educação/Secretaria da Educação a Distância.** Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005. Acesso em 17/08/2020.

CALDAS, Graça. **Mídia, Escola e Leitura Crítica do Mundo.** Revista Educação Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 117-130, jan./abr. 2006. Disponível em. Acesso em: 22 set. 2010. Acesso em 17/08/2020.

HAMZE, Amélia. **O uso do jornal em sala de aula.** Disponível em: Acesso em: 23 out. 2010. Acesso em 17/08/2020.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** – Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Acesso em 17/08/2020.

LIMA, Roberta de Abreu. **Quando a aula chega à rede.** Revista VEJA. Editora Abril, 15 de set, 2010. Seção Educação, Edição 2182, ano 43, nº 37. Acesso em 17/08/2020.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 7a ed. São Paulo: Papirus, 2003. Acesso em 17/08/2020.

MORAN, José Manuel. **As mídias na educação.** In: **Desafios na comunicação Pessoal.** 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 162-166.

As múltiplas formas de aprender. Revista Atividades & Experiências, – julho, 2005.

Acesso em 17/08/2020.

NASCIMENTO, João Kerginaldo Firmino do. **Informática aplicada à educação.** – Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Acesso em 17/08/2020.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. **Próxima atração: a TV que vem aí.** In: BRASIL. **Integração das Tecnologias na Educação/Secretaria de Educação a Distância.** Brasília: Ministério da Educação. Seed, 2005, p. 88-91. Acesso em 17/08/2020.

PRADO, M. E. B. B. **Pedagogia de Projetos: Fundamentos e Implicações.** **Boletim do Salto para o Futuro.** Série Pedagogia de Projetos e integração de mídias, TV-ESCOLA-SEED-MEC, 2003. Disponível em: Acesso em: 08 out. 2010. Acesso em 17/08/2020.

PRATA, Carmem Lúcia. **A importância do diagnóstico.** In: **Programa de Formação Continuada Mídia na Educação. Módulo Gestão Integrada de Mídias.** Brasília, 2002.

SILVA, Priscila Alessandra da. SANTOS, Renata Maria dos. **Mídias Na Educação: Integração x Capacitação.** **Anais do II Seminário Educação, Comunicação, Inclusão e Interculturalidade** da Universidade Federal de Sergipe – UFS, realizado de 12 a 14 de agosto de 2009, p. 91-106. Acesso em 17/08/2020.

VIEIRA, A. T., Almeida, M. E. B. e Alonso, M. (2003). **Formação de Educadores: Gestão Educacional e Tecnologia.** São Paulo: Avercamp, 2003.

Abu-Duhou, i. **Uma Gestão mais autônoma das escolas.** Brasília: UNESCO, Inep, 2002. Acesso em 17/08/2020.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 1999.

SEVERINO, A. J. **A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás...** In: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. da. S (orgs). Acesso em 17/08/2020.

Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos – 4. ed. – São Paulo: Cortez. 2004. Acesso em 17/08/2020.

SILVA, J.M. **A autonomia da Escola Pública**. 3ª ed. – Campinas/SP. Papirus, 1996. – (Coleção Práxis). Acesso em 17/08/2020.

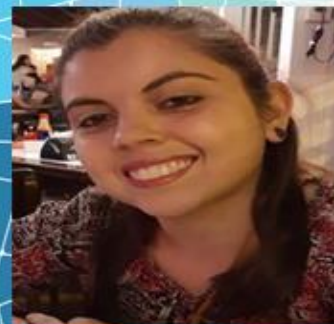
SOUZA, J. V; CORREA, J. **Projeto Pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola**. In: VIEIRA, S. L. **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Acesso em 17/08/2020.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.p.176. Acesso em 17/08/2020.

GARCIA, R. M. C. **O Conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional**. In: Jesus, D. M. e col. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. (p.11-20). Porto Alegre: Mediação, 2007. Acesso em 17/08/2020.

POLATO, Amada. **Um guia sobre o uso de tecnologias em sala de aula**. Revista Nova Escola, Editora Abril, Edição 223, junho de 2009. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/avulsas/223_materiacapa_abre.shtml - acesso em: 11 out. 2010. Acesso em 17/08/2020.

A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ANA PAULA DE SOUZA SILVA

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

RESUMO

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

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

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

GÊNEROS TEXTUAIS E TIPOS TEXTUAIS

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

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

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

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

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

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

horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

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

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

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

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

UMA BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Segundo ARIÈS (1981) na Idade Média (476-1453), considerava-se a infância como um período caracterizado pela inexperiência, dependência e incapacidade de corresponder a demandas sociais mais complexas. A criança era vista como um adulto em miniatura e,

por isso, trabalhava nos mesmos locais, usava as mesmas roupas, era tratada da mesma forma que o adulto.

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

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

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

Nesse sentido citamos Kishimoto (1998):

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

Assim, diz Kuhlmann (2000):

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

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

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

como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

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

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

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

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

É o que sugere GOES (1990, p. 16):

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

Segundo MAGNANELLI (2005):

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

Além de favorecer o conhecimento de mundo, favorecer o desenvolvimento das emoções e das relações afetivas, a leitura na educação infantil atua como o primeiro passo para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, o que resultará em um adulto

leitor, capaz de fazer inferências entender e interpretar qualquer texto. Como na educação infantil se aprende através do lúdico, os contos de fadas é uma ótima opção para trabalhar a imaginação e desenvolver outros aspectos também.

OS CONTOS DE FADAS

Era uma vez...

Há um tempo atrás...

Há muito, muito tempo atrás...

Em um reino muito distante...

Felizes para sempre...

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

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

Os contos de fadas, como conhecemos hoje, são narrativas onde aparecem seres encantados e elementos mágicos pertencentes a um mundo imaginário, maravilhoso. Estes contos têm quase sempre uma estrutura simples e fixa. Tem uma característica bem

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

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

ameaças que sente a sua volta, se sentir representada nas histórias, aumentar sua auto-estima, ajudando o seu convívio social. Confrontada com o bom e o belo a criança é levada a com eles se identificar, por trazerem em si a semente da bondade e da beleza.

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

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

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

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

A música ajuda na preparação do ambiente e faz parte do nosso cotidiano, ouvir música é bom em vários momentos: para relaxar, para exercitar e para se divertir, e para

das crianças não é diferente. As crianças desde bebês aprendem a cantar nos CEIs e nas escolas de educação infantil e fundamental. Portanto, a música se transforma em um instrumento pedagógico importante para a aprendizagem. A música é alegria, e como diz o ditado popular: “Quem canta seus males espanta”.

Nas palavras de Bréscia:

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

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

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

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

Proposta de musicas para iniciar uma contação de história:

Música 1

“Olê Olê Olê Olá Olá Olá (Batendo Palma)

Preparem os ouvidos, uma história eu vou contar

“Olê Olê Olê Olá Olá Olá (Batendo Palma)

Vamos fazer silêncio, para a história começar

Xiiiiiiiiiiiiiiiiuuuuuuuuuuuuuuuuuuuu!!!!!!!”

Música 2

“Toc toc toc. Quem é? Pode entrar.

É uma história que acaba de chegar.
Conte até 3 para a história começar
1,2,3 Xiiiiiiiiiiiiiiiiuuuuuuuuuuuuuu!!!!”

E para finalizar:

Música 1

“Tchau, tchau, tchau, a história acabou!
Tchau, tchau, tchau, a história vai embora!
Tchau, tchau, tchau, ela volta em outra hora!

Música 2

“A história acabou,
Entrou por uma porta e saiu pela outra
Bate palma quem gostou!”

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SÍNDROME DE ASPERGER VERSUS INCLUSÃO SOCIAL: O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA FRENTE À AFETIVIDADE



ANA PAULA NUNES FERREIRA SALLES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Adventista da Bahia (2004); Especialista em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo – UNASP (2014); Professora de Educação Infantil no CEU CEI Capão Redondo na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho visou a compreensão das interações sociais da criança com Síndrome de Asperger (SA). Buscou-se por este entendimento, mediante um estudo de caso de uma criança com 9 anos. Evidenciou-se que a aprendizagem do convívio social, envolvendo afetividade, leva mais tempo que o das demais crianças, porém com acompanhamento é possível melhorar sua qualidade, daí a importância do professor. Em suas relações com este aluno, é fundamental que procure ajudá-lo a refletir sobre o que faz. É indispensável que a criança com SA conviva em um ambiente socio moral cooperativo e afetivo, criando condições para uma aprendizagem que vise buscar soluções aceitáveis para todos os acontecimentos escolares. A observação do participante levou à percepção da importância de sua aceitação, do apoio familiar e da escolaridade. Na medida em que são auxiliados em sua convivência social e apresentam melhoras, retroalimentam a postura de seus cuidadores, fortalecendo e encorajando-os a se empenhar cada vez mais na lida com a síndrome. A qualidade de suas interações sociais encontra-se diretamente associada à compreensão que as pessoas possuem sobre este transtorno. Uma criança com SA pode obter muitos benefícios a partir de uma adequada interação e orientação. Parece, também, que a afetividade pode ser estimulada na medida em que sua aceitação for priorizada, sendo que as interações sociais decorrentes, entre outros aspectos, envolverão atitudes de solidariedade, justiça e respeito.

Palavras-chave: Síndrome de Asperger; Interação Social; Família; Intervenção Escolar.

INTRODUÇÃO

Devido à política educacional adotada pelo governo brasileiro, encontrar uma escola para criança especial tornou-se uma tarefa árdua ou impossível. Tendo-se em vista as dificuldades de mudança das escolas de uma maneira geral, surge o incentivo para que a criança especial se adapte à nossa sociedade.

Infelizmente, até o momento, é muito difícil que uma instituição de ensino tradicional esteja preparada para atender a todas as necessidades especiais e integrar estas crianças em nossa sociedade. Isto porque a primeira barreira a ser vencida está no próprio profissional docente que deve proporcionar essa integração.

Os educadores, em geral, ainda não se sentem preparados para receber essas crianças, alegando que necessitam de mais preparo e apoio de uma equipe multidisciplinar. Muitas vezes, ao receber em suas salas de aula crianças que apresentam alguma síndrome, imediatamente dirigem o olhar para as dificuldades dessas crianças, julgando-as incapazes de conviver e adaptarem-se ao contexto social. Podem até tentar, de alguma maneira, incluí-las, mas por terem receio e acreditarem-se incapazes de lidar com tais situações, acabam excluindo essas crianças do cotidiano escolar e social.

A Síndrome de Asperger (SA) ainda é uma incógnita para muitos educadores. Algumas crianças com SA têm comportamento semelhante e fazem praticamente tudo o que as crianças que não possuem esta síndrome fazem. Por observar tal fenômeno, surgiram-me algumas inquietações: Será que se comporta desta forma por ter sido treinada por profissionais e pais ou porque ela tem vontade e possibilidade de fazer? Uma criança com essa síndrome compreende a importância da afetividade com seus pais, amigos, professores e familiares? Ela tem ou não essa afetividade? Será que ela pode desenvolver as relações afetivas da mesma forma que as demais crianças? Por que essa síndrome é confundida com o autismo? Quais os pontos positivos que essa síndrome apresenta?

Percebe-se que os profissionais responsáveis pela educação necessitam de embasamento teórico e compreensão mais precisa sobre as síndromes para que assim saibam aproveitar o lado bom de cada uma e integrar tais crianças na sociedade.

Partindo desse princípio, a problemática principal em torno dessa questão envolve a preocupação sobre como a criança com SA se desenvolve nos meios familiar, escolar e social, e de que forma o comportamento das pessoas que as rodeiam pode influenciar, positiva ou negativamente em seu desenvolvimento geral.

Profissionais que atendem a crianças SA observam que as mesmas têm uma capacidade extraordinária para se focar em um tópico por um longo período, sem

interrupção nem mesmo para as refeições. Quando veem uma coisa, apreendem o detalhe, para então sistematizar como funciona o geral, enquanto a maioria das pessoas apreende o geral para depois se afunilar em detalhes. Sob este ponto de vista, isso pode ser um enorme ponto positivo para engenheiros, físicos, matemáticos, músicos. De um modo geral, observa-se que parece haver uma melhoria das interações sociais com o avançar da idade. A maioria dos adultos com a síndrome de Asperger tem uma vida convencional, porém com alguns comportamentos excêntricos ou peculiares.

Diante do que foi exposto anteriormente, penso que para o presente estudo minha intenção foi a de atingir os seguintes objetivos: compreender como se constituem as interações sociais da criança com Síndrome de Asperger. Especificamente buscamos valorizar em suas interações sociais cotidianas a importância de sua aceitação pelas pessoas que rodeiam, traduzida, entre outros aspectos, por comportamentos positivos que envolvam solidariedade, justiça e respeito.

AUTISMO E A SÍNDROME DE ASPERGER

O autismo é um distúrbio global do desenvolvimento que surge nos primeiros três anos de vida da criança, com incidência de cerca de três a quatro vezes mais em meninos do que em meninas. Estimativas atuais mostram que o *Autistic Spectrum Disorder* (ASD) é marcado por algumas características fundamentais: - Inabilidade para interagir socialmente; Dificuldade no domínio da linguagem para se comunicar ou lidar com jogos simbólicos; Padrão de comportamento restritivo e repetitivo e comprometimento sensorial e motor.

O grau de comprometimento é variável, indo desde quadros mais leves, como a Síndrome de Asperger (na qual não há comprometimento da fala e da inteligência), até formas graves em que a criança se apresenta incapaz de manter qualquer contato interpessoal e apresenta comportamento agressivo e retardo mental.

As causas podem ser múltiplas para o autismo; não é algo que pode ser contraído e nem é causado só pelos pais. Entre as causas estão os fatores genéticos e biológicos. O autismo compromete pessoas de todas as classes sociais e etnias. Os sintomas podem aparecer nos primeiros meses de vida, mas dificilmente são identificados precocemente.

O autismo infantil precoce desenvolve-se, acredito, porque a personalidade infantil, destituída de vínculos emocionais com a mãe, é incapaz de enfrentar os estímulos externos como uma entidade. O autismo constitui, portanto, o mecanismo pelo qual tais pacientes tentam excluir, de maneira alucinada (alucinações negativas) as fontes potenciais da percepção sensorial, especialmente aquelas que exigem resposta afetiva (MAHLER, 1989, p. 34).

Segundo os estudos de Gauderer (1993), o autismo manifesta-se por profundas alterações do comportamento, que se instalam precocemente na infância. É uma síndrome formada por um conjunto de alterações do comportamento que, embora não sejam exclusivas do autismo, constituem uma constelação clínica, não integralmente reproduzida em nenhuma outra doença.

Embora existam inúmeras manifestações clínicas qualitativamente semelhantes, é importante salientar as peculiaridades presentes em cada um dos transtornos. Esta pesquisa deteve-se na Síndrome de Asperger (SA), também conhecida como Transtorno de Asperger ou Desordem de Asperger que é uma síndrome de espectro autista, diferenciando-se do Autismo por não apresentar atraso ou retardo global no desenvolvimento cognitivo ou da linguagem do indivíduo, como já foi mencionado.

No ano de 1944, um pediatra austríaco, chamado de Hans Asperger, divulgou alguns casos de psicopatia autística infantil. Posteriormente, no ano de 1981, L. Wing, uma psiquiatra norte americana definiu esta perturbação como SA para homenagear Hans Asperger. Porém, só foi reconhecida mais tarde, como critério de diagnóstico no DSM – IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais), no ano de 1994.

O critério do DSM – IV para diagnóstico de AS inclui a presença de: Particularidades qualitativas na interação social, envolvendo alguns ou todos os critérios apontados a seguir: - uso de peculiaridade no comportamento não-verbal para regular a interação social; - Falha no desenvolvimento de relações com pares da sua idade; - Falta de interesse espontâneo em dividir experiências com outros; - Falta de reciprocidade emocional e social. Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades envolvendo: - Preocupação com um ou mais padrões de interesse restritos e estereotipados; - Inflexibilidade a rotinas e rituais não funcionais específicos; - Maneirismos motores estereotipados ou repetitivos, ou preocupação com partes de objetos.

Quanto ao diagnóstico, é essencialmente clínico, levando-se em conta o comprometimento e o histórico da criança e norteando-se pelos critérios estabelecidos tanto pelo referido DSM-IV, como pela Classificação Internacional de Doenças (CID-10) da Organização Mundial de Saúde.

Um dos aspectos que mais se destaca na SA é a apresentação de desvios e anormalidades no aspecto da afetividade e relacionamento social. Crianças com SA não têm capacidade de captar informação sobre os estados cognitivos e emocionais de outras pessoas baseadas em pistas deixadas no ambiente social e em traços como a expressão facial, linguagem corporal, humor e ironia. Este aspecto da Síndrome de Asperger corresponde a uma espécie de cegueira emocional.

Isso não quer dizer que essas crianças não possam se adaptar ou aprender a conviver. Consequentemente, é de suma importância que se trabalhe desde cedo com essas elas para que possam melhor se adaptar aos grupos nos quais se inserem.

John Elder Robison, uma pessoa que apresentava esta síndrome, escreveu um livro intitulado “Olhe nos meus olhos” (1998) no qual ele relata de forma espetacular como foi sua infância e suas tentativas para fazer amizades. No começo, ele tratava seus amigos da mesma forma como fazia com seu cachorro e achava que os amigos iriam responder de forma alegre como ele. Como todas as suas tentativas de fazer amizade falharam, ele se sentia muito triste e começava a chorar em um canto no pátio da escola, batendo seu caminhar com toda força na parede repetidas vezes.

Reforçando as características anteriormente citadas, ele diz que as pessoas com Autismo ou Asperger muitas vezes não têm o sentimento de empatia que orienta a maioria das pessoas em suas interações com os outros. No entanto, tais indivíduos têm sentimentos e sofrem quando tentam entrar na realidade em que as demais pessoas vivem, mas são ignorados. Segundo Robison, eles não se preocupam com as pessoas que não conhecem. Por exemplo, se eles souberem que teve um acidente e dez pessoas morreram, não demonstrarão sentir absolutamente nada que possamos ver. Entendem que este fato é intelectualmente triste, mas isso não quer dizer que não têm sentimentos.

Robison, JE (1998) menciona em um dos trechos de seu livro que ele tem o que poderíamos chamar de empatia lógica pelas pessoas que não conhece, ou seja, ele pode compreender que é triste que essas pessoas tenham morrido na queda de um avião. Ele compreende que têm famílias e que elas estão infelizes...mas, não apresenta qualquer reação física à notícia. E não há nenhuma razão para que a tenha.

Em situações como estas eles agem dessa forma, mas quando se refere a alguém próximo, eles sofrem. Conhecendo a síndrome e o comportamento de tais crianças, precisamos, como educadores, saber qual é a melhor intervenção em sala de aula.

O PAPEL DO EDUCADOR EM SALA DE AULA

O papel do educador é ser um facilitador da aprendizagem, transmitir e ensinar valores morais e ajudar o aluno com SA a interagir perante os conflitos.

A criança precisa entender a importância de ser moral por meio de uma aceitação interior de ser justa, honesta e respeitadora. Em suas relações com este aluno, é fundamental que o educador procure sempre ajudá-la a refletir sobre as consequências

naturais do não cumprimento e que o cumprir das regras nos traz uma sensação de bem-estar mais gratificante que a da transgressão e nos fará uma pessoa mais forte e confiável.

É indispensável criar um ambiente sociomoral cooperativo em que sejam vivenciadas continuamente as relações de solidariedade, de justiça e de respeito, com o reconhecimento do ponto de vista do outro e a aprendizagem paulatina de como buscar soluções aceitáveis para todos os acontecimentos em sala de aula.

Muitas crianças com SA parecem necessitar das rotinas, preparando-as elas próprias. Às vezes agem como prisioneiras de determinadas repetições, porém as alterações nestas rotinas podem causar-lhes grandes problemas. É como se ficassem assustadas pela incerteza de não poderem prever o que irá acontecer a seguir.

Com as ressalvas referentes ao grau de comprometimento de cada uma destas crianças, as atividades inesperadas podem causar os mesmos problemas. Sem dúvida algumas crianças com SA parecem assimilar as grandes mudanças, como a mudança de casa ou umas férias no estrangeiro, contudo não conseguem aceitar mudanças de menor importância.

Segundo William (2008), o educador precisa ficar atento para identificar o comportamento dos alunos e observar se ele apresenta algumas das características citadas: - Não faz bom contato visual com o educador, nem com outras pessoas; - Não se interessa muito por outras pessoas; - Brinca sozinho ao invés de brincar com outras crianças; - Mostra reação incomum de inquietação em relação aos outros, por exemplo, ignorando ou dando gargalhadas; - Destaca-se pelo comportamento distinto no grupo; - Usa linguagem que pode parecer diferente da linguagem de outras crianças na escola. Por exemplo: Fala pouquíssimo, ou fala muito. - Repete frases de filmes, vídeos ou programas de TV; - Copia frases que acabou de ouvir (quase sempre denominadas de ecolalia); - Tem pouco ou nenhum interesse em brincadeiras de faz de conta ou dá a impressão de perplexidade diante de brincadeiras criativas de outras crianças; - Não se interessa por participar de jogos em grupos, como brincar de uma determinada forma; - Não mostra aos professores os desenhos ou tarefas a menos que lhe peçam; - Repete a mesma coisa várias vezes; - Fala a você, sem realmente se preocupar se você está interessado ou entediado com o assunto do qual ele está falando.

Inúmeras são as estratégias eficazes no trato com a criança com Asperger, porém serão citadas apenas aquelas que pareceram mais importantes em sua escolaridade, são elas: - Respeitar a necessidade de rotina do aluno e fazer um horário com indicações chave; - Atribuir uma palavra determinada, um desenho ou um símbolo para cada fase da rotina cotidiana. Colocar cada um numa tarjeta individual e, em seguida, colocar todas ordenadas

num álbum de fotos. – Dar instruções claras. O educador precisa ser claro e objetivo. Se caso pedir ao aluno que faça algo fora do comum, é indispensável lembrar que ele poderá demonstrar uma compreensão literal do pedido. – Planejar tarefas de ensino; - Não pedir que a criança olhe em seus olhos quando estiver falando; - Integrá-lo nos grupos; - Ajudá-los a entender os outros, explicando-lhes como as pessoas costumam reagir em determinadas situações. Eles possuem muita dificuldade de distinguir quando uma pessoa está brincando ou brigando, é como se não pudesse ler os sentimentos das pessoas. – Ajudá-los a evitar as interrupções inadequadas. A criança com AS tem mania de interromper as conversas a todo momento, principalmente quando a conversa é de seu interesse. Para ajudá-la pode-se usar uma bola de papel e dizer que só pode falar quem estiver com a bola de papel na mão.

A SÍNDROME DE ASPERGER E A FAMÍLIA

A criança com SA deve ser aceita, respeitada e auxiliada por sua família em todos os momentos da vida, porém sabe-se que não é fácil trabalhar com essa síndrome.

Em todos os momentos da vida dos indivíduos, a família desempenha papel fundamental, dependendo de como sua dinâmica familiar se estabelece, o que pode tanto fortalecer as relações sociais de seus membros quanto prejudicá-las. De qualquer forma, para toda pessoa o equilíbrio emocional, afetivo e social, em primeira instância dependerá da família.

Assim, a família desempenha papel fundamental na aceitação e no respeito ao filho com a Síndrome de Asperger, sendo que a forma como se comporta em relação a esta criança torna-se o primeiro passo na busca do equilíbrio de todos os familiares, fazendo com que o amor seja a mola propulsora da harmonia no lar, mesmo sabendo que as limitações sociais desta criança a impedem de conviver de forma plena com as demais pessoas, tanto em casa quanto na escola ou na sociedade como um todo.

A família é o primeiro grupo social que fundamenta os princípios e valores da criança como o respeito, a amizade e o afeto, entre outros aspectos importantes na vida das pessoas, sejam estas diferentes ou não.

De acordo com essa assertiva, o afeto é o primeiro elo entre a mãe e o filho, o que embute o poder de superar qualquer dificuldade, seja esta de natureza orgânica ou psíquica. Winnicott (1983, p. 58) afirma que a mãe é a figura que constitui um papel importantíssimo no desenvolvimento da afetividade da crianças com ou sem deficiência, pois [...] há um desenvolvimento emocional “primitivo”, cujos efeitos são de importância

crucial para o indivíduo, por se estenderem para além da infância. Assim, muitos problemas da fase adulta estariam vinculados a disfunções ocorridas entre a criança e o ambiente, representado geralmente pela mãe.

Vem daí a ideia da mãe suficientemente boa, que segundo Winnicott (1993) é aquela cuja percepção, consciente ou inconsciente, das necessidades do bebê a leva a responder adequadamente aos diferentes estágios de seu desenvolvimento. Isso faz com que se crie um ambiente, nomeado por ele de holding, cuja melhor tradução para o português, seria "colo", no qual se tornaria propício um processo de formação de um ser humano independente. O colo, não só físico, como também o psíquico, representa a somatória de aconchego, percepção, proteção e alegria fornecidos pela mãe, essenciais ao desenvolvimento da criança. Este colo é tão vital quanto o oxigênio e a alimentação, e se dilui conforme o bebê cresce.

Apesar desta premissa winnicottiana responder pela adequação de um ambiente no qual a criança possa melhor se desenvolver, há muitos outros aspectos que se pode considerar, do ponto de vista da família.

Em primeiríssimo lugar, a família da criança com SA precisa aceitá-lo com esta síndrome,

Em segundo, a família precisa de um diagnóstico preciso e confirmador para em seguida tomar as medidas mais adequadas em relação à condução dos comportamentos entre seus membros, para então, poder facilitar o ambiente da criança e não a constranger pela diferença que carrega em si.

E, em terceiro lugar, é necessário que, diante do diagnóstico, a família possa desenvolver atitudes positivas em relação a este filho, onde o carinho, o respeito e o amor possam ser construídos ao longo da sua vida, permitindo assim, o melhor desempenho possível de suas atividades cotidianas, evitando, desta forma, os conflitos em torno do comportamento isolado do Asperger. Por isso, um dos primeiros obstáculos dessas famílias é acertar o diagnóstico. Muitas vezes percorrem verdadeiras maratonas em psicólogos, psiquiatras e neurologistas que chegam a confundir a síndrome com hiperatividade ou déficit de atenção, pois são sintomas sutis e muitas vezes os pais não identificam porque entendem que seja o jeito da criança.

Neste sentido, o diagnóstico precoce é muito importante para que a família possa ajudar seu filho da melhor forma possível, mas nem sempre este é de fácil entendimento, pois muitas vezes pode ser confundido com outra dificuldade.

Assim, pode-se dizer que a Síndrome de Asperger é uma deficiência que em si traz características que podem influenciar na diminuição da interação social, visto que a criança

com SA tem dificuldade de se relacionar, o que não impede que a família possa ajudá-la no sentido de treinar, por assim dizer, este aspecto, com a ajuda de profissionais da área.

FORMAS DE TRATAMENTO

De acordo com Hare (1997), a Terapia Cognitivo-Comportamental tem se mostrado eficaz no tratamento de pacientes com Asperger.

Para Stallard (2010, apud Souza, M.A.M., 2011, p.28) a TCC é uma forma estruturada de psicoterapia que enfatiza o papel da interdependência das cognições, das emoções e da conduta. É uma abordagem que focaliza nos eventos e nas dificuldades atuais. O foco está no aqui e agora facilitando o trabalho com crianças, que estão mais interessadas em lidar com os problemas que estão vivendo do que tentar descobrir por que eles acontecem.

Souza, M.A.M. (2011, p.28), explica que a TCC caracteriza-se por ser prática, isto é, tanto o terapeuta quanto o paciente têm papéis ativos nas tarefas propostas. Outra característica é que a TCC é explícita ou implicitamente educativa por natureza, apresentando um caráter didático. Além de educativa é de natureza focal. Prioriza as discussões práticas realizadas nas sessões e nas tarefas de casa. O terapeuta tem postura colaborativa e ativa no tratamento.

Segundo sugerem Krasny, Williams, Provencal e Ozonoff (2003), intervenções grupais, com foco no treino de habilidades sociais também têm sido propostas como formas eficazes de tratamento para este tipo de paciente. Além disso, estruturas visuais e rotinas previsíveis são essenciais para o sucesso do mesmo.

METODOLOGIA: ESTUDO DE CASO

Para entendimento das interações sociais da criança com Asperger, foi feito um relatório do cotidiano de um aluno com este transtorno baseado nas observações de sua mãe e de sua professora. Na presente monografia esta criança será identificada como P. (participante) deste estudo.

P. é um aluno de 9 anos, que está cursando o 5º ano do Ensino Fundamental I. Estuda em uma Escola Particular desde a turma de Jardim. Foi diagnosticado durante vários anos como autista, e somente no início deste ano (2013), recebeu o diagnóstico de Síndrome de Asperger. Permanece até o presente momento fazendo terapia paralelamente à frequência em sala de aula.

É uma criança tímida, inteligente e adora desenhar; passa a maior parte do tempo fazendo desenhos e pesquisando sobre a vida de animais.

A seguir, apresenta-se a forma como costuma agir e interagir em determinados contextos:

Em sala de aula fica sempre com a cabeça baixa e quase não conversa com os colegas. Seu olhar é sempre voltado para baixo, a menos que esteja bravo ou nervoso. Nestes momentos, encara a pessoa com quem está falando, mas na maior parte do tempo sempre fala com as pessoas olhando para o chão e andando. Quando tem alguma dúvida ou precisa de algum material recorre sempre à professora. Gosta de ficar andando pela sala e algumas vezes conversando sozinho bem baixinho. Escreve devagar e sua caligrafia não é legível. Não consegue expressar muito bem suas ideias por meio da escrita: seus textos são geralmente muito curtos e sem coesão. É muito responsável com suas tarefas, procurando sempre as cumprir e perguntando quando tem dúvida de alguma tarefa. P. tem pais muito atenciosos e que sempre o estão acompanhando em todas as suas tarefas.

É metódico. Na escola sempre quer ser o primeiro da fila, senta sempre no mesmo lugar e não gosta quando há mudanças na rotina da classe. Sua mãe disse que ele é muito detalhista, às vezes é até “chato”. Fica muito desconfortável com mudança de rotina e novidades, demonstrando insegurança e agitação, o que desencadeia principalmente a dermatite atópica (motivo pelo qual a mãe procurou ajuda psicológica).

Contato físico: Conversa sempre sem olhar no rosto das pessoas e evita contatos físicos. Na hora do recreio fica constantemente sozinho, andando e olhando as lixeiras do pátio. Foi observado por alguns monitores da escola que ele tem o hábito de pegar os lanches das lixeiras e comer. Ao conversar com P. sobre isto, ele disse que estava apenas fazendo a seleta de lixos. Gosta muito de comer, mas recentemente está com o colesterol alto, por isso tem que fazer dieta.

Prejuízo na interação social: Não demonstra muito interesse pelas brincadeiras feitas em sala de aula, realmente não gosta de aniversários, festas, parque de diversão, passeios escolares ou interagir com as crianças, com exceção da igreja, único lugar em que se sente mais à vontade, mesmo com tantas pessoas. Quando vai ao *shopping* segue sempre a mesma rotina: almoçar, *Playland* e depois a livraria. Tem pouca paciência quando vai a algum lugar; após explorar um pouco já quer retornar para casa.

Peculiaridade na fala e linguagem: Sua linguagem não se apresenta como a das crianças de sua mesma idade, usa palavras rebuscadas e mais formais aprendidas mediante leitura e de documentários da televisão. Sempre coloca expressões prontas nas ocasiões corretas. Quando perguntado se quer algo sempre diz “sim” ou “não” e depois argumenta. Quando a professora faz alguma pergunta, ele sempre é o primeiro a

responder. Às vezes suas respostas são bem técnicas e no final de seus comentários costuma ser aplaudido por todos da classe.

Padrão lógico: Quando informado que alguém morreu, não mostra tanto espanto e fala: *“Todos os seres vivos nascem, crescem e morrem”*. Em sala de aula, quando fica sabendo que algum aluno está com dificuldade e pode correr o risco de ser reprovado, ele vai até o aluno, dá conselhos e elabora alguns exercícios para ajudá-lo, demonstrando assim preocupação.

Incapacidade de interpretar sarcasmos, gírias metáforas: Certo dia, a mãe o chamou de “Xarope”, neste caso é uma gíria que significa incomodar, atrapalhar, torrar, encher o saco; E ele respondeu bravo “Por acaso eu estou dentro de algum vidro”? Em sala de aula, quando a professora faz alguma brincadeira ou conta alguma metáfora, ele sempre vai perguntar, pois não entendeu. Um dia, eles estavam assistindo um filme na sala, apesar de P. não ter muita paciência para assistir filme, assistiu esse apenas para atender ao pedido da professora. Em um momento, durante o filme, a professora disse brincando: fechem os olhos, pois essa parte vocês não podem ver! Todos os alunos ficaram com os olhos abertos, apenas ele fechou os olhos. Em outro momento, a professora estava falando sobre honestidade e disse que o Facebook é um site para maiores de 18 anos, e que não era certo crianças abrirem um site desses e colocarem perfil com idade falsa. Ao perguntar quem tinha Face na sala todos levantaram a mão, menos P., pois é muito honesto e procura sempre seguir as leis.

Repetição de palavras e frases: Quanto à repetição, os Asperger podem apresentar Ecolalia, que é a repetição de palavras e frases. Essa mania de repetir pode ocorrer porque a criança quer apenas ouvir sua própria voz. Pode significar, também, que a criança não entendeu o significado do que foi dito à ela. Palilalia é a repetição ou imitação de eco feita por uma pessoa relativamente a palavras acabadas de proferir por essa mesma pessoa. Trata-se de um tique complexo, e Coprolalia, que é a compulsão em proferir palavras obscenas. P. sempre repete a fala do interlocutor, principalmente quando é uma informação que ele gosta e quer aprender. Sempre fica do lado da professora perguntando tudo que ela está fazendo e o motivo pelo qual está fazendo. Quando a professora pede algum favor, ele sempre repete o que precisa fazer. Também repete suas próprias palavras, bem baixinho.

Foco obsessivo: P. tem um foco intenso em futebol e dinossauros e outros assuntos, como sistema de defesa e ataque de animas e tempo de reprodução. Ama o dicionário, tem um de português e pediu um de inglês. Quando assiste um DVD, logo em seguida pede para assistir em outros idiomas, grava várias falas. Gosta muito de ler e decora com

facilidade e riqueza de detalhes. Adora ler e fazer todas as atividades da revista "Nosso Amiguinho" que ganha todo mês na escola.

Competitivo: P. sempre diz que não gosta de ser o segundo, quer ser sempre o primeiro em tudo. Diz também que gosta de fazer as coisas de seu jeito e, às vezes, até mesmo gosta de mudar as regras de um jogo, para ser privilegiado. Já na escola, não demonstra muito esse espírito de competitividade, evita participar de campeonatos que não sejam de seu interesse e diz quando não quer participar.

Foi feito em sala de aula um campeonato de inglês, no qual todos os dias os alunos deveriam trazer cinco palavras em inglês e falar para toda a classe. P. sempre levava nomes de animais marinhos. Eram sempre nomes bem diferentes, que despertavam muito interesse nos demais alunos e no final do campeonato ficavam todos a seu redor perguntando que animais eram aqueles. Ele parecia um mestre respondendo a todas as perguntas.

Comportamento frio: Ele não tem muita capacidade de entender o ponto de vista do outro, e acaba fazendo comentários que podem ser considerados ofensivos. Um dia, foi almoçar na casa da vizinha e foi servida salsicha. Ele respondeu na maior inocência *“Não, não, obrigado lá em casa tem bastante comida e eu não posso ficar comendo isto que tem corante e eu tenho alergia”*. Outro exemplo pode ser citado quando foi cortar o cabelo e disse: *“Este cabelo ficou horrível; eu gosto do meu cabelo exatamente como ele é: cacheado e não liso”*.

Falta de percepção: Não consegue perceber quando o outro está enfadado; não consegue ter discernimento sobre quando a mãe está brincando, quando está falando sério, ou quando não quer brincar. Quando não é feita sua vontade sempre diz: *“Mamãe não ama mais o P.”*

Forma de conversar: Tem dificuldade de usar a primeira pessoa e sempre diz seu nome; não fala: *“Eu quero isto ou aquilo e sim P. quer...”*.

Seu corpo: É relaxado com a vestimenta e a higiene pessoal, não se preocupa muito com isso no sentido de moda, mas se cair algo em sua roupa logo pede para trocar.

Observador: P. sempre corrige os erros de outras pessoas, tanto no modo de falar como dados da informação. Tem uma memória muito boa para lugares, nomes, fatos. É muito consciente com relação à alimentação saudável, meio ambiente, leis de trânsito e regras impostas. Bem criativo, gosta muito de inventar brincadeiras, baseadas na vida real, pois tem dificuldades para soltar a imaginação para fantasiar. Em certa ocasião, a mãe lhe disse que a alface estava triste, pois queria entrar em sua boca. Na maior inocência e lógica, respondeu: *“Mas, mãe, vegetais não têm sentimentos somente os humanos”*.

Seus sentimentos: P. não consegue expressar suas emoções com gestos, porém expressa verbalmente, com muita raiva, que não gosta mais de mãe, que não queria ter uma mãe assim, mas esta ira logo passa. Depois, volta como se nada tivesse acontecido, vai para perto da mãe, pede um abraço e pergunta se ela o ama. Todos os dias, pela manhã quando acorda, é a mãe que ele quer, e sempre ficam mais de 30 minutos brincando, abraçados fazendo carinhos. Tem reclamado de ir à escola e das atividades para casa, sempre fala que é mais confortável ficar em casa e gosta de estar com a mãe e o pai.

Habilidades Motoras: É meio desajeitado, demonstrando pouca habilidade motora, principalmente com recorte e colagens, mas sabe fazer lindos desenhos. Gosta de expressar seus sentimentos por meio de desenhos.

Manias: Gosta de falar com seus brinquedos, dar nomes a eles, são seus companheiros. P. tem uma grande força física, é muito ansioso, impaciente e principalmente depois das 18 horas fica numa agitação só; andando de um lado para outro numa impaciência física e psicológica, pois não para de falar um minuto sequer. Não consegue parar nem para comer. Faz a lição muito rapidamente.

Algumas peculiaridades de P.: Tem uma grande resistência a dor; raras foram às vezes em que ele chorou de dor. Mesmo quando ficou internado no hospital, ficava tranquilo, conversava com todas as pessoas, aceitava o tratamento e fazia um monte de perguntas. Segundo sua mãe é até engraçado quando vai ao médico, pois ele mesmo dá o diagnóstico, dizendo: “P. está com catarro e tosse, e não quer ir para o repouso nem tomar injeção, só um antibiótico e inalação”. Quando se machuca pede desculpa, levanta e diz que não foi nada e se precisar pede uma pomada. É bem insistente. Não consegue ser organizado, espalha tudo e não consegue se fixar em nada. Tem dificuldade para achar as coisas que estão ao seu redor. Cumpre rigorosamente a seus rituais, todos os dias ele pergunta ao mesmo monitor da escola que está há três anos qual o caminho para a sala. Apresenta muita facilidade para aprender música, cria suas próprias canções e rimas. Muito consciente com relação à alimentação saudável, meio ambiente, leis de trânsito e regras impostas.

Passatempo: O passatempo dele é ficar perguntando as capitais dos países, a língua ou a bandeira. Diz que queria ir para outros países ou morar em outros lugares; tem grande curiosidade por outras culturas. Possui uma memória muito boa para lugares, nomes, fatos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de caso aqui relatado demonstrou algumas características do comportamento da criança com SA em seu convívio familiar, durante a intervenção pedagógica e acompanhamento psicológico.

Vimos que a mesma apresenta todas as características de um portador de SA, mas isso não quer dizer que todos os portadores da Síndrome de Asperger irão apresentar as mesmas características e dificuldades. Cada um apresenta suas peculiaridades. Por isso é de suma importância para que se faça um diagnóstico e tratamento especializado o mais cedo possível.

Crianças com estes comprometimentos crescem e se tornam adultas, saem da escola, mas algumas ainda podem continuar precisando de atendimento psicológico de longa duração. O apoio da família e da sociedade é sempre indispensável.

A Síndrome de Asperger pode ser uma incógnita para muitos educadores. Caso o educador busque maior compreensão do comportamento destas crianças, verá que a adaptação e resposta da criança a este trabalho pode se tornar mais fácil e produtiva a partir das relações que são construídas com o educador, que aposta na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno.

P. o aluno pesquisado, mostrou-se capaz de responder positivamente a todas as atividades propostas, indo muitas vezes além do solicitado, apresentando capacidade de fazer tudo o que outra criança sem a síndrome faz.

O participante deste estudo não age somente em função do treinamento feito por seus pais e educadores, mas porque apresenta necessidades comuns a todas as crianças. Mediante a explicação de determinados contextos, que lhe é oferecida por seus pais e educadores, P. parece compreender, ou melhor, apresentar melhor resposta social e afetiva às pessoas a seu redor, principalmente as mais próximas, mesmo que apresente pequenos surtos de agressividade, demonstrado apenas em casa.

O processo de aprendizagem do convívio social, que envolve afetividade, por parte da criança com Asperger pode levar mais tempo que o das crianças que não possuam tal transtorno, porém com o devido acompanhamento é possível melhorar a qualidade de suas interações sociais.

A meu ver, mediante a observação do comportamento de P., a qualidade das interações sociais da criança com Síndrome de Asperger está diretamente relacionada à compreensão que as pessoas a seu redor possuem sobre este transtorno, na medida em que sabem o que devem evitar e o que devem estimular. Neste sentido, uma criança com

Síndrome de Asperger pode obter muitos benefícios a partir de uma adequada interação e orientação de seus familiares, professores e terapeutas, pois apresenta um bom desenvolvimento em seu QI, e quando estimulado pode apresentar ideias inovadoras. Parece-me, também, que o aspecto da afetividade pode ser estimulado na medida em que as pessoas a seu redor assumirem em primeiro lugar sua aceitação, sendo que as interações sociais que daí decorrerem deverão envolver, entre outros aspectos, comportamentos que envolvam solidariedade, justiça e respeito.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **DSM IV- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 4ª.ed, Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GAUDERER, E.C. **Autismo - Década de 80**. São Paulo: Savier, 1993.

HARE, D.J. **The use of cognitive behavioural therapy with people with Asperger's Syndrome: a case study**. Autism, 1, 215–225, 1997.

KRASNY, L. et al. **Social skills interventions for autism spectrum: essential ingredients and a model curriculum**. Child Adolesc Psychiatry Clin N Am., 2003, 12 (1), p.107-122.

LURIA, A.R. **Pensamento e Linguagem. As últimas conferências de Luria**. Trad. Diana M. Lichtenstein (et al). Porto Alegre: Artes Médicas, 1986, p.20-21.

MAHLER, M. **As psicoses infantis e outros estudos**. (H. M. Souza, trad.) (3ª ed.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **CID-10**. Vol. 1; trad. Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português, 8ª. ed., Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

ROBISON, J.E. **Olhe nos meu olhos: Minha vida com Síndrome de Asperger**. Ed. Larousse, São Paulo, 2008.

SOUZA, M.A.M. **Terapia cognitivo-comportamental em grupo pra pré-adolescentes: desenvolvimento das sessões e avaliação de resposta**. Porto Alegre, 2011. p. 28, 30.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WILLIAM, C.; WRIGHT, B. **Convivendo com o autismo e Síndrome de Asperger: estratégias práticas para pais e profissionais**. MBooks, São Paulo, 2008.

WINNICOTT, D. **Ambiente e processos de maturação**. Artes Médicas, Porto Alegre, 1983.

A ARTICULAÇÃO ENTRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A PSICOMOTRICIDADE



ANA ROSA DE OLIVEIRA CONCEIÇÃO MACEDO

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

RESUMO

A psicomotricidade promove a formação e estruturação do esquema corporal e tem como principal intencionalidade estimular a prática do movimento em todas as etapas da vida. Por intermédio da atividade, além de proporcionar diversão, cria, interpreta e se relaciona com o mundo em que vivem. A educação física, como ação psicomotora e por meio da educação psicomotora, incentiva a prática do movimento em todo o transcurso de existência do ser humano. Objetivando o auxílio no desenvolvimento físico, mental e afetivo no indivíduo, como o propósito de um desenvolvimento sadio. Este trabalho explicita sobre o campo de atuação do profissional de Educação Física na Psicomotricidade, o objetivo desta pesquisa é mostrar uma proposta para atuar em Psicomotricidade, salientando seu valor para todo indivíduo, examinando a aquisição de habilidades motoras, suficientes para um bom desempenho integral do ser. Dessa forma, esse trabalho constata a importância da Psicomotricidade e que a ausência desta pode afetar no desempenho do sujeito. Foi utilizado como método a pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Educação Física; Ensino; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Ao pesquisar a criança em sua integralidade, constata-se que o movimento é essencial para desenvolvimento humano. As características do andar, da corrida, do arremesso, do salto, ocasionam de interações sociais e das relações do homem com o meio: são movimentos cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades e interesses corporais humanos presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história.

A Psicomotricidade ajuda na formação corporal e no desenvolvimento intelectual, motor, psicológico e afetivo, também ajuda as crianças a descobrirem seu corpo e como se expressar através dele. Defende a importância do movimento em todas as etapas da vida de uma criança.

O corpo e a mente estão relacionados e dependem um do outro, se um estiver com algum problema pode afetar o outro também. É importante que a criança tenha domínio de seus movimentos, da sua mente e de seus sentimentos.

Os potenciais humanos são apoiados nas áreas básicas da Psicomotricidade, seu estudo e pesquisa constantes do esquema e da imagem corporal, da lateralização, da tonicidade, da equilíbrio e coordenação, são enriquecidos instrumentalmente, estimulando o sentimento de competência, de autoestima entendendo o ser humano em constantes e complexas adaptações, fazendo-o concluir que é amado e aceito, tornando-o transformador e produtor social.

Entende-se que a referida pesquisa é de grande importância, considerando que a psicomotricidade se caracteriza por um método que se utiliza dos movimentos para atingir outras aquisições, tanto no âmbito da educação quanto da reeducação. Buscar-se-á as razões que apoiam a psicomotricidade no desenvolvimento infantil, pontuando as principais teorias e relacionando-as. Compreendendo a importância da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil, este trabalho se justifica na necessidade de conhecer as etapas do desenvolvimento humano, mais especificadamente os desenvolvimentos infantis, delimitando fatores que faz a ligação da criança com o meio. Neste aspecto, observa-se que as primeiras percepções corporais da criança irão expressar suas sensações, sentimentos e, é a partir do movimento que a criança passa a se conhecer melhor. A metodologia escolhida foi um estudo realizado por meio de uma revisão bibliográfica de artigos científicos e livros, caracterizando este trabalho como uma pesquisa de natureza exploratória.

DEFINIÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE

O cenário atual em que encontramos, considerado como “dificuldades escolares” que conduz em seu âmbito problemas familiares, pedagógicos, e sociopatológicos, o papel da Psicomotricidade é muito importante como medida preventiva, não só porque está baseada, antropologicamente e epistemologicamente como também procura ser um meio de intervenção crítica na realidade pedagógica da escola atual.

A definição de psicomotricidade recebeu assim uma expressão significativa, uma vez que compreende a solidariedade imutável e original entre as atividades psíquica e motora. O movimento é classificado como parte integrante do comportamento. A psicomotricidade, produto de uma relação cognoscível entre a criança e o meio, e mecanismo privilegiado através do qual forma e materializa a consciência. (FONSECA, 2005)

Assim sendo, o conceito de Psicomotricidade se integra na transdisciplinaridade das áreas do saber que se estenderá no futuro o desenvolvimento e atualização. A lateralização resulta da integração bilateral postural do corpo é peculiar no ser humano e está implicitamente relacionada com a evolução e utilização de instrumentos, isto é, com integrações sensoriais complexas e com aquisições motoras unilaterais muito especializadas, dinâmicas e de origem social. (FORTES, 2010)

Segundo Fonseca (2005), deve-se entender a psicomotricidade como a inseparabilidade do movimento e da vida mental, pois, para este autor a motricidade do ser humano encontra-se cada vez mais organizada e consciencializada. Ou seja, tanto Barreto como Fonseca, afirmam que o entendimento acerca do que é a psicomotricidade, não deve ter um aspecto dualista como mente versus corpo, mas sim uma unificação entre estas estruturas, pois todo movimento seja intencional ou não, carrega uma certa quantidade de afeto

VAYER (1977) conceitua a psicomotricidade como:

Sob o ponto de vista do ângulo reeducativa, é uma ação pedagógica e psicológica que utiliza a ação corporal com fim de melhorar ou normalizar o comportamento geral da criança, facilitando o desenvolvimento de todos os aspectos de sua personalidade (VAYER; 1977, p. 30).

Para finalizar, a psicomotricidade estimula os movimentos da criança, motiva a capacidade sensitiva, cultiva a capacidade perceptiva através da resposta corporal. Organiza a capacidade dos movimentos, utilizando objetos reais e imaginários, amplia e valoriza a identidade própria, cria segurança e respeito aos espaços dos demais.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Quando se incluiu a Educação Física no currículo escolar, tinha como objetivo e conteúdo a prática da ginástica, com a finalidade de deixar o corpo saudável. Com passar dos anos, ocorrerão várias reformas das ideias da própria Educação Física, nos dias de hoje ela é uma disciplina complexa que deve, ao mesmo tempo, trabalhar as suas próprias especificidades e se inter-relacionar com os outros componentes curriculares.(BRASIL, 2000)

É de suma importância, reconhecer o valor da educação física dentro da escola, especialmente, nos primeiros anos da vida escolar do indivíduo, em que está se formando, a personalidade, o caráter, a moral, o conhecimento do próprio corpo e este no contexto social, assim dentro dos jogos e das brincadeiras o educador físico tem a ampla responsabilidade de auxiliar nesta formação. (BRASIL, 2000)

A Educação Física está na escola. Ela é uma matéria de ensino e sua presença traz uma adorável, uma benéfica e restauradora desordem naquela instituição. Esta sua desordem é portadora de uma ordem interna que lhe é peculiar e que pode criar, ou vir a criar uma outra ordem na escola. Para realizar esta tarefa, a Educação Física deve sobretudo, preservar, manter e aprofundar a sua especificidade na escola. Deve, evidentemente, fazer isto sem isolar-se ou colocar-se à parte e alheia. Nosso ponto de partida são algumas certezas, poucas e provisórias. Há campos e níveis de conhecimento que dão suporte, base, apoio, sustentação àquilo que o professor ensina, mas que não se constituem em conteúdo de ensino. (FREIRE, 2010)

Vale ressaltar que as propostas buscam ser um “antídoto” para um conjunto de características da cultura corporal ou de movimento atuais que, segundo a interpretação dessas abordagens, por um lado, são produtoras de falsa consciência e, por outro, transformam os sujeitos em objetos ou consumidores acríticos da indústria cultural. Para realizar tal tarefa é fundamental entender o objeto da Educação Física, o movimentar-se humano, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico-cultural. (GUEDES, D. P. & GUEDES, 1993).

Portanto, essa leitura ou esse entendimento da educação física só criará corpo quando as ciências sociais e humanas forem tomadas mais intensamente como referência. No entanto, é preciso ter claro que a própria utilização de um novo referencial para entender o movimento humano está na dependência da mudança do imaginário social sobre o corpo e as atividades corporais. Considerando de fundamental importância a promoção da prática prazerosa de atividades que conduzam ao aperfeiçoamento das áreas funcionais: resistência orgânica ou cardiovascular; flexibilidade; resistência muscular e a composição corporal como fatores coadjuvantes na busca de uma melhor qualidade de vida por meio da saúde.

Ainda conforme Guedes & Guedes (1993), “A aptidão física relacionada à saúde abriga aqueles aspectos da função fisiológica, que oferecem alguma proteção aos distúrbios orgânicos provocados por um estilo de vida sedentário”. Considera que a conquista por melhores momentos de satisfação pessoal e coletiva esteja na busca da Qualidade de Vida da população e também na adaptação as condições vivenciadas, como

fatores colaboradores para estes fins a saúde; o lazer; os hábitos do cotidiano, o estilo de vida, hábitos alimentares.

Em outras palavras, existe um certo estilo de dar aulas de Educação Física, estilo que é, na maioria das vezes, valorizado pelos alunos, comunidade e direção da escola (DAOLIO, 1993). Isso quer dizer que sua transformação não é tão simples, nem tão rápida quanto gostaríamos que fosse. Infelizmente, ela não depende diretamente apenas de uma melhoria na formação profissional, ou de um significativo aumento salarial para os professores, ou somente de uma maior dotação de materiais para as aulas. Embora esses fatores sejam necessários, eles parecem não ser suficientes para a revisão de papel da Educação Física Escolar, já que esbarram na própria tradição cultural da prática.

Para finalizar, além dos benefícios imediatos atribuídos a realização de esforços físicos adequados na infância e na adolescência, evidências apontam que as experiências positivas associadas à prática de atividades físicas vivenciadas nessas idades se caracterizam como importantes atributos no desenvolvimento de atitudes, habilidades e hábitos que podem auxiliar futuramente na adoção de um estilo de vida ativo fisicamente na idade adulta.

EDUCAÇÃO FÍSICA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tivemos a inclusão e a obrigatoriedade da abordagem dos temas transversais (ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo) dentro da matriz curricular de Educação Física e devido a sua comprovada efetividade essa inserção facilitaria a integração dessas novas áreas dos saberes extracurriculares, levando os educandos a atingirem não somente aptidões no campo educacional, como também no âmbito social (BRASIL, 2000).

No conteúdo de Educação Física insere que se aprofundem debates fundamentais sobre abordagens éticas e sociais, sendo permitido que se vivenciem diferentes práticas corporais sucedidas de variadas manifestações culturais e compreenda as diversas combinações presente na vida cotidiana. Os componentes curriculares criam assim abordagem a serem seguidas, onde se indaga a formação do projeto político pedagógico, questões que buscam entender de onde surgiu tudo isso, quem são os construtores dele, como, porque e para quem eles são criados. (MOLINARI, 2002)

Segundo a BNCC (2020) a concepção de cultura contribui para a Educação Física Escolar como um exercício da cidadania, na forma em que os conteúdos e as capacidades que são propostos a serem desenvolvidos como produtos socioculturais abrangendo a todos os alunos. Além disso, inclui um processo contínuo de ensino e aprendizagem que resgata o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos.

A Lei nos garante a proposta da Educação Física escolar alicerçada nas dimensões culturais, sociais, políticas e afetiva de um corpo que interage e se movimenta num determinado contexto (BRASIL, 2000, p.15). Por isso, entende-se que a Educação Física está inserida num contexto cultural e precisa contemplar os conhecimentos produzidos e utilizados pela sociedade com relação ao corpo e ao movimento. Dessa forma, os BNCC nos asseguram que “são fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde” (BRASIL, 2000, p. 26).

A prática pedagógica é uma questão que deve ser pensada e repensada enfim refletida sempre, além dos conhecimentos adquiridos através dos estudos, o professor precisa estar sempre atento ao desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos, precisa saber se o aluno realmente está aprendendo, quais são suas principais dificuldades, se tem dificuldades de se relacionar, se tem dificuldades em seguir regras previamente estabelecidas, e como fazer para poder superá-las. (MONTEIRO, 2007)

A Educação Física propicia a “integração e articulação de conhecimentos” e, devido ao seu caráter irrefutável está incumbida a inserir a transdisciplinaridade de forma didática e ao mesmo tempo dinâmica favorecendo e aprimorando a construção de indivíduos seletivos, críticos e reflexivos, sociáveis e humanizados, livres de qualquer tipo de preconceito e preocupados com as questões ambientais, éticas, políticas e sociais (BRASIL, 1998).

Daí a necessidade de se identificar os valores, os preconceitos, e os estereótipos presentes no ambiente, que são o pano de fundo determinante para a geração de interesses e motivações dos alunos. Nesse contexto, o educador deve promover a função social da escola como espaço de experiências em que ampla parcela da população pode ter acesso à prática e à reflexão da cultura corporal de movimento. Além disso, para os Parâmetros, o professor deve buscar meios para garantir a vivência prática da experiência corporal, incluindo o aluno na elaboração das propostas de ensino e aprendizagem, com base em sua realidade social e pessoal, sua percepção de si e do outro, suas dúvidas e necessidades de compreensão dessa mesma realidade. Só assim pode-se

constituir um ambiente de aprendizagem significativa, que faça sentido para o aluno, no qual ele tenha a possibilidade de fazer escolhas, trocar informações, estabelecer questões e construir hipóteses na tentativa de respondê-las.

O papel educacional evidente nos BNCC demanda uma reflexão sobre a escolha de conteúdo, como também exige uma redefinição, em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir conduta, valores, normas e atitudes. Ao adotar como objeto de aprendizagem escolar conteúdos de distintas naturezas, reafirma-se a responsabilidade da escola e do professor com a formação ampla e integral do aluno e a necessidade de intervenções conscientes e planejadas nessa direção (BRASIL, 1997). Isto significa que, ao elaborar uma aula de Educação Física, deve-se estimular além da parte motora, também a questão social e emocional, dentre outras, pois, de acordo com Freire (2010), toda habilidade motora adquirida pode e deve servir como suporte para aquisição de novas competências. Portanto, os movimentos já adquiridos servem de base para o aprendizado de novos movimentos, bem como, para consecução de habilidades sociais e intelectuais (FREIRE, 2010).

Contraditoriamente, algumas condições necessárias para a construção da cidadania democrática, embora amplamente reconhecidas não são atendidas. É o caso da qualidade na Educação Básica e na gestão do sistema escolar, que deveria ser gerido pelos seus próprios autores e usuários diretos GUEDES, D. P. & GUEDES (1993). De acordo com esse autor, o sistema educacional deve ser plural e, nesse sentido, os BNCC devem atender à pluralidade de manifestações em Educação Física, compreendendo as diversas abordagens para o componente curricular.

PSICOMOTRICIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física escolar nos dias atuais vem sendo pensada como ação educativa integral do ser humano, assim como a psicomotricidade que relaciona o indivíduo como um ser completo e único capaz de pensar e agir, deixando de lado as características de dualidade de corpo e mente, e sim como um ser capaz de integrar-se com si próprio e com o meio.

O trabalho da educação psicomotora é indispensável no desenvolvimento motor, afetivo e psicológico do indivíduo para sua formação integral, e é explorado por meio de jogos e atividades lúdicas que oportunize a conscientização do próprio corpo e ser. Esta concepção de formação integral nos conceitos da Educação vem sendo abordada como

uma nova forma educativa para a formação de um ser completo e autônomo de suas ações. (OLIVEIRA, 2007)

É no ambiente escolar que a criança adquire diversos tipos de conhecimentos, a educação física acaba ocupando um espaço importante, pois ela possibilita ao educando uma formação integral, através do movimento. Como no meio escolar trabalha-se com a multidisciplinariedade, trabalhar nas aulas de educação física o conhecimento da psicomotricidade é desenvolver o lado motor e intelectual das crianças (MONTEIRO, 2007).

Segundo BARRETO (2000), “O desenvolvimento psicomotor é de suma importância na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da direcional idade, da lateralidade e do ritmo”. A educação da criança deve evidenciar a relação através do movimento de seu próprio corpo, levando em consideração sua idade, a cultura corporal e os seus interesses. Essa abordagem constitui o interesse da educação psicomotora. A educação psicomotora para ser trabalhada necessita que sejam utilizadas as funções motoras, cognitivas, perceptivas, afetivas e sociomotoras.

Através das atividades físicas, voltadas para o desenvolvimento psicomotor dos alunos nas aulas de Educação Física, devem despertar a criatividade e devem ser associadas aos potenciais intelectuais permitindo o desenvolvimento dos escolares bem como uma evolução cognitiva (KYRILLOS; SANCHES, 2004).

Dentro das aulas de Educação Física o indivíduo demonstra várias reações de sentimentos através do brincar e dos jogos, em qual o mesmo não demonstra no seu dia a dia.

Energia e vigor, elevado a alegria despreocupada até animação e euforia, caracterizam um sentimento vital. Autoconfiante, corajosa a criança utiliza agora, sua capacidade na aula de Educação Física, para aumentar seu sentimento de autoridade. (FONSECA, 2005, p.23).

É importante que o profissional que ministra os conteúdos da Educação Física seja um licenciado nesta área, pois sua habilitação dará melhor embasamento aos conteúdos que podem tornar as crianças conscientes de seu corpo, desenvolvendo capacidades como noção de tempo espaço, lateralidade, através de jogos e brincadeiras dirigidas, que permitam a construção de hábitos saudáveis de vida.

Ainda de acordo com MOLINARI e SENS (2002) a Educação Física escolar tem como base as necessidades dos educandos, pois possui como meta por meio da psicomotricidade estimular a prática do movimento em todas as etapas da vida, levando em consideração o desenvolvimento global que se dá por via do movimento, da experiência, do contato do indivíduo com diversos estímulos, da ação, proporcionando assim para o mesmo plena consciência de si, como a consciência corporal que sente, movimenta, pensa,

age, interiorizando todos estes aspectos para a conscientização das relações do seu eu com o espaço e tempo.

Relatam MAGALHÃES e COL. (2007), que o dinamismo das aulas de Educação Física na Educação Infantil, exerce função importante, sabido que crianças desta fase estão em constante desenvolvimento das suas funções emocionais, motoras, sociais cognitivas, também nesta fase as mesmas encontram-se de individualismo, egocentrismo e as aulas proporcionam experiências em grupo, compartilhando a atenção, materiais, esperando sua vez nas atividades e entre outros. A aula de Educação Física é um excelente momento e oportunidade para proporcionar as crianças, aprendizados por meio de dinâmicas, brincadeiras abordando e trabalhando componentes como afetivo-social e cognitivo.

É necessária que se faça à utilização da Educação Física como instrumento para a prática do movimento. Desenvolvendo com a criança atividades como: jogos de expressão livre, exercícios rítmicos, exercícios perceptivos, coordenação global, sessões de jogos etc., chegando assim, ao controle do próprio corpo, com movimentos controlados, coordenados, que influenciam no desenvolvimento satisfatório da leitura, e de todas as atividades escolares que são necessárias para a formação da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo explanou sobre as grandes possibilidades de intervenção que a prática da Psicomotricidade dispõe na Educação Física. Fica em local de prestígio a relação estabelecida pela criança, como sendo elemento básico para o desenvolvimento da aprendizagem.

A Educação Física e a psicomotricidade são metodologias interligadas em que o desenvolvimento dos aspectos motor, social, emocional dos movimentos corporais é vivenciado, através de atividades motoras. Pode-se afirmar, que a Educação Física possui um impacto positivo no pensamento, no conhecimento e ação, nos domínios cognitivos, na vida do ser humano. Entretanto o indivíduo fisicamente educado vai para uma vida ativa, saudável e produtiva, criando uma integração segura e adequado desenvolvimento de corpo, mente e espírito.

Entendemos que uma proposta pedagógica englobando uma educação psicomotora na Educação Física, é relevante para o sucesso da ação educativa, sendo fundamental que os educadores desenvolvam um novo olhar acerca da criança, do seu corpo e da sua ação. Dessa maneira, o educador precisa inteirar-se sobre a psicomotricidade, conhecer e compreender como ocorre o desenvolvimento infantil e psicomotor, como ocorrem as

dificuldades de aprendizagem presentes no ambiente escolar, como proceder para a organização, para o planejamento e encaminhamentos acadêmicos, são imprescindíveis. É necessário que seu planejamento de trabalho esteja de acordo com as necessidades dos alunos, ter clareza nos objetivos, saber qual caminho pretende seguir e aonde pretende chegar.

Ademais, a psicomotricidade e a educação física estão intimamente interligadas, uma vez que são duas metodologias que visam trabalhar com o corpo em movimento proporcionando à criança o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo social, por meio das atividades motoras. Por meio do movimento, a criança desenvolve a cognição, já que as experiências corporais modificam o intelecto, a vida afetiva e as ações motoras do indivíduo.

A Psicomotricidade, quando integrada à atividade escolar, auxilia na aprendizagem, beneficia a criança no controle de sua motricidade, constitui ajuda a uma criança incapaz de controlar-se, auxilia a criança no seu autoconhecimento, oferece oportunidade de desenvolver o ensino e a aprendizagem. O desenvolvimento refere-se a fatores internos relacionados com o processo de maturação do indivíduo. O processo de maturação antecede ao processo de aprendizagem. Nesse sentido, muitos fracassos da aprendizagem são atribuídos erroneamente ao processo de maturação. Dentro deste enfoque, situam-se aqueles que pensam que a aprendizagem é um processo puramente externo, que não participa ativamente do desenvolvimento, nem modifica, por considerarem que ambos sejam paralelos

Acreditamos nesse sentido que a Psicomotricidade contribui para o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino-aprendizagem, tanto nos aspectos físico, como mental, afetivo-emocional e sócio cultural e que este é o caminho a ser trilhado para que o ser humano possa desenvolver-se de maneira global.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Sidere de Jesus. **Psicomotricidade, educação e reeducação**. 2.ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 07 de setembro de 2020.

- DAOLIO, J. Educação física escolar: uma abordagem cultural. In: PICCOLO, V.L.N. org. **Educação física escolar: ser... ou não ter?** Campinas, UNICAMP, 1993.
- FONSECA. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem.** 1.ed. Lisboa: Âncora, 2005.
- FORTES, P. P. **Psicomotricidade.** *Revista Atividade Física, Lazer & Qualidade de Vida.* Manaus, v.1, n.1, p.26- 41, nov. 2010.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** 25 ed. São Paulo: Scipione, 2010.
- GUEDES, D. P. & GUEDES, J. E. R. P. (1993). **Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da Educação Física Escolar.** *Revista da Associação de Professores de Educação Física de Londrina.* V.8, n.15
- KYILLOS, Michel Habib Mosnteiro; SANCHES, Tereza Leite. **Fantasia e criatividade no espaço lúdico – Educação Física e Psicomotricidade.** In: ALVES, Fátima (org). *Como Aplicar a Psicomotricidade – Uma atividade Multidisciplinar Com Amor e União.* Rio de Janeiro: Wak, 2004.
- MAGALHÃES, S.J. Kobal, C.M. Godoy, P.R. **Educação Física na Educação Infantil: Uma Parceria Necessária.** *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte.* Campinas. v.6 n.3 p.43-52 2007.
- MOLINARI, P.M. A Sens, M.S. **A Educação Física e sua Relação com a Psicomotricidade.** *Revista PEC.* Curitiba. v.3 n.1 2002.
- MONTEIRO, Vanessa Ascensão. **A psicomotricidade nas aulas de Educação Física Escolar: uma ferramenta de auxílio na aprendizagem.** *Revista Digital,* Buenos Aires, ano 12, n. 114, 2007. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd114/a-psicomotricidade-nas-aulas-de-educacao-fisica-escolar.htm> Acesso em: 4 out. 2020.
- OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico.** 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VAYER, P. **O diálogo corporal: a ação educativa para a criança de dois a cinco anos.**

São Paulo: Manole, 1984.

TODOS OS SENTIDOS E A ARTE DE ESCUTAR



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 necessidade de ser ouvido e ser acolhido justifica o presente artigo. Fruto de reflexões do atual contexto, onde estamos vivendo um momento de incertezas em meio a pandemia e a luta contra um inimigo invisível. Não sei em que momento o leitor está analisando este trabalho, mas acho interessante, para situá-lo, e para que possa me “escutar”, esclarecer que o mesmo foi escrito em setembro do ano 2020, um mês amarelo nas redes sociais, no entanto acho que a cor não importa muito. De qualquer forma somos bombardeados por posts que chamam atenção, com mensagens bonitas e histórias de superação. Neste momento a expressividade e a arte cumprem o papel de encantamento, o bom uso da arte, saber que existe este maravilhoso recurso para atrair pessoas e grupos. O segundo momento, ou momento de interação, todos se mostram como amigos dispostos a compartilhar das suas dores, mas na vida real poucos nos “ouvem” e tampouco “escutam”. Sim, existe uma grande diferença nos termos, pois escutar exige todos os seus sentidos. Acredito que as redes não são os vilões dos relacionamentos humanos, são só os indicadores do que acontece no mundo real, onde é perceptível o julgamento, o insulto e a inferiorização do sofrimento alheio. A escola é a nossa rede social. Convido o leitor para uma reflexão sobre a arte de escutar com todos os seus sentidos, no nosso melhor espaço.

Palavras-chave: Saúde; Escuta; Acolhimento; Arte.

INTRODUÇÃO

Muitas vezes os espaços de convívio social, que poderiam ser utilizados para desabafos e apoio mútuo, são usados para uma comunicação conflituosa, onde as pessoas se distanciam cada vez mais. A escola não substitui a família, contudo é o ambiente onde

nós professores temos autonomia para ações que contribuam para criação de vínculos, tão importante dentro do processo ensino- aprendizagem.

A proposta deste artigo é uma reflexão sobre uma escuta que considere a complexidade das relações sociais e a importância de uma comunicação ativa e transformadora, valorizando individualidade, diversidade e a pluralidade dos indivíduos, otimizando os saberes e colaborando para a formação de uma sociedade mais cooperativa.

O objetivo da leitura e alfabetização, valoriza as palavras e os textos, e sempre precederam os processos de comunicação, porém os avanços tecnológicos trouxeram mudanças, e hoje uma simples imagem pode passar várias mensagens de acordo com a vivência de cada um.

Dentro deste contexto torna-se necessário cuidados maiores nos processos de comunicação na era digital.

As manifestações artísticas como cinema, teatro, desenho e a dança conseguem transmitir uma infinidade de mensagens, de maneira sensível, sendo facilitadora das mediações entre aluno, professores e outros pares. O vasto universo das emoções nem sempre são tocados do mesmo modo por todos, daí a necessidade de variações de atividades expressivas e artísticas.

Estas ferramentas possibilitam a participação de todos e podem ser usadas como recursos para potencializar a nossa comunicação com nossos alunos.

Os vínculos criados durante estas atividades propiciam várias experiências aos educandos, e o trabalho com pares e metodologias ativas potencializam o valor às diferenças ao mesmo tempo que desenvolve a autonomia dos nossos alunos.

Uma autoimagem positiva nasce, quando nos sentimos escutados e valorizados em nosso ambiente familiar e escolar, e as manifestações artísticas podem fazer o papel de um novo idioma.

ANSIEDADE, DEPRESSÃO E SILÊNCIO

A violência escolar é um assunto antigo, porém o bullying hoje se estende pelas redes. O cyberbullying carrega as mesmas nuances de provocações que ocorrem em ambientes físicos. Este fenômeno que acontece nos mais diversos grupos de convívio, muitas vezes nem é percebido pela vítima, especialmente quando acompanhado de um pedido de desculpa ou a famosa frase: ‘Foi só uma brincadeira.’

Estas brincadeiras, que só tiveram graça para quem fez, compromete a vida do indivíduo, que inconscientemente internaliza as humilhações.

O fenômeno é dissimulado e a vítima pode ser provocada pelas suas características físicas, crenças, sexualidade, etc. Muitas vezes a escola não tem o controle do que acontece, e nem sempre quem sofre a violência tem a coragem de falar com os responsáveis.

A sensação de ameaça, e sem saber em quem confiar, desencadeia um processo onde o medo toma conta, achando que pode ficar pior, a vítima acaba silenciando suas dores. Distanciam-se em um processo de autopreservação, pois sentem-se dominados e controlados por outro que exerce uma poderosa tirania.

Podemos voltar ao passado e lembrar da época que superamos e achar que a dor do outro não é tão grande assim, ou voltar ao tempo e ter a certeza que hoje a minha agenda escolar será preenchida com algumas horas de tortura, exposição e zombarias impedindo o aproveitamento dos estudos.

Todo tipo de violência, intencional ou não, verbal ou física, acontecida no mundo real ou virtual causa danos à saúde física e mental dos envolvidos.

A cumplicidade, a omissão e muitas vezes a tolerância, permitem que atitudes como estas se alastrem, e o conformismo por achar que são problemas comuns no universo escolar deixam nossos alunos desprovidos de cuidados e apoio. Aceitar a violência contra o outro é aceitar a violência contra nós mesmos.

Aprendemos e ensinamos o tempo todo. Esse movimento pode ser negativo ou positivo e produzir conseqüentemente, efeitos negativos ou positivos. Uma constatação que parece óbvia, mas a sociedade costuma tropeçar justamente na obviedade. Aquilo que é óbvio nos discursos não se efetiva como uma prática do cotidiano até que se torne significativo. (CHALITA, 2008. p.226)

O medo e a vergonha de conversar com alguém levam as vítimas a procurarem ajuda onde não são vistos, acham que podem contar com os amigos virtuais e lá encontram muitas vezes a reprodução do mundo real, só muda o espaço, a violência continua.

Silenciar e tentar resolver o problema sozinho pode desencadear vários transtornos psicológicos levando muitas vezes a situações piores.

Os transtornos de ansiedade são desencadeados pelo medo, os pensamentos de perigo podem ser reais ou não, e a antecipação à proteção levam o indivíduo a comportamentos de isolamento, que podemos intervir se tivermos um olhar sensível.

Ficar atentos aos sinais que podem indicar possíveis quadros de depressão como dificuldade de concentração, tristeza, irritação, falta de energia e motivação para executar as tarefas propostas.

Quando o silêncio é imposto por intermédio da dor talvez o único veículo para se comunicar com aluno, e adentrar os mistérios que habitam suas emoções, seja o caminho

da arte, que de uma maneira subjetiva pode nos dar indícios do que acontece com nossas crianças e adolescentes.

Não vou entrar no campo de análises psicológicas, pois o objetivo aqui é um desafio pedagógico onde a utilização da arte possa ser ponte para indagações e possíveis respostas que minimize as dores e potencialize os saberes.

CUIDAR DE SI

Crescemos, estudamos, trabalhamos, executamos as mais diversas tarefas e os problemas de comunicação persistem no nosso mundo adulto. Procuramos apoio na família, na religião, nos livros de autoajuda e enchemos nossas agendas para preencher nossos vazios, porém em determinado momento percebemos que algumas áreas do nosso corpo e de nossa mente não estão funcionando em harmonia.

Percebemos a falta de satisfação, ansiedade, medo e cansaço ao realizar tarefas cotidianas, familiares e laborativas. Justificamos e nos damos o próprio diagnóstico médico, muitas vezes condicionado ao fator idade biológica, e todas as perdas que ocorrem naturalmente no organismo com o passar dos anos.

Temos nossas indagações em relação ao futuro e ficamos ansiosos. Procuramos refúgio nos nossos grupos de apoio: família, religião, trabalho, escola, etc. Nem sempre encontramos quem nos escute e neste momento pode se iniciar um processo de silêncio, devido ao ensurdecimento social, criando um ambiente propício para os mais variados problemas psíquicos.

O professor que tem oportunidade busca ajuda com profissionais da saúde, e faz-se necessário, pois precisamos estar saudáveis para poder desenvolver uma prática pedagógica acolhedora e potencializadora, não só de saberes, mas que tenha também o objetivo de desenvolver nossos alunos para serem sujeitos ativos para uma sociedade mais cooperativa.

Nossas crianças e adolescentes, na maioria das vezes, só tem os professores para desabafar suas angústias, infelizmente muitas vezes não encontram apoio nos lares, e o refúgio muitas vezes são as redes sociais.

Somos seres sociais e a sociologia define como sociedade, os grupos de pessoas que compartilham de propósitos e gostos em comum interagindo e construindo comunidades, mas nem sempre isto acontece no mundo virtual.

A dificuldade de escutar o outro vem da nossa própria estranheza com nossos sentimentos, o que nos torna menos empáticos aos problemas alheios e por este motivo não podemos nos esquecer do autocuidado.

Dentro deste contexto, consegui perceber que nem sempre escutamos a nós mesmos, e que talvez este pequeno desrespeito afete nossas relações, é mais fácil oferecer ao outro o que eu tenho dentro de mim, daí a necessidade de escutar-me para poder ter empatia com os meus relacionamentos. Estar bem facilita o processo de comunicação.” Falar com equilíbrio e amar o próximo quando o próximo e eu estamos em condições normais de temperatura e pressão é desafio insignificante” (KARNAL,2019. p. 50)

Necessário autoconhecimento e apoio de outros profissionais para poder escutar o outro e entender este processo, pois não fomos educados para isso.

Infelizmente nem todos os nossos alunos tem a oportunidade de apoio multidisciplinar, visando uma escuta afinada, onde seus anseios sejam considerados e façam parte de um projeto pedagógico. Qual nosso papel de educador diante deste cenário, onde sabemos que nem sempre a família nutre laços afetivos capazes de perceber as necessidades de nossas crianças e adolescentes?

CUIDANDO DO OUTRO

Quando o aluno procura se comunicar existe uma necessidade de apoio e acolhimento, uma troca entre os sujeitos dentro do processo de comunicação, mas o caminho pode ser diferente quando um dos integrantes subestima as necessidades do outro, apontando que os problemas dele e do mundo são maiores do que o seu.” É nessa complexidade de emoções, frustrações, carências, medos e abandonos que o educador trabalha. Não existe homogeneidade no processo educativo (CHALITA, 2008. p.53)

Esta externalização dos sentimentos muitas vezes aparece em situações de confrontos com colegas e outros pares, e os profissionais resolvem os conflitos com processos de comunicação de acordo com o projeto pedagógico, no entanto fica sempre a dúvida se determinada situação não quer mostrar muito mais do que um desacordo entre colegas.

Não é fácil escutar, temos planejamentos a seguir e conteúdos a serem ministrados, não fomos treinados para isso, fomos ensinados a falar, pois mostra liderança. Lembramos até mesmo da nossa infância onde o ato de ler mostrava não somente um aprendizado, mas uma coragem de estar à frente. Quando tudo dava certo sentíamos até mesmo um sabor de vitória.

Escutar é um ato submisso na sociedade competitiva, onde o falar demonstra um certo poder, daí a necessidade da desconstrução destes conceitos. Atualmente enfatizamos a necessidade de uma educação mais cooperativa e menos competitiva, mas a realidade ainda contempla notas como parâmetros, e a nossa sociedade tem uma régua para mensurar cada indivíduo, talvez influenciado pelo nosso sistema econômico e a busca por resultados numéricos objetivando lucros. “Várias vezes vi escolas começarem o processo de transformação, em um local de aprendizado e descoberta, realmente centrados no aluno, e acabando de cara com a porta fechada do pensamento conservador sobre a educação” (TAPSCOT, 2010. p. 176)

É na escuta sensível que talvez possamos encontrar soluções diante das angústias de nossos alunos, mas para isso precisamos estar presente naquele momento, estar dispostos, muitas vezes queremos do outro o que não oferecemos, desejamos que nossos alunos acreditem nos conteúdos que estamos passando e assim sentimos que somos profissionais confiáveis.

Esquecemos do primeiro passo que é a constituição dos laços, não damos a oportunidade de confiarem em nós a partir do afeto, inerente ao ser humano. Precisamos adentrar o coração do outro, uma questão difícil, pois o simples ato de sentir deixa de fazer parte em um mundo tão racional e ditado por regras, padrões e ética.

Atualmente fala-se muito a respeito da valorização à diversidade, conseguimos perceber na educação infantil que, geralmente são as crianças que aceitam o outro como ele é, e aos poucos, por influência dos adultos, com seus ‘maus exemplos’, frutos do saber empírico ou teórico, mas sempre com a palavra final e marcante no término das discussões que desconstrói o que a infância tem de melhor.

Como educar para uma sociedade mais escutadora se não valorizamos opiniões contrárias às nossas, onde todos querem dar a última palavra nas discussões, como se fosse um jogo, talvez algo da infância que ficou em nosso inconsciente e simbolize nossas ‘vitórias’?

Escutar requer uma vontade de entender a língua do outro. Imagine que você vai aprender outro idioma, surpreenda-se, esteja vazio de todas as informações que você recebeu e abra espaço para receber o novo. Este novo se chama ‘o outro’, e você não pode permitir os julgamentos.

Coisas simples como escutar sobre perdas e ganhos e comemorar pequenas vitórias, nos levam a criação de laços otimizando e potencializando a nossa prática pedagógica. Não podemos perder a oportunidade de entender, sem prejulgamentos, nos colocando no lugar do outro e quem sabe, contribuindo para a promoção do desenvolvimento global e

promoção da saúde em todos os seus aspectos, evitando transtornos psicológicos que possam prejudicar o processo ensino-aprendizagem.

ARTE

A arte sempre esteve presente no decorrer da história da humanidade, o homem na pré- história se expressou pelas pinturas rupestres, geralmente os códigos representavam a caça e os animais. Podemos fazer uma reflexão deste momento levando em consideração que talvez o maior valor daquela época fosse a sobrevivência, ou seja, a alimentação para nutrição do corpo biológico.

Ao longo dos tempos as necessidades mudam e o homem precisa se adaptar a outras necessidades: afetivas, mentais e espirituais. As mudanças representativas são incorporadas com novos materiais e vão se adaptando em cada época.

Atualmente os avanços tecnológicos podem facilitar nossa vida, mas podemos perder a essência das relações humanas se deixarmos as redes nos influenciarem sem um pensamento crítico. Existe um fazer artístico dentro do mundo cibernético que nos chama a atenção e não podemos negar esta atração, contudo podemos otimizar esta ferramenta de comunicação transformando em veículo de escuta aos anseios de nossos alunos.

Acredito que podemos mudar nossas atitudes, para interações transformadoras em nosso espaço social chamado escola, onde não só educamos, mas cuidamos e acolhemos, compensando na maioria das vezes, o apoio que não é encontrado em outros grupos de convívio.

As manifestações artísticas promovem a comunicação com todos os sentidos, esquecemos muitas vezes que temos um corpo falante, e podemos usar com uma intenção ao reproduzir uma coreografia, desenhar ou pintar.

A comunicação acontece das mais variadas maneiras, Loriz Malaguzzi , idealizador da Pedagogia da Escuta, que originou-se no final da Segunda Guerra Mundial na Itália, consegue nos provocar com o número cem, ao falar sobre a importância da observação na comunicação. As diversas expressões artísticas, oralidade, corporeidade, artes plásticas, teatro e música abrem espaços para escuta e indagações e podem ser ferramentas de apoio para educadores neste processo de comunicação.

Como educadores podemos contribuir possibilitando ambientes que estimulem a expressão dos sentimentos em nossas crianças desde cedo.

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar e de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas de

atividades ao seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. (MALAGUZZI, 1984.p.153)

Podemos dar exemplo de mães e professores que trabalham com berçário e conseguem identificar para cada tipo de choro uma necessidade diferente, sem o uso de qualquer palavra. Escutar é diferente de ouvir. Escutar é observar e sentir o que o outro quer transmitir. Acredito que seja como ouvir uma música e depois interpretar sua letra.

Escutar e ensinar é uma arte!

O mundo digital pode ser usado de maneira eficiente em nossa prática pedagógica, a emergência para adaptar as aulas ao novo panorama tem sido desafiadora e não é preciso citar experiências de atividades expostas no mundo digital, e que temos acesso por diversas plataformas. Infelizmente a exclusão digital atinge professores e alunos, mas ainda assim os docentes utilizam de muita criatividade para encantar os agrupamentos.

Que possamos observar estes momentos de encantamento e decodificar as mensagens que nosso interlocutor anseia em enviar através da música, dança, teatro ou desenhos.

Recursos artísticos como releituras de obras de arte, ativam a curiosidade e proporcionam liberdade para que o aluno use a ferramenta expressiva onde se sinta mais confortável, sabemos das polêmicas que ainda existem, com atividades que usam o corpo. As aulas de dança causam alegria em uns e pânico em outros, a opção de escolha demonstra respeito às individualidades.

Escutar uma música, entender uma letra e transformá-la em desenho pode ser um ótimo recurso de comunicação.

O encantamento pela arte acontece de maneira forte e profunda para que o aluno leve para fora da sala de aula sua criatividade, sensibilidade, criticidade promovendo relações sociais que promovam seu desenvolvimento global.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez nossa dificuldade venha de achar que a escuta acontece através dos meios de comunicação escolares: reuniões, cartazes, grêmios, etc., todavia, escutar é muito mais amplo e necessita de um esvaziamento dos 'eus' construídos ao longo de nossa trajetória.

Com um olhar sensível e espírito pesquisador podemos direcionar nossas atividades para que cumpram o papel pedagógico, e sejam também ferramentas de comunicação, potencializando os saberes. As relações ganham um novo significado, pois a pedagogia é indissociável das relações e do afeto.

Não existem respostas prontas para todas indagações, porém a necessidade de expor os sentimentos e ter alguém para ouvir pode diminuir os anseios. Professores são educados para ter respostas, e rápidas, pois aprendemos que responder rápido também é um valor. No passado fomos medidos, e até hoje existe uma régua para quase tudo, com o objetivo de encaixar o outro em algum padrão.

Talvez compartilhar o silêncio com um abraço, será a melhor resposta e vai dizer muito mais do que palavras bonitas embasadas em algum teórico famoso.

Aceitar as diferenças só será possível quando nossas singularidades forem aceitas, quando o indivíduo se sentir único e respeitado. Muito maior que o conceito de autoestima, que muitas vezes passa até mesmo uma sensação de vazio, pois o ser humano quer ser aceito pelo outro sim, somos seres sociais.

Não precisamos concordar com tudo, a questão aqui é a receptividade, tendo em vista as diferenças, valorizando-as e mostrando nossa flexibilidade, desenvolvendo empatia e a consciência que precisamos uns dos outros. Chamo a atenção para uma escuta de doação amorosa e disponibilidade em demonstrar interesse pelas aflições do outro.

O modelo de sala de aula tradicional não contempla o desafio de educar no mundo contemporâneo. Com os recursos digitais o nosso papel é o de mediador na construção dos saberes.

Adaptar-se ao nosso papel, usando os recursos artísticos e a informatização como parceiros na elaboração de atividades, usando os indicadores de redes sociais como sinalizadores dos anseios vividos na sociedade, mas com a consciência que nada substitui o contato real com nossos alunos.

Estar conectado e engajado com os problemas que aparecem no mundo virtual é importante, mas não podemos desviar o olhar das causas que estão ao nosso lado e que talvez possamos minimizar os danos, potencializando saberes, promovendo saúde emocional e colaborando com o desenvolvimento global de nossos alunos.

O setembro amarelo me motivou a escrever este artigo, não entrei na complexidade do tema, a prevenção do suicídio. Aprofundar neste assunto, seria dolorido, quis enfatizar a beleza da arte que pode fazer um pouco de diferença nos momentos difíceis.

Setembro também marca o início da primavera, e para refletir podemos lembrar que temos flores o ano inteiro, assim como teremos alunos silenciando suas dores em todos momentos, entrando em processos de tristezas que desencadeiam outros problemas afetando sua saúde e rendimento escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem; **Como ensinar**. São Paulo: Almanaque Brasil, 2004.

CHALITA, Gabriel; **Pedagogia da amizade**. São Paulo: Editora Gente, 2008.

EDWARDS, Carolyn; **As cem linguagens da Criança**. Porto Alegre: Penso, 2015

KARNAL, Leandro; **O coração das coisas**. São Paulo: Contexto, 2019.

TAPSCOTT, Don; **A hora da geração digital**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL



APARECIDA DE FARIA ALVAREZ

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Norte de Paraná – UNOPAR – (2008); Especialista em Arte e Educação pela Faculdade Campos Elíseos (2013); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Prefeitura Municipal de São Paulo – EMEI Suzana Evangelina Felipe.

RESUMO

Do ponto de vista didático, os livros de histórias podem fornecer às crianças novas informações sobre o mundo, enriquecer o vocabulário e aprimorar habilidades específicas de linguagem (na sala de aula ou em casa), promovendo a comunicação entre o contador de histórias (professor, pai ou outra equipe profissional) e o ouvintes. Os contos de histórias compensam o que os jovens podem faltar, apresentando-lhes padrões positivos de comportamentos e modelos construtivos por meio dos personagens com os quais poderiam se identificar. O objetivo deste trabalho será analisar e refletir sobre a utilização da Contação de histórias como instrumento de aprendizagem na educação infantil. Com esse trabalho pretende-se apontar a importância das histórias infantis; relacionar a Contação de histórias e a aprendizagem na Educação Infantil, mostrar habilidades que o professor deve ter ao contar histórias ao identificar diferentes maneiras de se contar histórias na Educação infantil.

Palavras-chave: Contação de Histórias; Contos de Fadas; Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

As motivações que me levaram a escolher esse tema, foram reflexões sobre a a contribuição dos contos de fadas na prática pedagógico através da contação de historias , o desenvolvimento pessoal e do gosto pela leitura, que pode ser desenvolvido utilizando a Contação de histórias. Quem ouve histórias desenvolve capacidades como o entendimento e compreensão, tornando-se um leitor crítico e formador de opiniões.

Mitos, fábulas e contos de fadas - originalmente baseados na tradição oral - permitiam que os adultos se comunicassem com os jovens em um processo ininterrupto até os dias

de hoje. Contos foram contados em todos os lugares e em todos os momentos para educar, divertir e aumentar a consciência das pessoas sobre os princípios e costumes morais, representando assim uma parte importante da herança tradicional, bem como uma maneira de reforçar a tolerância e o conhecimento mútuo entre diferentes populações (ABRAMOVICH, 2019, p. 5).

Ler ou ouvir histórias pode ser considerado uma prática comunitária significativa, capaz de impactar as gerações jovens, capacitando-as e preparando-as para o futuro. Como a cultura é crucial para a aprendizagem, as histórias têm um papel fundamental na formação do papel do indivíduo na sociedade, tornando-se um recurso útil sob as perspectivas didática, psicológica / terapêutica e pedagógica.

Do ponto de vista didático, os livros de histórias podem fornecer às crianças novas informações sobre o mundo, enriquecer o vocabulário e aprimorar habilidades específicas de linguagem (na sala de aula ou em casa), promovendo a comunicação entre o contador de histórias (professor, pai ou outra equipe profissional) e o ouvintes. Sabe-se que as histórias - reproduzindo situações ficcionais que combinam com os problemas reais das crianças - permitem que elas se sintam confortáveis e seguras em circunstâncias difíceis, garantindo segurança emocional e fornecendo maneiras mais saudáveis de lidar com lutas internas, adversidades da vida e estressores. Os contos de histórias compensam o que os jovens podem faltar, apresentando-lhes padrões positivos de comportamentos e modelos construtivos por meio dos personagens com os quais poderiam se identificar (BARBERGER, 2015, p. 33).

O objetivo deste trabalho será analisar e refletir sobre a utilização da Contação de histórias como instrumento de aprendizagem na educação infantil.

Com esse trabalho pretende-se apontar a importância das histórias infantis; relacionar a Contação de histórias e a aprendizagem na Educação Infantil, mostrar habilidades que o professor deve ter ao contar histórias ao identificar diferentes maneiras de se contar histórias na Educação infantil.

Tratou-se de revisão da literatura, baseando-se na busca de artigos publicados entre 2013 a 2020. As bases de dados utilizadas serão: BIREME (Biblioteca Virtual de Saúde); LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde) e SCIELO (Scientific Electronic Library Online). Os descritores utilizados para a busca foram: metodologias ativas, metodologias de projeto, metodologias de ensino. Os critérios de inclusão utilizados serão: artigos que respondessem à questão de metodologia de projeto, e os critérios de exclusão foram: editoriais, artigos de revisão da literatura e artigos que não respondessem à questão de outras metodologias proposto por este estudo.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A literatura infantil moderna inclui contos, livros ilustrados, histórias em quadrinhos, revistas, desenhos animados e poesia que podem potencialmente ser apreciados pela maioria das crianças. A literatura infantil está crescendo rapidamente, de acordo com a necessidade de fornecer leitura matéria e entretenimento para crianças. Nos últimos anos, a literatura infantil moderna foi classificada de duas perspectivas diferentes: por "gênero específico" ou com base na idade dos ouvintes / leitores alvo. A idade alvo dos leitores em esta pesquisa tinha até 15 anos (até a entrada no ensino médio) (BABARRO VÉLEZ; LACALLE, 2018, p. 586).

A literatura infantil é uma literatura criada especificamente para crianças, embora os leitores nem sempre sejam crianças, como Muitos adultos também adoram ler literatura infantil. Originalmente, a literatura infantil era baseada em contos antigos e canções folclóricas / folclore, como parte de uma tradição oral mais ampla que os adultos compartilhavam com as crianças antes da invenção da impressão. Assim, é lógico que a literatura infantil nasceu antes que as pessoas se familiarizassem com a linguagem escrita (RAHMAN, 2017, p. 337).

Algumas tradições orais ainda são mantidas dentro da sociedade moderna no Sulawesi, como discursos rituais, celebrações tradicionais, incluindo a cerimônia 'maulid' e festivais tradicionais. Embora um sistema de escrita fosse desenvolvida há muitos séculos, a tradição oral tem sido a principal mídia de comunicação social e cultural. Espaço a prática das tradições orais há muito tempo é uma convenção, e essa convenção é um absoluto cultural. O desenvolvimento da literatura infantil é uma norma esperada na civilização humana. Muito antes de imprimir inventada, a humanidade criou histórias; e as histórias contadas por seus ancestrais sobreviveram em muitas culturas porque fazia parte da tradição oral dentro dessa sociedade. De fato, muitas vezes é difícil rastrear a origem e a origem de uma história do idioma em que é atualmente contada e dos personagens envolvidos. Várias versões de uma história podem significar que a origem de uma história se torna ainda mais confusa (BABARRO VÉLEZ; LACALLE, 2018, p. 600).

Quando crianças pequenas e outras crianças ouvem contadores de histórias, elas têm a chance de ouvir as palavras apresentadas de uma maneira única e, ao mesmo tempo, ouvir as inflexões da fala, as crianças em idade escolar têm a chance de ouvir novas palavras, o que pode ajudá-las a expandir seu vocabulário, segundo Brandão (2018, p. 2) contar histórias para crianças apresenta dispositivos literários de uma maneira

memorável. As crianças têm a chance de ouvir a construção de enredos, conflitos, clímax, caracterização e muito mais.

Como a narrativa não usa ilustrações ou livros, as crianças precisam lembrar os nomes dos personagens e os principais pontos da trama. Isso ajuda a exercitar as habilidades de memória das crianças. Os professores podem aproveitar esse benefício reservando um tempo para fazer perguntas sobre a história durante e após a história, envolvendo ainda mais as habilidades de memória em pré-escolares e crianças mais velhas (BRANDÃO, 2017, p. 10).

Contar histórias para crianças sem recursos visuais ajuda a desenvolver o pensamento e a imaginação criativos, as crianças precisam explorar sua imaginação, fornecendo suas próprias imagens para a história, segundo Coelho (2019, p. 10) a criatividade é uma habilidade importante, e os professores podem desenvolver essa habilidade fazendo com que as crianças desenhem figuras ou cenários depois de contar uma história.

Contar histórias também ajuda a melhorar a compreensão cultural, pois as histórias dão às crianças a chance de explorar suas próprias e outras culturas, ao ouvir histórias, as crianças aprendem a ter empatia por situações, lugares e povos desconhecidos, as histórias também têm a capacidade de aprender mais sobre diferentes valores, tradições e experiências de vida por meio de histórias. Contar histórias para crianças também oferece muitos outros benefícios, como:

- Aumento do entusiasmo pela leitura;
- Melhorar a comunidade entre as crianças;
- Melhorando as habilidades de escuta;
- Incentiva a escrita, uma vez que as crianças em idade escolar desejam escrever suas próprias histórias;
- Mantém as crianças envolvidas na aprendizagem;
- Incentiva a conversação e discussão propositadas (COLEHO, 2019, p. 5).

Os contos de fadas são uma herança cultural originária das tradições orais e, em geral, são apreciados pelas crianças. A razão para isso é que os contos de fadas costumavam ser um entretenimento para as crianças, contado pelos pais. Quando os pais querem compartilhar certas experiências com crianças, os contos de fadas são frequentemente usados como um meio. Dessa forma, os pais podem fazer uso estratégico de parábolas para transmitir sua verdadeira intenção de maneira mutuamente prazerosa.

Segundo Silveira (2018, p. 34) os contos de fadas às vezes foram distinguir-se de outros meios de comunicação folclóricos e narrativos, como mitos e lendas que geralmente

envolvem o mundo pontos de vista, tradições e crença na veracidade dos eventos mencionados. No entanto, a definição de um conto de fadas permanece vago. Um conto de fadas pode ser considerado como pertencendo a um tipo de narrativa que normalmente apresenta personagens de fantasia lendários e contos explicitamente morais.

Isso distingue a fada conto de uma lenda, que é contada como se a trama fosse real e impressionada como parte da história. Em um conto de fadas, os eventos sempre acontecem 'era uma vez', não em tempos reais ou específicos. Contos de fadas são encontrados em formas literárias orais e escritas; o nome "conto de fadas", muitos dos contos de fadas de hoje evoluíram a partir de histórias centenárias que apareceu, com variações, em várias culturas ao redor do mundo (BABARRO VÉLEZ; LACALLE, 2018, p. 599).

Alguns folcloristas tentaram classifique os contos de fadas em várias categorias, por exemplo, o sistema de classificação Aarne-Thomson. Outros folcloristas têm interpretaram o significado desses contos, mas não há escolas ou instituições definitivamente estabelecidas ou universalmente reconhecidas. sistemas de classificação para o significado de contos de fadas. Evidências históricas para a origem dos contos de fadas são particularmente difíceis de encontrar, pois muitas vezes apenas os formulários sobreviveram. Muitos contos de fadas transmitidos através de tradições orais estão agora perdidos e esquecidos. Por exemplo, no sul de Sulawesi, não há um relatório histórico escrito mencionando a narrativa ou as histórias contadas (SISTO, 2011, p. 2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da Contação de história é possível descobrir novas palavras, deparar-se com a música e com a sonoridade das frases e dos nomes, captar o ritmo e a cadência do conto". Portanto, o contar histórias para crianças é uma forma de desenvolver nelas o gosto pela leitura, desenvolvendo seu potencial crítico, levando-as a questionar, duvidar, pensar sobre o significado que cada história tem das personagens, das palavras do texto, das emoções que cada situação literária expressa.

O ato de narrar histórias para as crianças além de trabalhar a emoção é também uma atividade lúdica que socializa, educa e informa, as histórias representam, de forma imaginativa, aquilo em que consiste o processo sábio de desenvolvimento humano. O conto não poderia ter seu impacto psicológico sobre a criança se não fosse primeiro e antes de tudo uma obra de arte.

Os resultados desta pesquisa levaram a uma série de recomendações, em particular para estratégias e estratégias eficazes. ações para impedir a perda de contos de fadas (especialmente contos de fadas locais) e incentivar seu uso em ambientes interativos através do amplo reconhecimento do importante papel da literatura infantil na educação. O uso de contos de fadas deve ser promovido para maximizar seus benefícios potenciais ao despertar a criatividade e comunicar valores morais às crianças, em casa e em outras configurações relevantes. Dessa forma, as implicações da pesquisa beneficiarão as atuais e geração futura.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2019.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática, 2015 Histórias e Histórias.
- BABARRO VÉLEZ I, LACALLE PRIETO J. **A literatura como instrumento terapêutico no processo saúde-doença na infância**. *Enferm Glob*. 2018; 17 (50): 585–616.
- BRANDÃO, S. M. B. de A. **A centralidade da maternagem na relação pedagógica da educação infantil: o discurso de docentes e famílias usuárias de creche**. Campina Grande: Universidade da Paraíba, 2017.
- COELHO, B. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2019.
- RAHMAN F. **O renascimento dos contos de fadas locais para a educação infantil. Teoria e Prática em Estudos da Linguagem**. 2017; 7 (5): 336–44. doi: 10.17507 / tpls.0705.02.
- SILVEIRA, B. F. da. **Contação de histórias na sala de aula: um poder mágico!** In: *Revista Pro língua*, v.2. N. 2.p.34 - 39 Dez/2018, UFPB, João Pessoa.
- SISTO, C. **A arte de contar histórias e sua importância no desenvolvimento infantil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015. p. 1-4 disponível em www.artistas.gauchos.com.br acessado em 20 de mai. 2020.

O FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



BRUNA DE OLIVEIRA SILVA

Graduação em Letras: Língua Portuguesa e Inglesa pela Universidade Nove de Julho (2011); Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2018); Especialista em Neurociências da Aprendizagem pela Universidade Nove de Julho (2020); Professora de Ensino Fundamental I e II (ciclo interdisciplinar e autoral) - Língua Inglesa - na EMEF CEU Parque Anhanguera.

RESUMO

Este artigo tem como meta, ressaltar a importância da educação de jovens e adultos na perspectiva de rompimento do fracasso escolar, pensando em estratégias e abordagens necessárias para fazer cumprir uma educação de qualidade, que forme cidadãos críticos e capazes de atuarem na sociedade. A escola tem como dever valorizar as experiências de vida, cultura, gênero, faixa etária, classe social, reconhecendo a diversidade como elemento base para uma escola inclusiva.

Palavras-chave: Educação; Inclusão; Fracasso Escolar; Democracia.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o fracasso escolar na educação de jovens e adultos, buscando possibilidades de melhoria na qualidade de ensino desta modalidade a fim de garantir o acesso e a permanência destes estudantes na escola.

A EJA possui um histórico de alunos que por inúmeros motivos foram excluídos do processo de ensino-aprendizagem, e que frequentar a escola era um privilégio para poucos. Atualmente ainda as escolas classificam os estudantes em aprovados e reprovados o que também leva ao abandono dos estudos, ocasionando um dos elementos do fracasso escolar.

Falar sobre a EJA requer que lembremos Paulo Freire (1994), os educadores muitas vezes tornam-se aqueles que educam e os educandos, os que são educados, tratando-os como seres inconclusos como se nada pudessem contribuir, sendo tratados como meros objetos. Esta visão tradicional da educação também é um dos fatores de insucesso escolar.

Para Maria Clara Di Pierro (2014), ainda é forte a secundarização da educação de jovens e adultos, entretanto, as políticas públicas têm repensado esta dívida histórica a fim de garantir a justiça social daqueles e daquelas que foram excluídos dos sistemas de ensino, de forma a garantir o reparo dos direitos.

Este artigo será dividido em subcapítulos dos quais abordarão a modalidade EJA em elementos importantes da educação tais como: projeto político pedagógico, currículo formativo, avaliação e não classificação, formação de professores na modalidade EJA, A EJA e a formação para o trabalho, EJA como reparação e inclusão social e por fim as considerações finais sobre o assunto.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Pensar em uma educação para todos inicia-se com o projeto político pedagógico (PPP) da instituição de ensino. Este documento orientará o percurso escolar, e é através dele que se darão as características e particularidades da escola, assim como as dificuldades a serem superadas. Nesse documento será descrito os projetos que a escola realizará as características do currículo, a avaliação de aprendizagem. Na escrita do projeto, as leis que regem a educação no Brasil, não podem ser feridas, devendo ser mencionadas no PPP e aplicadas na rotina escolar.

Este documento frisar as reais necessidades educativas dos discentes, vinculando-se as práticas sociais e as problemáticas em torno da escola (PASSOS, 2014).

O PPP é dinâmico e está em constante mudança. É escrito democraticamente, ou seja, funcionários, professores, pais e alunos podem contribuir. Um dos princípios é a descentralização de poder, pois ainda há unidades de ensino em que a democracia não é praticada e que as decisões são tomadas pela equipe gestora. O PPP traz consigo órgãos colegiados rompendo com esta visão burocrática da escola tradicional, como: grêmios estudantis, associação de pais e mestres (APM), conselho de escola (PASSOS, 2014).

“formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo... o PPP é o processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola.” (PASSOS, 1995, p.13)

Paulo Freire (1994), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, cita o diálogo como algo fundamental na educação e no mundo, e que deve ser sempre horizontal, em que todos contribuam e não vertical, em que uns falam e outros ouvem. Esta democracia é geradora da liberdade.

“O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.” (PASSOS, 1995, p. 13)

A flexibilidade deve ser uma das características institucionais que atendem a EJA. Não sobrecarregar os alunos com quantidades excessivas de atividades, horários diferenciados aos alunos trabalhadores, respeitar discentes que trazem filhos para a escola por falta de lugar para deixá-los. Uma escola democrática se mostra no cotidiano e nas pequenas ações (SOARES, 2014).

Diante dessa instabilidade dos tempos do viver, de trabalhos informais e tempos de escola, não teríamos que redefinir os tempos de escola, os tempos da EJA, e torna-los as mais flexíveis possíveis?... a maior parte dos jovens e adultos da EJA são vítimas, exatamente, da rigidez dos tempos escolares desde o pré-escolar e ainda, teimamos que eles se adaptem à mesma rigidez no tempo da EJA.” (ARROYO, 2007. p.12)

De acordo com o Decreto 5.840 (BRASIL, 2006. Art.1º), as instituições de ensino que partilham a educação de jovens e adultos, seja nos aspectos interinstitucionais ou intergovernamentais, devem articular-se entre si compondo o projeto político pedagógico, para que este documento tenha uma harmonia e uma uniformidade.

CURRÍCULO FORMATIVO

O currículo escolar não pode ser entendido como uma programação em que há uma lista de assuntos a serem estudados, de forma fragmentada, fora de contexto da realidade dos estudantes e não articulada com outras áreas de conhecimento, ele deve formar integralmente os discentes, para além das concepções cognitivas.

A respeito da organização curricular, considera-se que a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos. A desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, promovem a resignificação de seu cotidiano. Essa concepção permite a abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas, promovendo a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não formal, além do respeito à diversidade. (PROEJA-PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2007. p.48).

Devemos romper com a consciência colonizada, e isto se inicia nas instituições de ensino, a partir do currículo, por esta razão, este norteador pedagógico não pode ser também colonizado. Está consciência que é carregada de preconceito, de estereotipação, de senso comum, de invasão cultural, de homens coisificados. É função dos docentes

mediar à construção deste conhecimento crítico da realidade que nos cerca. É necessário quebrarmos alguns mitos sustentados pelos órgãos opressores (FREIRE, 1994).

A reflexão leva a ação, ou seja, o currículo deve proporcionar uma análise das problemáticas que estão em volta da comunidade escolar e de assuntos pertinentes sobre a vida dos estudantes, no caso dos alunos da EJA, pensar aspetos sobre a vida no trabalho, e a partir destes elementos procurar informações pertinentes para melhoria. Posterior à observação, inicia-se uma ação. Freire, chama também esta reflexão- ação de prática da liberdade (FREIRE, 1994).

Em resumo “a prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de reflexivamente descobrir-se e conquistar-se como sujeitos de sua própria destinação histórica” (FREIRE, 1994, apud MARIA FIORI, 1994, p.5).

O professor Freire (1994) contribuiu significativamente na educação através de métodos que partiram do contexto dos alunos. Ele criou os termos “palavras geradoras” e “temas geradores” para iniciar a alfabetização e o letramento dos educandos. As palavras geradoras eram levantadas a partir do trabalho e da vida dos alunos e assim era realizada a alfabetização com base nestes princípios. Os temas geradores são problemáticas surgidas durante as aulas que se encaixam no cotidiano dos discentes. O professor é o mediador nesse diálogo, construindo com os estudantes o currículo. A educação libertadora, parte da problematização, ou seja, ela desata os princípios da educação bancária, e o diálogo é a chave para a escola democrática, rompendo com a ideologização e a cultura do silêncio. A alfabetização, não é mais um processo de aprender as palavras exclusivamente para conhecê-las, mas, além disso, trata-se da reflexão sobre a cultura, a ressignificação do mundo, a construção de novos horizontes, e a consciência de ter a sua voz ouvida. Em contrapartida, a educação bancária, vê os alunos como meros reprodutores de saberes e os professores os detentores de conhecimento. No processo de ensino-aprendizagem não há mais hierarquia entre professores e alunos, ambos dialogam entre si obtendo uma melhor maneira de fazer a educação acontecer, por este motivo, os docentes não são mais o que só ensinam, mas os que também aprendem. Quando o documento curricular é pautado somente em listas de conteúdo, a educação revive o tradicionalismo e suas concepções doutrinadoras. O currículo deve formar para a vida.

Inês Barbosa de Oliveira (2007) em suas reflexões disserta sobre uma educação que valoriza os discentes em sua integralidade, que aborde princípios transversais, de utilidade concreta e não o separe da pessoa que vive e aprende, potencializando-os politicamente e criticamente.

Pensar os currículos, os tempos, os saberes e, sobretudo, as imagens que vêm sendo construídas sobre o que é ser jovem e adulto da EJA. Educadores, educandos, pesquisadores e gestores devem buscar os caminhos que articulem a vida concreta dos sujeitos da EJA e suas especificidades, para a partir daí construir um currículo e uma escola que possam atender as suas necessidades. (ARROYO, 2007. p.5)

Para Freitas (2016) um dos direitos sociais é o de aprender e esta aprendizagem deve ter uma formação humana, que respeite as diferenças, crenças, experiências de vida, edificando algumas concepções que os discentes trazem em seu currículo oculto. Por esta visão, para Freitas, uniformizar as escolas é um equívoco, pois tendem a padronizar as culturas.

Oliveira (2007) e Di Pierro (2014) comentam fatores desmotivadores que cercam a EJA, como abordagens infantilizadas, poucos materiais voltados ao jovem e adulto, escassas capacitações docentes, o não uso da tecnologia em aula, além da diversidade cultural e linguística não serem agentes determinantes no currículo.

Cada etapa do ensino básico tem seu perfil, a escola e o corpo docente são os responsáveis pela construção adequada do ensino- aprendizado, reconhecendo as peculiaridades do alunado. A construção curricular é democrática e o diálogo quebra barreiras dando voz ao aluno o que transforma em autonomia e criticidade. A educação não serve somente para transferir o futuro dos aprendizes, mas modificar o presente e os desprazeres que acompanham o habitual dos escolares.

AVALIAÇÃO E NÃO CLASSIFICAÇÃO

Com a chegada do construtivismo, a avaliação deixou de ter um significado negativo como possuía nas concepções das escolas tradicionais e começou a ter um caráter contributivo para a aprendizagem dos estudantes.

A avaliação não pode ser confundida com uma mera prova sem consulta, voltada à memorização, sem contexto, sem significação.

Os exames servem para verificar aquilo que os discentes sabem naquele momento, por este motivo muitos decoram assuntos que possivelmente cairão na prova e depois esquecem os elementos estudados, não fazendo nenhum sentido a eles em sua formação (LUCKESI, 2015).

“provas e exames, são apenas instrumentos de classificação e seleção que não contribuem para a qualidade do aprendizado nem para o acesso de todos ao sistema de ensino” (LUCKESI, 2006).

A avaliação deve ser um diagnóstico para a aprendizagem e servir como meios para intervenção, buscando sempre a melhoria e a qualidade do ensino.

Conforme a lei nº 9.394- (BRASIL, 1996. Art.13º) “[...] os docentes incumbir-se-ão de: III- zelar pela aprendizagem dos alunos; e IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento.” O educador tem o dever de alcançar meios para atingir melhorias no ensino-aprendizagem, garantindo que os alunos realmente aprendam e não memorizem assuntos sem objetivos e aos educandos com dificuldades sejam melhores assistidos pelos docentes, um dos caminhos para atingir estas metas é através da avaliação que deve ser vista como mediadora da aprendizagem.

“não há avaliação se ela não trouxer um diagnóstico que contribua para melhorar a aprendizagem...” “Superação de toda uma cultura escolar que ainda relaciona avaliação com exames e reprovação” (LUCKESI, 2016)

Em se tratando da educação de jovens e adultos a avaliação para os estudantes é um instrumento ruim, lembrando que um dos fatores que leva o fracasso escolar na EJA é justamente a reprovação por mau desempenho em provas e exames de caráter classificatório. Muitos alunos deixaram as escolas por ter sido desclassificado/ reprovado e quando retornam a EJA há essa repetição.

Devemos formar alunos críticos e capazes de atuarem na sociedade e na política, isso se inicia em uma escola em que o aluno tem voz e vez e que a democracia realmente aconteça. A avaliação é uma das primícias do democratismo em que a instituição escolar não é somente para os privilegiados e com facilidades de aprendizagem, mas para todos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE EJA

Para Arroyo (2006), a formação dos educadores de jovens e adultos é ainda limitada e não há um perfil deste profissional como nas outras modalidades de ensino. A EJA tem sido considerada genericamente nos cursos de licenciatura. Segundo o autor, as graduações voltadas à educação, não consideram o conhecimento dos universitários como papéis fundamentais em discussões inerentes a EJA, abordando temas úteis à aula de como fazer acontecer uma educação de qualidade a este público. Há uma defasagem no que tange a própria formação de docentes na educação infantil e se tratando da EJA, o desenvolvimento é ainda menor. As licenciaturas preocupam-se com outros elementos da grade curricular e esquecem-se das vivências concretas de pensar um currículo real da infância, adolescência e da fase adulta.

Para que as políticas públicas possam conferir materialidade a concepções mais apropriadas de alfabetização e educação básica de qualidade (o que implica também articular devidamente oportunidades de qualificação profissional e acesso as tecnologias da comunicação e informação) é preciso ampliar o financiamento destinado a EJA e reverter

à situação de despreparo e desvalorização profissional dos educadores que a ela se dedicam. (DI PIERRO, 2010, p. 954)

Segundo Dallepiane (2006), a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ijuí (UNIJUÍ), tem enriquecido a grade curricular dos cursos ligados à educação voltando-se aos aspectos da educação de jovens e adultos, sendo pioneira no curso Pedagogia da Terra (licenciatura voltada aos MST, indígenas, comunidade surda, deficientes físicos, abrangendo a diversidade como um todo). A universidade possui também formação continuada de educadores na modalidade EJA, abrangendo a constante reflexão das problemáticas do cotidiano escolar, favorecendo trocas de experiências entre os profissionais e o elo entre teoria e prática através de estágios obrigatórios nas graduações. Em concordância com Julieta Ida o objetivo desta capacitação inicial e continuada é o rompimento da destinação da EJA a professores sem qualificação necessária ao atendimento deste público. Um dos propósitos desta nova visão de educação é a construção de alunos da EJA que vão além dos domínios dos códigos escritos, rompendo com a fragmentação do currículo e da pessoa que aprende, buscando desenvolver nos docentes a reflexividade sobre a vida humana.

Certamente, todo educador, ao desenvolver o seu trabalho, aprende com ele. A própria vida e as relações que ela proporciona nos colocam num processo permanente de formação. Entretanto, esse processo espontâneo não dá conta de preparar o educador de hoje para o enfrentamento de uma realidade, que muito rapidamente vai mudando e exigindo novas práticas. (BARRETO, 2006. p. 95)

De acordo com Rummert (2006), a intensa carga horaria de trabalho dos discentes e docentes interfere muito no ensino-aprendizado, mas se tratando dos educadores este fator é prejudicial à educação, pois segundo os próprios alunos os professores chegam cansados as aulas, não obtendo animo para promover uma aula de qualidade, por isso se faz necessário a divisão de um corpo docente com características voltadas a este público e com carga horaria reduzido, com melhores salários e condições de ensino.

A EJA E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

O programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA) é uma das maneiras de valorização desta categoria, contribuindo com a terminalidade dos estudos e uma certificação profissional que os auxilie para o mercado de trabalho, contribuindo também para o exercício da cidadania e a construção integral dos aprendizes.

Em concordância com a LDBEN lei nº 9.394 (BRASIL, 1996. Art.1º. Inciso 2º) “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social”.

Levando em consideração o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (2007), a formação destes discentes não pode ser pautada única e prioritariamente para o mercado de trabalho, mas uma construção para a vida, contribuindo para uma sociedade justa e igualitária de direitos, favorecendo o declínio de empregos informais de natureza escrava, com perigos a saúde e a vida.

Uma das Propostas do Programa Nacional (2007) que também faz parte dos pilares da educação UNESCO (1999) diz respeito ao saber- fazer, que é a relação entre teoria e prática, que deve ser ensinada e vivenciada na escola. Estes novos ideais de educação torna a aprendizagem mais significativa e prazerosa, distanciando os alunos das escolas tradicionais e desmotivadoras geradoras de exclusão estudantil.

Em conformidade com o Decreto nº 5.840 (BRASIL, 2006. Art.5º), os cursos profissionalizantes, devem ter um vínculo com as necessidades regionais, colaborando para o seu desenvolvimento local.

O Plano Nacional de Educação (PNE) criou a meta 10 com alguns aspectos a serem revistos na educação de jovens e adultos. Um dos pontos trata-se da oferta de no mínimo 25% das matrículas reservadas a educação de jovens e adultos no EF (ensino fundamental) e EM (ensino médio), garantindo a universalização da educação básica e a erradicação do analfabetismo, para que a dívida histórica de exclusão social possa ser extinta. (PLANEJANDO A PRÓXIMA DÉCADA, 2014. p.37).

A integração da educação básica na modalidade EJA à educação profissional pode ser realizada nos ensinos fundamental e médio e organizada da seguinte forma: a) educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade EJA; b) educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos; c) formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade EJA; d) formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade EJA; e) formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade EJA. (PLANEJANDO A PRÓXIMA DÉCADA, 2014. p.38)

A meta 10 do plano nacional de educação objetivou alguns pontos a serem conquistados, como: o encorajamento a conclusão da educação básica aos alunos da EJA, a educação à distância, escolas acessíveis aos estudantes deficientes, assistência social aos discentes, entre outros fundamentos. (PLANEJANDO Á PRÓXIMA DÉCADA CONHECENDO AS 20 METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

EJA COMO REPARAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

Nosso país tem uma dívida histórica com populações que foram e continuam sendo excluídas do processo de ensino, por este motivo a insistência em uma escola que não reproduza este círculo.

Em um relato de pesquisa realizada no ano de 2016 por Graciliana Garcia Leite Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal São Carlos e a Docente Juliane Aparecida de Paula Perez Campos professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos em relação aos alunos deficientes e sua retomada aos estudos na EJA, é nítido os aspectos positivos para estes estudantes entretanto há fatores que indicam atenção para que o fracasso escolar não seja reincidido. As autoras expõem os desafios que a educação de jovens e adultos necessitam superar, tais como acessibilidade física, currículo que vá além dos aspectos conteudistas, há pouca demanda em pesquisa e cursos voltados aos alunos deficientes na EJA. De acordo com as pesquisadoras estes estudantes relataram as dificuldades enfrentadas durante o processo educacional o que acarretou no abandono dos estudos. É notável o forte interesse em ser pertencente a uma sociedade, ser inserido no mercado de trabalho, em uma faculdade e não somente receber um benefício previdenciário. Nota-se, na pesquisa, uma adaptação dos próprios estudantes, uma tentativa de sobrevivência aos espaços que na maioria das vezes não estão de acordo com a inclusão social, o que rompe com os direitos de acesso e permanência dos estudantes deficientes nas escolas e principalmente tratando-se da EJA, pois como já mencionado estes discentes já sofreram no mínimo uma vez a exclusão escolar e estão tentando uma nova aceitação na sociedade, o que deveria ser o contrário. As escolas que devem adaptar-se aos estudantes e não o contrário. As docentes frisam a importância de uma educação não fragmentada, que veja os alunos em suas dificuldades de aprendizagem, necessidades físicas de locomoção e adaptação dos espaços escolares e assim como os anseios deste alunado, desejo de uma vida melhor, de inserção social.

Ao falarmos de fracasso escolar não podemos esquecer também dos negros e negros que sofreram com exclusão escolar. Lembrando que a educação é um direito e não um privilégio, tão pouco pode ser tida como um favor.

A Doutora em Educação Joana Célia dos Passos e também membro do núcleo de estudos negros educacional, reflete em seu artigo “As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos” o quanto a escolaridade as pessoas negras foi e ainda é negada. A população negra após a abolição foi impedida do acesso às

escolas o que gerou consequências as suas gerações futuras, são inúmeras as desigualdades, negando a inserção social e retrocedendo ao invés de avançar. Quando os currículos escolares ainda frisam somente a história europeia como sendo a nossa única vertente há uma desvalorização, da grande contribuição que os africanos trouxeram a nossa cultura brasileira. Possuímos números altos de evasão escolar e a maioria são negros e negras. Segundo a Doutora Passos, muitos jovens e adultos retornam a educação através da EJA, pois percebem a necessidade do retorno aos estudos. A doutora explicita que as escolas que eram destinadas aos negros libertos tinham um princípio de manter aquela ideologia de negros escravizados, destinados somente a serviços braçais e ela faz um paralelo com as escolas atuais que por muitas vezes são escolas pobres para pobres, o que gera a continuidade do fracasso escolar e da exclusão social, impedindo os alunos de conhecimentos necessários para que sejam capazes de tornassem críticos e transformadores da sua realidade. Nas palavras da escritora

É possível perceber o quanto o Estado brasileiro foi forjando e normatizando juridicamente a exclusão da população negra das políticas educacionais. A construção das desigualdades educacionais, quer seja no âmbito do legislativo, quer seja na ausência de condições materiais plenas para o exercício do direito, reflete-se até hoje nos indicadores de analfabetismo, de reprovação e evasão escolar, e no perfil do público da EJA. Portanto, essa realidade foi sendo construída durante o período de transição do trabalho escravo para o trabalho livre, no século XIX, e ganhando proporções gigantescas de desigualdades educacionais e sociais no século XX. (PASSOS, 2012, p.153)

A autora complementa:

É sabido que a educação não é suficiente para reparar as desigualdades. E as ações em andamento, que atendem a uma agenda histórica das desigualdades raciais na educação brasileira, ainda estão distantes de apresentarem resultados definitivos. Mas, ao se examinar a Educação de Jovens e Adultos identifica-se um canal propício para o enfrentamento dos históricos índices de desigualdade, exclusão, discriminação racial e injustiça presentes nas trajetórias de escolarização e de vida de significativa parcela da população negra. Para isso, entende-se que, há necessidade da EJA estar articulada com outras políticas públicas que tenham como objetivo reduzir as disparidades sócio-raciais na sociedade brasileira. (PASSOS, 2012, p.155)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, “não há vida sem morte, como não há morte sem vida, mas há também uma ‘morte em vida’. É a ‘morte em vida’, é exatamente a vida proibida de ser vida.” (FREIRE, 1994, p. 99).

O objetivo deste trabalho é verificar as possíveis soluções para alcançar uma educação de jovens e adultos com qualidade social, visando às características deste público, a fim de erradicar o desastre escolar (derivado de evasão, ensino-aprendizagem

de má qualidade que não visa à cultura, a diversidade e o contexto dos discentes, os baixos índices de matrícula na EJA, ligados ao desinteresse em retornar os estudos).

Para uma educação efetivamente de qualidade alguns elementos devem ser revistos como o projeto político pedagógico, currículos, avaliações, materiais didáticos, metodologias de ensino. A escola não deve ser pensada somente pelos gestores, mas pelos alunos, pois são eles os detentores das mazelas que podem interromper o caminho dos estudos, levando-os ao fracasso escolar. Uma educação cogitada nesses princípios fará uma revolução no campo educacional, diminuindo os altos índices de ruína educativa.

“[...] aprender a conhecer; aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser.” Estes são os quatro pilares da educação e que devem ser enaltecidos e desempenhados no ambiente escolar em toda a faixa etária e níveis escolares. (EDUCAÇÃO- UM TESOURO A DESCOBRIR, 2010, p.31).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens e adultos?. REVEJ@- Revista de educação de jovens e adultos**, 2007. Disponível em: <http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf>. Acesso em: 17 de agosto, 2020.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 17 agosto, 2020.

BRASIL. LDBEN Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 17 de agosto, 2020.

BRASIL. DECRETO Nº 5.840, DE 13 DE JULHO DE 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm>. Acesso em: 17 de agosto, 2020.

CORREIA, I.B.; PAIVA, J. et al. **Proeja – programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos.**

Documento base - ministério da educação – secretária de educação profissional e tecnológica. 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 17 de agosto, 2020.

DI PIERRO, Maria Clara. **A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas**. Educ. soc., Campinas, v.31, n.112, 2010.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf>>. Acesso em: 17 de agosto, 2020.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI**. Organização das nações

Unidas para a educação, a ciência e a cultura. Representação no Brasil. Patrocinador:

Fundação Faber-Castell. 2010. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 17 de agosto, 2020.

DI PIERRO, Maria Clara. **Educação brasileira**. 2014. (29m31s). Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=8jW109mSfdw>>. Acesso em: 17 de agosto, 2020.

DI PIERRO, Maria Clara. SOARES, Leôncio. PAIVA, Jane. Roda de conversa. **Tema: Os**

desafios da educação de jovens e adultos - 1/3. 2014. (19m02s). Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=aECS7PB0HoA>>. Acesso em: 18 de agosto, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 23ª edição, Rio de Janeiro. Editora: Paz e Terra.

1994. Disponível em: < <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf> >. Acesso em: 18 de agosto, 2020.

FERRARI, Márcio. **Entrevista com Cipriano Luckesi. Nova escola**. 2006. Disponível em:

<<https://novaescola.org.br/conteudo/190/cipriano-carlos-luckesi-qualidade-aprendizado>>.

Acesso em: 17 de agosto, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos. **Currículo**. 2016. (45m11s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Hv9Ro92V7XM>>. Acesso em: 17 de agosto, 2020.

HOFFMANN, Jussara. LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação mediadora: caminhos para a aprendizagem**. 2015. (18m03s). Disponível em: <<https://www.bing.com/videos/search?q=jussara+hoffmann+avalia%C3%A7%C3%A3o+mediadora&&view=detail&mid=50BB7B064CF7A911879350BB7B064CF7A9118793&&FORM=VRDGAR>>. Acesso em: 17 de agosto, 2020.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**. 2017. (55m50s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RWgqJVBpUQg>>. Acesso em: 17 de agosto, 2020.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem Cipriano Luckesi série encontros**. 2015. (1h22m35s). Disponível em: <<https://www.bing.com/videos/search?q=avalia%C3%A7%C3%A3o+luckesi&&view=detail&mid=B3D0564F7B147257192CB3D0564F7B147257192C&&FORM=VRDGAR>>. Acesso em: 17 de agosto, 2020.

LEITE, Graciliana Garcia; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. **Revista Brasileira de Educação Especial: Relato de Pesquisa: Percurso Escolar de Estudantes com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos, Nível Ensino Médio**. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000100017>. Acesso em: 13 de agosto de 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Planejando a próxima década conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação**. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 17 de agosto, 2020.

NOVA ESCOLA. **PNE- meta 10**. 2012. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2987/pne-meta-10>> Acesso em: 17 de agosto, 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Educar em revista. Curitiba, nº29, pp. 83-100. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n29/07.pdf>>. Acesso em: 18 de agosto, 2020.

PAIVA, Jane. Portalforumeja: Plenária final do Seminário Nacional PROEJA - pelo cumprimento da Meta 10 do PNE, em Brasília, dia 18 de novembro de 2011, promovido pela SETEC - MEC. Sistematização da Relatora - Professora Jane Paiva - UERJ **Seminário nacional PROEJA- META 10 do PNE. 2012.** (23m04s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Eg-lbLb8IPw&t=30s>>. Acesso em: 18 de agosto, 2020.

PASSOS, Joana Célia dos. Revista EJA em debate, Instituto Federal de Santa Catarina. **As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos.** 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/998/pdf> >. Acesso em: 13 de agosto de 2020.

PAIVA, Jane. **Entrevista com Jane Paiva (UERJ) educação de jovens e adultos (EJA)**. 2017. (8m12s). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-jane-paiva-uerj-educacao-de-jovens-e-adultos-eja>>. Acesso em: 17 de agosto, 2020.

PORTAL DO MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA)**. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proeja>>. Acesso em: 17 de agosto, 2020.

SOARES, Leôncio. **O educador de jovens e adultos em formação**. GT: educação de pessoas jovens e adultos/ n.18. Agência financiadora: CNPq e FAPEMIG, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf>>. Acesso em: 17 de agosto, 2020.

SOARES, Leôncio (org.); ARROYO, Miguel; BARRETO, Vera; DALLEPIANE, Julieta Ida; RUMMERT, Sonia Maria. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Autêntica/

SECAD-MEC/UNESCO. Belo Horizonte. 2006. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf>. Acesso em; 17 de agosto, 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Nós da educação**. 2014. (20m17s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tiNBweGr_eQ>. Acesso em: 17 de agosto, 2020.

XIMENES, Salomão; VELASCO, Alejandra; FURTADO, Júlio. **Plano nacional de educação- sala debate**. 2014. (28m44s.) Disponível em: <<https://www.bing.com/videos/search?q=plano+nacional+de+educa%C3%A7%C3%A3o+meta+10&&view=detail&mid=B563825E49011D09F9E9B563825E49011D09F9E9&&FORM=VRDGAR>>. Acesso em: 17 de agosto, 2020.

A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM



BRUNO WELLINGTON DE LIMA

Graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES (2016); Professor de Ensino Fundamental II – Matemática - na EMEF José Maria Whitaker.

RESUMO

Este artigo Científico visa exteriorizar aos educadores nas abordagens de Piaget e Vygotsky, a relevância da afetividade no método de ensino aprendizagem da criança. Como a afetividade e o espaço em que a criança reside interferem nesse processo, tanto positivo como negativo. Mostra-lhe também a função do professor neste processo, conforme os autores citados abaixo.

Palavras-chave: Aprendizagem; Afetividade; Inteligência.

INTRODUÇÃO

Este artigo científico destina-se a apresentar as abordagens de Piaget e Vygotsky a cerca do papel da afetividade, na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo da criança.

Investigar como ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem e o autoconhecimento na formação psicossocial. Ao averiguar esse desenvolvimento, relacionar e esclarecer ate que ponto a afetividade pode influenciar na aprendizagem e como a psicologia da educação vêem essas relações.

Deixar explicita aos educadores como trabalhar com os conflitos afetivos dos alunos e qual o papel do Professor nesse processo, que implica a relação de ensino-aprendizagem.

Expor também como o ambiente afeta o desenvolvimento afetivo e cognitivo do indivíduo mesmo que cada um seja executor por sua formação, e cabe ao educador saber seu papel nessa função.

Por isso este artigo mostra-se viável por mostrar o que é afetividade, a sua relação com a aprendizagem e como a afetividade pode interferir na aprendizagem do indivíduo o

nos mostrar como é primordial que o professor saiba como executar essa relação que faz parte da vida do ser humano.

Este artigo aborda dois autores extremamente importantes Piaget sobre a afetividade e aprendizagem e, Vygotsky sobre afetividade e aprendizagem, então explicitaremos a visão dos dois autores em relação a afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Piaget não redigiu muito a respeito de afetividade, mas estabeleceu que isso é intenso para o estudo da inteligência e da expansão psicológica. Com sustentação na epistemologia genética de Piaget (2003) isto relacionou o desenvolvimento afetivo ao desenvolvimento da inteligência.

Fundamentando em estudos relaciona a afetividade e a inteligência exibindo que são indissociáveis e estão integradas no desenvolvimento psicológico. Para ele não há maneira exclusivamente cognitiva ou exclusivamente afetiva, abrangendo que a afetividade interfere no desempenho da inteligência sem alterar sua estrutura.

Refere-se que não há um estudo para a afetividade e outro para a inteligência ao esclarecer a conduta do ser humano, as duas psicologias juntas explicam essa ação.

Piaget aborda a função dos sentimentos e dos vínculos interindividual presentes na constituição dos esquemas afetivos e no simbolismo infantil, avante da cognição e afetividade presentes no desenvolvimento psicológico.

Segundo La Taille (1992), para Piaget, além de afetividade e aprendizagem serem indissociáveis, uma não intervém, na construção da outra. Assim pode-se dizer que a afetividade e a inteligência são inseparáveis, porque não há conduta sem estrutura cognitiva e nem conduta sem uma energia que a move, pois ambas evoluem juntas, a cada estágio de desenvolvimento, apresentando transformações Coerentes em ambas.

Com isso demonstra que o convívio humano é indispensável para a formação cognitiva e afetiva do ser humano.

Todavia, para Piaget (2003) afetividade não é apenas aquilo que se refere as emoções e aos sentimentos, é algo muito mais amplo. Requer percepção, emoção primária já os sentimentos mais complexos estão relacionados aos elementos cognitivos.

Segundo Piaget (1992), as noções de equilíbrio e desequilíbrio possuem um significado fundamental para o duplo ponto de vista afetivo e cognitivo, pois se referem a um interesse, que tem como fonte a acomodação afetiva. Por isso, a assimilação cognitiva

refere-se a compreensão do objeto e a acomodação ao Ajuste dos esquemas de pensamento aos objetos.

Sobre afetividade e sentimentos em suas relações com a evolução cognitiva, dos esquemas motores às operações formais, passando pelas representações pré-operatórias e operações concretas. O que disse Piaget sobre afetividade? Vejamos a seguinte citação:

“É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência. No entanto, em minha opinião, não é uma condição suficiente.” (Piaget, 1962/1994, p.129)

Podemos notar então que a afetividade esta relacionada ao eu a parte cognitiva relacionada ao objeto o que provoca o desequilíbrio e a acomodação.

A afetividade não se sustenta sozinha precisa da interferência de funções cognitivas. A Evolução da afetividade tem aspectos hereditários, sentimentos interindividuais e aos sentimentos semi-normativos, que diz respeito às construções representacionais que pertence a uma escala de valores e a um sistema mais amplo.

A inteligência começa com as composições hereditárias que num momento sofrem a interferência das experiências do ambiente em que esta inserida a que quer dizer que o ambiente esta diretamente ligado a afetividade e a aprendizagem.

Para Piaget a criança constrói seu conhecimento por meio das vivencias que lhe propiciam já que a construção é a forma que os homens encontram para se apoderarem dos diversos conhecimentos.

Tudo isso é na concepção construtivista de Piaget, onde qualquer método de ensino é apto de construir a sabedoria. La Taille diz que ser construtivista não é fazer a opção por um homem diferente que constrói seu conhecimento é reconhecer e aceitar que o homem constrói de fato seu conhecimento, respeitando o que ele é de fato e não Tentando criar outro melhor.

Essa construção de conhecimento necessita de ocorrências ou métodos que beneficiem Ou enriqueçam os procedimentos construtivos para que haja esse procedimento é preciso favorecer situações em que os alunos ajam sobre os diversos objetos a serem aprendidos ao invés de limitá-los a repetir os discursos prontos sobre os mesmos.

Toda essa construção do conhecimento está relacionada á vivencia para que haja o desenvolvimento cognitivo do ser humano. Segundo La Taille (1992), a teoria de Piaget esta relacionada em três conceitos: universalista onde o homem pode se libertar dos ‘lastros’ culturais e caminhar para a humanidade que transcende limites regionais e

centrações culturais; individualista que estabelece a descentração como capaz de levar a capacidade de cooperação, fazendo abstração das características singulares dos indivíduos envolvidos; e também mostra a autonomia provável do homem liberado, pela razão, das coerções do grupo social a qual vive. Com esses conceitos Piaget nos diz que o homem não é sozinho, que é um ser social que sua aprendizagem e seu desenvolvimento dependem da socialização desse homem. Para tentar explicar o desenvolvimento da aprendizagem e sua relação com a Afetividade, Piaget também fala sobre a educação moral, onde dá duas alternativas que podem formar personalidades livres ou conformistas.

Com essas alternativas fica mais clara a concepção de construtivismo que defende a construção do Conhecimento. Para ele formar personalidades livres essa concepção é fundamental já que o homem livre é uma potencialidade da criança, basta trabalhar para que essa potencialidade não seja tolhida e acabe transformando a criança livre em um Adulto conformista. Portanto, Piaget defende os métodos chamados de self-government, opção pedagógica que, segundo ele, é o mais adequado a formar crianças autônomas e livres. La Taille (1992), Piaget também diz que a aprendizagem depende

Da formação dos professores, mesmo que o aluno busque o conhecimento, o professor precisa estar preparado para orientar e dar condições ao aprendizado e a Construção do conhecimento. Com isso ele diz que a questão primordial de todas as reformas pedagógicas necessárias e em perspectiva é a preparação do professor, pois enquanto o professor não for formado de maneira satisfatória, será inútil construir teorias, programas e concepções novas a respeito do que deve ser feito.

Com toda essa exposição, então pode-se dizer que a afetividade anda de mãos dadas com a aprendizagem e a inteligência, uma depende da outra, seja na educação formal ou na educação moral. Para complementar, segundo La Taille:

A afetividade caminha (...) com a inteligência. Quando essa última se torna operatória, a afetividade encontra novos caminhos de investimento. Assim como o desenvolvimento da inteligência leva a conservação das verdades demonstradas, leva também a conservação dos sentimentos, conservação esta típica dos sentimentos morais. (La Taille, 1996, p.167-168).

Relações entre cognição e afeto de acordo com Vigotsky, Ao averiguar as teses Vygotskianas podemos evidenciar a relevância das colaborações de Vygotsky na área do conhecimento afetivo, pois para ele o campo emocional é profundamente ligado ao cognitivo e deve ser estudada com um olhar característico na estruturação das relações entre o corpo e a mente, cognição e afeto, pois de acordo com Vygotsky estes possuem uma atuação indispensável em cada indivíduo.

No momento em que Vygotsky faz um análise na educação do “comportamento emocional”, é relevante descrever que sua teoria procura mostrar caminhos que proporcionam a superação das principais limitações e o caráter do ser humano.

Marta Kohl e Tereza rego (2003), Vygotsky alerta que é necessário reconhecer a íntima relação entre pensamento e dimensão afetiva, mas não o suficiente para o conhecimento dos estudos psicológicos. Portanto essa relação deve ser examinada ao longo desenvolvimento da criança, por meio de uma perspectiva genética.

Vygotsky aborda uma linha sócio-interacionista que contradiz com a teoria dualista, pois para ele é necessário ter compreensão total do pensamento humano, com base no campo afetivo.

Para o autor separar o pensamento do afeto desde o começo fecha para sempre a possibilidade de explicar o pensamento, pois a análise determinista do pensamento, requer descobrir seus motivos, suas necessidades e seus interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um ou outro sentido.

Deste modo, quem separa o pensamento do afeto acaba negando de antemão a possibilidade existente de estudar a influência do pensamento um poder mágico capaz de fazer o comportamento humano e depender única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, transformando o pensamento em um apêndice inútil do comportamento em sua sombra desnecessária e impotente (Vygotsky Apud Tereza rego, 2001).

O jeito de uma determinada época trouxe consequências na área de psicologia moderna, contradizendo com os estudos realizados com uma teoria que procura compreender a ligação mais adequada entre os pensamentos da mente humana com os sentimentos.

Vygotsky entendia que as dimensões do afeto e da cognição estão intimamente relacionadas e que uma proporciona a outra uma conexão em experiências e interações no processo de desenvolvimento do ser.

Com foco no processo de ensino-aprendizagem é de extrema importância destacar que Vygotsky não tinha uma preocupação centrada na elaboração de uma teoria do desenvolvimento infantil, porém:

Ele recorre à infância como forma de poder explicar o comportamento humano no geral, justificando que a necessidade do estudo da criança reside no fato de ela estar no centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso de instrumentos e da fala humana. (Teresa Cristina Rego, 1994, p25)

Por este motivo Vygotsky realizou um estudo abrangente na área de psicologia com o intuito de contribuir com o desenvolvimento infantil através da chamada “pedologia, (ciência da criança, que integra os aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos).

Com essa ciência encontramos alguns eixos que norteiam os caminhos do desenvolvimento infantil, podendo levar em conta algumas preocupações hoje presente no processo de ensino aprendizagem em âmbito escolar, que por sua vez se faz necessário o aprimoramento dos profissionais da área da educação, ter conhecimento específico sobre as teorias que contribuem com o desenvolvimento de seu trabalho de modo eficaz. (Marta Kohl e Tereza Rego, 2003).

Quando a criança recebe esse impulso sente-se mais motivada a se “Abrir” para novas experiências deixando todos os sentimentos para os novos sentimentos conquistados e liberados através do afeto que recebeu

Contribuindo com o todo seu rendimento escolar, pois uma vez que suas emoções apresentam-se parcialmente controladas, (pois ainda sim podem se alterar) a criança assimila melhor tudo o que sugerido em estímulos para o seu Desenvolvimento, cognitivo.

“É no âmbito familiar a partir dos vínculos entre as pessoas destes primeiros convívios que se inicia a relação do ensinar e o aprender. A base destas relações é vincular e afetiva, pois o bebê utiliza uma forma de comunicação emocional com um adulto para mobilizá-lo e ganhar os cuidados que necessita. Dessa forma o que sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem é o vínculo afetivo estabelecido entre a criança e o adulto” (Klein 1996)

No momento em que a criança está em torno de uma situação de afeto o medo é reduzido e ela se torna espontânea e mais participativa pois toma conhecimento de que se errar poderá realizar novas tentativas sem restrições para alcançar o objetivo.

Podemos ressaltar que para Vygotsky a relação do afeto-cognitivo é fundamental para todo o processo de desenvolvimento do ser humano.

A afetividade é quem valoriza e representa nossa realidade de vida.

A afetividade também se relaciona a linguagem do ser humano e suas ferramentas de convivência, social e emocional, na perspectiva de Vygotsky, na vida psicossocial estão associadas ao papel do mediador das ferramentas. Do trabalho e dos instrumentos que tem grande importância semiótica.

Assim ao analisarmos a prática pedagógica podemos relatar que o processo de afetividade não se esgota nas possibilidades criadas e vivenciadas no ambiente escolar, pois todo ser possui relações culturais e sociais em diversos aspectos ambientais.

A diversidade desse elo cognição-afeto contribui com o desenvolvimento pedagógico, porém é necessário haver continuidade em outras demandas de nível sociocultural.

Todo aprendizado é ricamente valioso e só pode ser validado quando se adquire com excelência.

Para Vygotsky (1998, p. 75) “[...] todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica) [...]”

“Assim para o autor a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1998, p. 117.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse presente artigo pode-se findar que Piaget e Vygotsky dizem que a afetividade está associada com a aprendizagem do ser humano. Piaget relata que a afetividade está diretamente relacionada com a aprendizagem, uma necessita da outra para que ambas desfrutem do sucesso, para ele a afetividade possui uma grande relevância no avanço da inteligência.

Piaget coloca a educação não apenas a formal aprendida na escola, mas também a educação moral que diz respeito às regras da vivência em sociedade. Para Piaget a vivência em sociedade contribui para esse desenvolvimento, tendo em mente que o homem não é um ser sozinho. Piaget também nos mostra que para haver um melhor desenvolvimento da aprendizagem é preciso que o ensino seja significativo de forma para que a criança construa seu conhecimento, por isso a ideia construtivista, por tanto não basta apenas ter uma metodologia nova sem que o professor esteja preparado.

Contudo para Piaget “Afetividade e inteligência” estão de mãos dadas, e os professores precisam estar preparados para ser capaz de utilizar uma a favor da outra.

Para Vygotsky a afetividade está diretamente relacionada à aprendizagem pois contribuem diretamente na formação do indivíduo. Para ele a criança carente de afeto não consegue desenvolver cognitivamente de maneira satisfatória. Além de se associar a afetividade e aprendizagem ele também associa a aprendizagem ao meio em que a criança está inserida porque isso é essencial no desenvolvimento da criança. Piaget e Vygotsky veem a aprendizagem significativa como desafiadora e fundamental para o desenvolvimento. A criança precisa aprender com experiências e desafios, pois é por meio da experiência e da vivência que ela aprende. Para ele além das experiências, a criança precisa de afeto, para que essa experiência seja válida e assim possua uma maior aprendizagem. Portanto o desenvolvimento afetivo envolve todos os sentimentos que permeiam a criança, quanto melhor trabalhado, melhor a criança se desenvolverá cognitivamente. Todo comportamento afetivo negativo ou positivo influenciara no

desenvolvimento. Conclui-se que a ligação entre cognição e afeto e de sua importância está presente em todo ser humano, desde o início da vida e se estendera por todas as fases da vida com potencial para contribuir com o desenvolvimento de seu intelecto e de suas relações sociais.

“Fernandez (1991), diz que a aprendizagem é repleta de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, e nos diz ainda que, aprendizagem é uma mudança comportamental resultante da experiência, é uma forma de adaptação ao meio onde esse indivíduo está inserido”.

REFERÊNCIAS

- ARANTES Valeria Amorim (org.). Afetividade na escola: alternativas teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 2003. (Coleção na escola: alternativas teóricas e práticas).
- CARRARA, Kester. Introdução a psicologia da educação: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2001
- DANTAS, HELOISA. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, M.K. DANTAS H. Piaget, Vygotsky. Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo summus, 1992.
- FERNANDÉZ, A. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991
- FREIRE, PAULO. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo paz e terra 1996.
- KLEIN, L. R. Alfabetização: Quem tem medo de ensinar. São Paulo, Cortez, 1996
- OLIVEIRA, M. K. O. Problema das afetividades em Vygotsky. In: DE LA TAILLE, Yves de Piaget, Vygotsky: teorias psicogenéticas em discussão. 16 ed. São Paulo: summus, 1992.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de REGO, Teresa Cristina. Vygotsky as relações entre cognição e afeto in: A afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas. ARANTES Valeria Amorim (org.). São Paulo: summus, 2003. (coleção na escola: alternativas teóricas e práticas)

- PIAGET. (1994). La relación Del afecto com la inteligência en el desarrollo mental del niño. In G. Delahanty, & J. Perrés (Eds.), Piaget y El psicoanálisis (pp. 181-289). Universidade Autônoma Metropolitana: Xochimilco. (Trabalho original publicado em 1962)
- PIAGET, Jean. Os procedimentos da educação moral in: Cinco estudos da educação Moral. Macedo, Lino (org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. -(Coleção psicologia e educação)
- REGO, Cristina Tereza. Vygotsky Petrópolis: vozes 1994
- SOUZA, Thereza Costa Coelho de. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget in: Afetividade na escola: alternativas teóricas e prática. Arantes, Valéria Amorim (org.) São Paulo: Summus, 2003. (Coleção na escola: Alternativas teóricas e práticas)
- VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000. A formação social da mente. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

AS PERSPECTIVAS DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



CARLA BEATRIZ NUNES OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, em 2008. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo. beatrizcarla346@gmail.com.

RESUMO

No presente artigo, destacam-se a importância da Arte como contribuinte para o desenvolvimento infantil, na fase da Educação Infantil. Ao entrar em contato com a Arte, as crianças dão espaço para operações que envolvem o agir e o pensar, contribuindo para seus aspectos cognitivos, dessa forma, os professores devem disponibilizar aos alunos ferramentas para que possam construir sua identidade, conceitos, projetos de vida. A aplicação de novas perspectivas em Artes pode possibilitar a implementação de projetos escolares nos quais os alunos encontrem na escola um lugar para uma aprendizagem significativa de forma eficiente e articulada com as próprias experiências de vida, tornando um suporte para o desenvolvimento humano integral.

Palavras-chave: Arte; Perspectivas, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Ao aprender arte na escola, o jovem poderá integrar os múltiplos sentidos presentes na dimensão do concreto e do virtual, do sonho e da realidade. Tal integração é fundamental na construção da identidade e da consciência do jovem, que poderá assim compreender melhor sua inserção e participação na sociedade, tornando indivíduos menos violentos e conscientes do seu verdadeiro papel no mundo.

A finalidade do ensino de Arte na escola, fundamentalmente no ensino fundamental, não é a de transmitir uma técnica particular, mas sim de desenvolver no aluno o gosto pela Arte e a aptidão para captar a linguagem artística e expressar-se por meio dela, além de possibilitar o acesso do educando ao patrimônio artístico que a humanidade vem construindo.

Jeandot (1997) afirma que “nem todas as crianças nascem obrigatoriamente com dotes artísticos, mas todas têm direito ao conhecimento da arte e a serem despertadas e encaminhadas, por cuidados especiais, nesse sentido” (Jeandot, 1997, p. 132).

No Brasil encontramos uma enorme variedade cultural, o que possibilita a melhor exploração das inúmeras formas de linguagens artísticas como fonte de aprendizado, não podendo a Arte ser ensinada do mesmo modo em todas as escolas. Até porque, cada indivíduo traz em sua bagagem genética uma diversidade cultural, que varia dentro do mesmo estado, na qual sofre influências dos africanos, europeus e indígenas.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É necessário que a educação exerça a função de formar seres que sabem conviver com as diferenças, onde essa aprendizagem é ressaltada no ensino de Artes.

A Arte tem a capacidade de desenvolver nos indivíduos as mais diversas competências, mesmo que ainda existam vertentes de pensamento que a coloquem em segundo plano.

Segundo Martins (2011):

O aluno deve ser preparado para, a partir das manifestações orais, escritas, sonoras e visuais ser capaz de organizar a sucessão de episódios e marrá-los de uma forma lógica. O momento em que ele está narrando algo sobre o que vê ele será capaz de descrever cenários, reinventar histórias, recriar, mas ao mesmo tempo solucionar problemas, dúvidas, sentimentos da sua vida cotidiana. (MARTINS, 2011, p. 72).

O papel do professor também é objeto de análise, sendo o responsável pelo acompanhamento do educando e como orientá-lo à melhor forma de apreensão do conhecimento.

Além do professor e da família, a escola é essencial para que o aluno se adapte à vivência em sociedade, já que costuma ser o primeiro ambiente externo ao familiar no qual a criança inicia sua vida em comunidade.

Uma escola que se preocupa em fornecer ao aluno um ambiente saudável, agindo de acordo com os princípios morais que o cercam se torna um instrumento de ensino e disseminação de cultura e conhecimento, construindo indivíduos em sua totalidade, consciente de sua liberdade, integrados com questões que o cercam e preocupado com sua responsabilidade social.

É vivenciando a Arte desde criança que a sociedade aprenderá a valorizar a sua cultura.

Este trabalho analisa o ensino das Artes e a contribuição que elas promovem ao aprendizado dos educandos, tendo por objetivo geral perceber o papel da disciplina Artes

Visuais e sua relevância, conhecer os objetivos dessa disciplina quando refletida na formação do professor.

De acordo com Oliveira (2007):

A todo o momento nos pedem rótulos, e esses precisam ser definidores, indetitáveis: “arte-educadora” tem um peso mais político e militante, e também mais teórico; “professora de Educação Artística” ou “professora Artística” é a professora moldada ainda em contornos expressionista e espontaneístas; “professora de Arte” parece mais contemporâneo e atualizado, pode fazer pensar em mais pesquisa e estudo. No final das contas, talvez sejamos um pouco de cada uma delas, ao mesmo tempo. (OLIVEIRA, 2007, p.238)

Com base na citação de Oliveira (2007), não há como definir o que somos dentro da docência, assumimos identidades que nos rotulam.

Em toda produção de um aluno há uma intenção ou representação dos sentimentos que precisam expressar, basta apenas incentivarmos.

Ainda segundo Oliveira (2007):

As habilidades de descrever, analisar e interpretar sejam trabalhadas com vigor em sala de aula, pois serão elas os subsídios para atender a qualquer metodologia de leitura de imagem que o professor venha a escolher para trabalhar... esse exercício passo a passo com as habilidades de descrever, depois analisar e só depois interpretar permite uma construção mais aprofundada das habilidades necessárias para a leitura. Trabalhar a habilidade de descrição significa estimular a própria natureza da criança da educação infantil que, ao olhar uma imagem, é capaz de prazerosamente descreve-las com detalhes, pois antes da leitura das letras, as crianças desenvolvem naturalmente e significativamente uma leitura da imagem(...) Quanto a habilidade de analisar, queremos chamar a atenção de analisar, queremos chamar a atenção para a importância do desenvolvimento da capacidade de analisar o discurso visual (um discurso sintético por natureza), pois ela que permite ao leitor perceber como a imagem diz aquilo que diz. Já a interpretação é produto das relações entre o que foi analisado, somando-se a isso informações históricas sincrônicas e diacrônicas ligadas à imagem lida e a produção do artista estudado. (OLIVEIRA, 2007, p.256-257.)

Portanto, a linguagem artística é uma cultura que deve ser estudada dentro e fora da escola.

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A ARTE EDUCAÇÃO

O ensino da Arte passou a ter um papel extremamente importante na formação do indivíduo, passando a ser reconhecida crescentemente ao longo dos anos.

Na história da educação, a Arte sempre se fez presente e as intenções para o seu ensino variaram de acordo com os princípios que a escola assumia em cada época.

De acordo com Biasoli (1999):

O conceito de Arte foi objeto de diferentes interpretações: Arte como técnica, como produção de materiais artísticos, como lazer, como liberação de impulsos, como expressão, como linguagem, como comunicação. (BIASOLI, 1999, p.90)

Muitas realizações no campo das artes também podem ser observadas no período denominado Renascimento ou Renascença, no século XV, cognominado por Gombrich (1999, p. 223) de “A conquista da realidade”, feito de “um grupo de artistas que se dispôs deliberadamente a criar uma nova arte e a romper com as ideias do passado” (GOMBRICH, 1999, p. 224). A escultura no Renascimento também desponta para o novo, provando um estudo fiel do corpo humano, que podemos ver nos santos esculpidos por Donatello, nos quais podemos notar como os detalhes das “mãos ou o cenho do santo demonstram uma completa independência dos modelos tradicionais” (GOMBRICH, 1999, p. 230) já vistos até então.

Os jesuítas designavam maior importância às “artes literárias”, e a utilização da música, canto coral, teatro e o ensino do latim, dando mais importância a elas do que às artes e ofícios devido à ligação com a catequização. A educação jesuítica tinha a intenção de formar o aluno conforme sua condição social, e principalmente para as necessidades e interesses da igreja, não existindo uma organização de ensino como nos dias atuais.

No início do período contemporâneo, com os neoclassicistas do final do século XVIII e começo do século XIX e com a expansão sem limites das cidades, dificultou que os artistas tivessem um estilo próprio. Segundo Gombrich (1999):

Havia sempre retábulos a fazer, retratos a pintar; as pessoas queriam comprar quadros para seus salões, ou encomendavam, para suas residências de verão, decorações murais. O artista podia trabalhar em todas essas linhas de acordo com normas mais ou menos preestabelecidas: ele fornecia os artigos que o freguês esperava. (GOMBRICH, 1999, p. 501)

Os ideais de educação democrática no início do século XIX, aliados aos avanços da psicologia, culminaram no movimento da Escola Nova, que propôs uma mudança de foco nos princípios e no fazer pedagógico. Contrapondo-se à escola tradicional, centrada na autoridade do professor e no ensino através da reprodução de conteúdos previamente definidos, a Escola Nova priorizava os interesses e necessidades do aluno, enfocando, principalmente, o seu processo de aprendizagem. Nesse contexto, concebe-se Arte como um produto interno que reflete a organização mental, cuja finalidade, na escola é a de permitir que o aluno expresse seus sentimentos e libere suas emoções.

Segundo Vasconcelos (2012):

O filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) defendeu fortemente os ideais de liberdade e democracia no ensino. De forte tendência pragmática e liberal, seus escritos defenderam uma escola essencialmente empírica, do aprender fazendo, da experimentação. Para ele o foco do ensino é o aluno e suas necessidades, é o compartilhar de experiências e a escola precisa criar espaços que estimulem a criatividade, o lazer e as descobertas. Seu pensamento foi âncora para o construtivismo e o escolanovismo, uma vez que para Dewey educação é a reconstrução da experiência. Influenciou o pensamento de seu aluno de pósgraduação Anísio Teixeira, impulsionando-o a divulgar sua obra no

Brasil, marcando fortemente as bases do movimento da Escola Nova, (VASCONCELOS, 2012, p. 157)

No século XX foram muitos os fatores sociais, educacionais e culturais a expandir no ensino da arte. Começa assim o movimento modernista como a “Semana de Arte Moderna”, em 1922. O marco do modernismo no Brasil foi quando um grupo de artistas plásticos e intelectuais reuniu-se no Teatro Municipal de São Paulo, para proporcionar recitais de música e poesia, palestras e danças, exposições de pintura, escultura e arquitetura.

Enquanto na educação a Escola Nova se contrapunha à Escola Tradicional, no campo da Arte, os modernistas chamavam à atenção para a Arte da criança, valorizando a originalidade e a qualidade expressiva das produções infantis e dos povos aborígenes. Alegavam eles, que a força criativa dessas produções se justificava por esses povos e as crianças não serem afetados pelas convenções sociais e manterem assim, resguardados os canais puros da criatividade. A criatividade pura, livre das convenções, que era a meta dos artistas modernistas acabou também por ser a meta para muitos professores progressistas.

Entre os anos de 1970 e 1980, os professores tinham a responsabilidade desta prática polivalente, ao ensinar as várias linguagens artísticas no ensino fundamental e médio. Em consequência, a qualidade do ensino é empobrecida, pois a Educação Artística é trabalhada de forma ampla, diluída, sem concentração com maior qualidade em alguma das expressões artísticas.

Em 1971, o governo militar promulgou a Lei de Ensino, onde se organizava a educação escolar de níveis primário e médio do país, cria-se a Lei nº 5.692/71, que de acordo com esta nova política, a escola consiste apenas na formação de recursos humanos necessários ao desenvolvimento do país. Entre essas modificações, a disciplina de música passou a integrar, juntamente com o teatro e as artes plásticas, a disciplina de Educação Artística estabelecida pela Lei nº 5.692/71, em seu Art. 7º, que diz: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus”.

Na década de 1980, formam-se movimentos contra ditadura militar, e tais movimentos sociais contribuíram para que os educadores conscientizassem de suas ações políticas. Esse movimento fortaleceu a tendência pedagógica sobre a qual a escola deveria trabalhar mais dentro de um contexto sociocultural, na qual fossem despertadas habilidades para que o aluno desenvolvesse seu lado crítico social e sua capacidade de interpretação de informações.

De acordo com o BNCC de Arte (1997), a introdução da educação artística no currículo escolar teve um avanço, porém, os cursos de curta duração, não eram o suficiente, pois não estavam habilitados e preparados para trabalhar as linguagens da arte.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BNCC, 1997, p. 15):

A inserção obrigatória do ensino de Arte na Educação Nacional está fundamentada em teorias contemporâneas que tratam do papel das artes na transformação da sociedade. Por isso, a legislação atual enfatiza os processos de produção artística específica – musical, visual, cênica e da dança, com conteúdos próprios.

De acordo com Barbosa (1991):

Sabemos que a arte na escola não tem como objetivo formar artistas, como a matemática não tem como objetivo formar matemático, embora artistas, matemáticos e escritores devam ser igualmente bem-vindos numa sociedade desenvolvida. O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. (BARBOSA, 1991, p. 32)

De acordo com Eco (1981):

A evolução das poéticas a partir do romantismo tardio denuncia uma modificação sensível do conceito de arte no âmbito da cultura moderna, e leva os críticos ou historiadores das poéticas a perguntarem-se até que ponto esta modificação é radical; e em que medida impõe uma visão dos conceitos às próprias estéticas filosóficas. (ECO, 1981, p. 123).

Pode-se notar que diversos aspectos podem identificar ou interferir na identificação da obra de arte. Muitos filósofos tentaram, ou ainda tentam determinar uma definição unívoca de arte, algo que seja compartilhado de forma geral.

No passado, enquanto arte era vista e definida a partir de critérios precisos, os críticos, os historiadores ou mesmo os filósofos buscam uma forma menos subjetiva de fazer julgamentos quanto à obra de arte, mas atualmente tem-se percebido que cada artista lança mão de formas diferenciadas entre si de fabricar seus produtos artísticos.

Ao fazer Arte a criança conhece a si mesma e o mundo que a cerca, cabendo ao ambiente oferecer condições favoráveis para essa criança.

A DIDÁTICA NO ENSINO DAS ARTES

Há estudos que mostram que o ser humano compreende o mundo por meio da relação com os sons, com a escrita, com as imagens e expressões corporais, pois da mesma maneira que se aprende a ler palavras é possível fazer leituras dessas relações e desta forma compreender melhor o mundo em que se vive.

Estudando a Arte é possível fazer uma ressignificação da realidade, uma vez que, a troca de experiências que ocorre nas escolas mostra que cada pessoa compreende a mesma coisa de maneira diferente, construindo o próprio conhecimento.

Pode se dizer que o indivíduo que não possui um contato direto com a Arte, terá uma experiência de aprendizagem limitada, pois,

Escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. Apenas um ensino criador pode favorecer a integração entre a aprendizagem racional e estética. (PCN'S de Artes 1997; p.39)

De acordo com Freire (1996):

Ensinar significa acompanhar e instrumentalizar com intervenções, devoluções e encaminhamentos esse processo de mudança de apropriação do pensamento, dos desejos e sonhos de vida. Educador ensina, enquanto ensina aprende a pensar (melhor) e a construir seus sonhos de vida. (FREIRE, 1996, p.17).

Segundo Ferraz e Fusari (1993)

O trabalho educativo em arte deve apresentar grande vitalidade e dinamismo, acrescido de processos criativos, pois se faz de uma forma interativa entre criança-adulto-ambiente natural e cultural. Mas ainda, os modos de entender a relação professores-alunos e ensino-aprendizagem são compartilhados pelas linhas de ação educativa das várias linguagens expressivas (visual, sonora, dramática, corporal, audiovisual, verbal, poética). (FERRAZ E FUZARI, 1993, p.111)

Quando o aluno participa da construção do conhecimento, sendo um processo contínuo onde aprender é sempre uma descoberta que pode ser agregada ao seu ser, as aulas de Arte podem ajudar a desenvolver e a expressar suas escolhas.

Ferraz e Fusari (1993, p.104) contribuem ao dizer que:

[...] o professor deve saber unir as problemáticas das práticas escolares na área artísticas com as reflexões e teorias suas e de outros profissionais sobre arte e educação de um modo transformador, criativo e comprometido com a democratização cultural artística e estética junto aos estudantes. O exercício dessa “práxis pedagógica” com vistas a ajudar a formação artística e estética de estudantes na escola, certamente estará mobilizando o professor de arte a pensar seu trabalho, pesquisar, discutir, com outros docentes e a aperfeiçoar-se. [...]

O mundo é um conjunto de informações, podendo ser visto, por todos os lados, no qual o professor tem como papel importante orientar seus alunos com o que acontece em nossa volta.

Estamos cercados de imagens, fazendo com que a educação em Artes Visuais se torne mais necessário, para ajudar os estudantes a compreenderem e a adquirirem o conhecimento que as imagens nos trazem.

Segundo Rossi (2003),

A leitura de imagem serve para denotar o processo que o leitor vive na relação com a obra/imagem, seja na interatividade, na pintura, no museu ou na sala de aula, onde, atualmente, milhares de alunos estão a olhar para as reproduções de obras de arte que os professores estão trazendo para as atividades de leitura. (ROSSI, 2003, p. 19)

A linguagem artística vem se desenvolvendo cada vez mais, pois nossas vidas diárias são cercadas de imagens, músicas de todos os tipos, durante vários momentos.

Segundo Barbosa (2007, p.34)

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão a preparamos para aprender a gramática da imagem em movimento. (BARBOSA, 2007, p. 34)

Canclini (1984) relata que a Arte:

É uma atividade de expressão que evoca o criativo e engloba todas aquelas atividades ou aqueles aspectos de atividade de uma cultura em que se trabalha o sensível e o imaginário, com premissa em alcançar o prazer e desenvolver a identidade simbólica de um povo uma classe social, em função de uma práxis transformadora. (CANDINI, 1984, p. 207-209).

As crianças conseguem assimilar melhor por meio das imagens o que os adultos lhe propõem.

Segundo BNCC (1998):

Reconhecimento da variedade de significados expressivos, comunicativos e de valor simbólico nas formas visuais e suas conexões temporais, geográficas e culturais. Conhecimento e competência de leitura das formas visuais em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de computador, publicações, publicidade, design, desenho animado etc. Discussão, reflexão e comunicação sobre o trabalho de apreciação das imagens por meio de fala, escrita ou registros (gráfico, sonoro, dramático, videográfico etc.), mobilizando a troca de informações com os colegas e outros jovens. (BNCC, 1998, p.67)

A aprendizagem de Artes Visuais que parte desses princípios pode favorecer compreensões mais amplas sobre conceitos acerca do mundo e de posicionamentos críticos. (BNCC, 1998)

As artes visuais, além das formas tradicionais — pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, objetos, cerâmica, cestaria, entalhe—, incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas do século XX: fotografia, moda, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance, holografia, desenho industrial, arte em computador. Cada uma dessas modalidades artísticas tem a sua particularidade e é utilizada em várias possibilidades de combinações entre elas, por intermédio das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si e com outras pessoas de diferentes maneiras. (PCN, 1998)

Para Fabricio (2007, p.104):

A comunicação visual, assim como outras formas de comunicação, só é possível por meio da concretização da linguagem imagética (neste caso, através da fotografia). O processo de construção da comunicação visual pode ser dividido em três fases básicas: observação/ apreciação, reconhecimento e habilidade de comunicar. (FABRICIO, 2007, p. 104)

Fabricio (2007, p.104) cita que “a pessoa observa mensagens visuais nos jornais, televisão, artes plásticas e no cotidiano”.

Para que haja um ensino qualitativo de Artes nas escolas é necessário que o professor saiba Arte e saiba ser professor de Arte com conhecimentos consistentes, como

também com propostas e projetos que aproximem “o aluno do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo acesso aos aspectos mais significativos da cultura, em suas mais diversas manifestações”. (FUSARI E FERRAZ, 1993, p.49)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Arte faz com que a criança expresse seus sentimentos e ideias, coloque a criatividade em prática, fazendo com que seu lado afetivo seja realçado. Na escola vemos como as artes visuais são essenciais na interação social da criança e como os professores podem desfrutar desse recurso.

A criança vai mudando no decorrer de sua infância a sua percepção do meio vai aprimorando-se, mas quando ela demonstra uma resistência em ultrapassar essa fase ela mostra uma falta de maturação intelectual, ao distanciar-se da idade cronológica, a criança deve representar um desenho diferenciado para os demais de faixa etária diversa, ou seja, uma criança de sete anos tem mais maturidade do que uma de cinco anos, contudo, se a primeira desenha acompanhando a representação do segundo, ela terá as mesmas aptidões intelectuais que a desse último.

Conclui-se que o Ensino de Artes tem como propósito proporcionar possibilidades na vida das crianças, e deve ser percebido como forma de construção do conhecimento, de compreensão do mundo e exteriorização de sentimentos, sendo relevante para vivenciarem suas experiências, se expressarem, ampliarem o conhecimento, desenvolverem o pensamento criativo e estético.

REFERÊNCIAS

- ABED, Anita Lilian Zuppo. **O Desenvolvimento Das Habilidades Sócio emocionais Como Caminho Para a Aprendizagem e o Sucesso Escolar de Alunos da Educação Básica.** São Paulo abril de 2014. Disponível em: file:///C:/Users/TCC/Downloads/ap4_hab_socioemocionais_anita_abed.pdf. Acesso em: 13/07/2020.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, Debates, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2007.

BECKER, Moema Portira de Souza. **A docência em artes cênicas no Ensino Fundamental: o Hiato entre a teoria e a prática**. Brasília, 2011

BIASOLI, Carmem Lúcia. **A formação do professor de arte: do ensaio à encenação**. São Paulo: Papirus, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional**, n. 9.394 de 20 dez. 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Volume 6 - Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: conhecimento de mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 243p. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil). v.3.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ECO, Umberto. **A definição de arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. 1921-1997. **Política e educação: ensaios**/Paulo Freire. -5. Ed. Editora Afiliada - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

GOMBRICH, Ernst Hans. **A história da arte**. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música**. Scipione, 1997.

KRECHEVSKY, M. **Avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LACERDA, Vivian. **A importância da arte na educação – vida plena à cidadania**, 2009.

Disponível em: <http://www.rumosdobrasil.org.br/2009/10/29/aimportancia-da-arte-da-educacao-vida-plena-a-cidadania/>. Acesso em: 30/06/2020.

LA TAILLE, Yves de. **O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget**. In: Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LOWENFELD, Viktor e BRITTAIN, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo, Mestre Jou, 1977.

MARTINS, M.; C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.; T. **Didática do ensino da arte: A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

NEVES, Renato de Souza. A estética de Lukács. **Um olhar sobre o homem e o mundo por meio da obra de arte**. 2011. 50 folhas. Monografia. (graduação) Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2007

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003. 144 p.

SOARES, Alexsandro Rosa. A importância da arte para a socialização. 2006. Disponível em: www.recantodasletras.com.br/artigos/243207. Acesso em: 01/07/2020.

VASCONCELOS, R. D. de. **As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral**. Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

VYGOTSKY, L.S., **O desenvolvimento psicológico na infância**. Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação**. Edições Loyola, São Paulo, 2003.

**CÉLIA MARIA DA SILVA FARIA**

Licenciatura Plena para o Magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade de São Paulo (2003); Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Dottori (2012); Pós-Graduada em Educação Infantil pela Faculdade São Luís de França (2014) Pós-Graduada em Práticas de Alfabetização e Letramento pela HSM - Escola Superior de Administração (2017) Pós-Graduada em Legislação Educacional pela Faculdade Campos Elíseos (2020) Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Marechal Tito, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A adolescência é uma fase repleta de transformações físicas, linguísticas, mentais e psicológicas, e uma das dificuldades mais comuns entre os adolescentes é conseguir entender as mudanças que acontecem nessa fase da vida, o que acaba refletindo em suas emoções e gerando conflitos na escola e na família. A violência aumenta a cada dia em nossa sociedade, geradora de uma série de consequências na vida de pessoas e seus familiares. Tal situação afeta diretamente o seio familiar influenciando na questão educacional dos filhos. As fronteiras da violência no tempo e no espaço se tornam difíceis de serem definidas. É por isso que, muitas vezes, a violência pode ser confundida com agressão e indisciplina, quando se manifesta na esfera escolar. A violência no ambiente escolar tem um tipo identificado como bullying sendo um dos comportamentos agressivos observados atualmente no ambiente escolar.

Palavras-chave: Distúrbios, Adolescência; Bullying, Movimento;

INTRODUÇÃO

Na adolescência passamos por diversos desafios, é a fase da nossa vida que estamos nos descobrindo e buscando nossas identidades. Não é novidade que a sociedade continua a impor diretamente e indiretamente alguns “padrões” e isso se tornou mais intenso com as redes sociais. Não existe uma pessoa feia, a percepção do feio e bonito varia de pessoa pra pessoa e dos seus gostos, as pessoas também são feitas de fases, hoje o que podemos achar lindo, é provável que daqui 20 anos vamos achar feio e vice-versa. O importante é viver bem para se sentir bem e sempre saudável.

Nessa fase de é comum passarmos por transformações, a mais visível logicamente é a corporal, nas meninas os seios começam a se desenvolver, as curvas ficam mais aparentes, nos meninos começa a crescer os pelos da barba, bigode, porte...

Sempre foi imposto um modelo de vida nas redes sociais e quando alguém não se identifica se sente excluído da sociedade ou sofre bullying.

Além da forma física nessa fase é comum querer descobrir sua identidade, sua personalidade e como havia comentado antes, existe um “modelo de vida perfeita” que todos impõem, para a sociedade se deve estudar, namorar, se formar, casar e ter filhos, mas muitas vezes essas metas vêm em uma ordem diferente.

BULLYING

O bullying é considerado uma agressão, que pode ser tanto física, quanto verbal, sempre intencionalmente e diariamente. É mais frequente ocorrer entre os jovens e as crianças e chega a ser um dos problemas mais contínuos na escola.

É algo que muitas pessoas dão as costas e não se importam, estamos tão acomodados nesse tipo de situação que com certeza você já ouviu duas pessoas em um diálogo em que uma diz “gorda, baleia, saco de areia” “Olívia palito” “parece uma tábua” “cabelo de Bombri!”, entre outros apelidinhos e piadinhas ofensivas.

Chega a ser um absurdo lidar com esse tipo de situação frequentemente, quem comete esse ato obviamente não se importa, mas quem sofre esse tipo de preconceito se ofende bastante e se machuca.

A partir disso, quem passa por esse problema desagradável sempre pode desenvolver transtornos, isso é muito sério e tem que ser tratado desde cedo nas escolas por alguém capacitado, quanto em casa pela família.

“Primeiramente, é dever de a escola avisar os pais para que não enxerguem os filhos somente como inocentes, o que é muito frequente quando eles têm que lidar com esse tipo de situação”. É necessário lembrar que muitas crianças na escola tendem a ter comportamentos diferentes daqueles que possuem em casa. Portanto, é necessário que fiquem de olhos abertos a qualquer mudança comportamental, mesmo que lhes pareça insignificante. Oscilação de humor, insônia, semblante triste, deprimido, irritado, desculpas para não ir às aulas, querer mudar de escola sem motivos justos e verdadeiros, queda grande no desempenho escolar, sintomas psicossomáticos, como dores de cabeça e de estômago, tonturas, vômitos, diarreia, pouco antes de irem à escola, podem ser indícios de vitimização. Por outro lado, começar a ter comportamento abusivo, desafiador, humilhante, agressividade exagerada, envolvimento frequente em desentendimentos, expressão de sentimentos de superioridade, de intolerância e de desrespeito, são alguns sinais emitidos pelos praticantes de bullying. Em ambos os casos, o ideal é que os pais procurem a escola para trocas de informações e soluções conjuntas, não incentivando jamais o revide ou

responsabilizando a criança por suas condutas. Vale ressaltar a importância dos bons exemplos, da participação e do acompanhamento na vida escolar e social dos filhos. O ideal é que façam parceria com a escola e encontre soluções tanto para os filhos que são alvos, quanto para os autores de maus-tratos. Ambos necessitam de ajuda e muitas vezes de encaminhamento a outros profissionais, especialmente da área de Saúde. Porém, se a escola não tomar providências, devem procurar o Conselho Tutelar. Dependendo da gravidade do caso, a Delegacia de Polícia (nos casos de bullying virtual, lesão corporal, calúnia e difamação) para lavrar boletim de ocorrência. A Escola exerce seu papel através da prevenção. Por ser ela a ponte de comunicação e interação entre pais, filhos e escola, deve-se preservar o fortalecimento da relação entre eles. Durante essa prevenção, primeiramente deve-se preparar todos os profissionais dando todas as informações a respeito do Bullying, pois são eles que estarão dentro de sala de aula tendo contato direto com os alunos. Com isso, facilitará a identificação das vítimas e dos agressores. É muito importante que o tema Bullying seja incorporado de alguma forma dentro das atividades escolares. “Além disso, é necessário que a escola tome medidas preventivas de supervisão, estando atento aos comportamentos dos alunos não só nas salas de aulas, mas nos intervalos, bem como na entrada e saída na escola.” (FANTE, 2008, p.196).

Além de tornar a pessoa insegura, pode desenvolver depressão, bipolaridade, esquizofrenia, ansiedade, anorexia, bulimia, no geral distúrbios mentais, alimentares, de imagens e até mesmo problemas cardíacos.

O bullying acaba sendo uma das maneiras para as pessoas mudarem seu corpo para agradar e a aceitação se torna cada vez mais um desejo distante.

Ele pode se manifestar através de empurrões, insultos, comentários humilhantes de rebaixam a vítima, tapas...

O bullying é a “voz” da sociedade, são pessoas praticando e impondo o que todos pensam e julgam os padrões de beleza.

A pressão da mídia e o bullying estão ligados, isso não é totalmente conhecido, mas existe o cyberbullying, que são pessoas que praticam ações, comentários e críticas repressoras na internet, é mais fácil para o agressor, pode ser feito anonimamente por um perfil fake, por isso eles falam e acusam com xingamentos sem nenhum filtro ou medo. Vale lembrar que isso é crime e o agressor é sujeito a punições. Existe um filme que representa bem essa situação, é o Cyberbully, foi lançado nos Estados Unidos em 2011 na televisão e depois em 2012 no Brasil, retrata a história de uma menina vítima do bullying nas redes sociais.

DEPRESSÃO E ANSIEDADE

Existem muitas preocupações durante esse período, passar nos vestibulares, ser socialmente bem visto, para algum importante ter um namorado, o corpo perfeito, uma boa relação com os pais e isso causa variação de humor pelos hormônios e crises emocionais.

São muito comuns adolescentes que não conseguem um romance, ou passam por algum que não é saudável enfrentar ansiedade ou depressão, no Brasil 12 milhões de pessoas sofrem desse transtorno que geralmente é em dose dupla, depressão e ansiedade andam juntas.

A verdade é que esses transtornos não aparecem por um único motivo e sim por uma combinação de problemas externos e internos com os diversos hormônios da fase. Só um profissional da saúde pode te dar esse diagnóstico e também só eles podem receitar remédios antidepressivos. Alguns sinais alertas para procurar um médico que indicam início desses problemas são baixo desempenho escolar (por não ter disposição, nem foco para os estudos), falta de energia (passar o dia todo no quarto, no escuro, deitado ou sentado), isolamento social (sem interagir com outras pessoas ou redução), dificuldade de tomar decisões e insônia.

Depressão (CID 10 – F33) é uma doença psiquiátrica crônica e recorrente que produz uma alteração do humor caracterizada por uma tristeza profunda, sem fim, associada a sentimentos de dor, amargura, desencanto, desesperança, baixa autoestima e culpa, assim como a distúrbios do sono e do apetite. (DR DRAUZIO VARELLA)

Ansiedade é a reação natural do corpo ao stress. É um estado emocional caracterizado por sentimentos de tensão, preocupação e pensamentos ruins. É importante ressaltar que nem sempre a ansiedade é uma doença. A ansiedade em seu estado normal é saudável para o indivíduo, pois ela o impulsiona para realizar projetos, prosperar e planejar o futuro. O que se torna alarmante é o excesso desse sentimento. (GUERRA, 2001, s/d).

Esses distúrbios merecem uma atenção, é um problema muito sério, tem jovens que procuram sua saída em álcool e drogas por tirarem eles da “cruel” realidade e se tornam viciados por usarem em uma dose frequente e em grande quantidade, sempre usar mais a cada vez que o efeito passa, podendo levar até uma overdose que leva a morte, ou em outros casos um coma alcoólico. Outra opção para essas pessoas em casos mais intensos e graves é a morte, tentativa de suicídio, por isso é muito importante combater e tentar reverter essa situação. Suicídio é a morte mais comum entre pessoas de 15 a 29 anos.

Nem sempre espere a atitude dos jovens pedirem ajuda, eles geralmente têm uma dificuldade de falar do assunto e poucas vezes identificam que estão deprimidos. O Ibope Conecta realizou uma pesquisa com dois mil brasileiros em todas as regiões do Brasil com pessoas entre 13 a 17 anos e 39% relatam que não se sentiriam confortáveis de dividir esse problema com a família. Embora muitos deles não compartilhem esse problema com a família é muito importante dar o maior apoio possível após o diagnóstico, às demonstrações de amor de qualquer forma causam um alívio, uma escritora faz uma referência em seu livro sobre isso “Saber aguentar e escutar a dor de um filho, sem tentar calar com coisas o que não pode ser calado com coisa alguma é um ato profundo de amor” (ELIANE BRUM – “A dor dos filhos”).

No mês de Setembro é feita uma campanha para a prevenção ao suicídio, chamada de Setembro Amarelo, ela existe desde 2014 pela Associação Brasileira de Psiquiatria – ABP com o Conselho Federal de Medicina – CFM. Essa campanha é realizada justamente no mês de Setembro, pois no dia 10 é o Dia Mundial de Prevenção ao Suicídio. Em uma estatística de 12 mil suicídios por ano no Brasil, 96,8% estavam ligados aos distúrbios mentais.

Quando alguém é diagnosticado com depressão certamente são receitados antidepressivos, o que muitas pessoas não entendem é que esses remédios não servem como hormônios da felicidade, isso não existe. Algumas pessoas usam esporadicamente como calmantes, estimuladores de sono e não são aconselháveis e recomendado sem um diagnóstico de um profissional da saúde, por esses motivos os antidepressivos só são vendidos quando a pessoa possui uma prescrição médica. Uma pesquisa feita pelo IMS Health em 2013 indicou que o brasileiro gasta R\$1,8 bilhões com antidepressivos por ano.

Os antidepressivos agem no cérebro diretamente nos neurotransmissores, eles ativam energia, são necessários porque precisa da reposição ou intensificação dessa energia neles, que param de funcionar ou diminuem o desempenho quando existe a depressão. O coordenador do Programa Transtornos Afetivos do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas explica “O aumento destas substâncias promove uma série de eventos químicos dentro das células. Nervosas, que se traduzem na melhora dos sintomas e sinais da síndrome depressiva” (RICARDO MORENO).

ANOREXIA E BULIMIA

Antigamente os valores da nossa sociedade eram diferentes e ao contrário do que pensam, nos séculos passados existiam sim padrões de beleza, antes ser uma pessoa “gordinha” era sinal de saúde, sinal que a pessoa tinha dinheiro para ótimas refeições, e como sempre o dinheiro é o pilar mais valorizado pelas pessoas. Hoje em dia isso mudou o ideal é ser totalmente magra, levar uma vida saudável, academia todo dia e se entupindo de remédios e suplementos. Mas é claro que isso teve um impacto negativo na sociedade... A Secretaria da Saúde de São Paulo fez uma pesquisa com jovens entre 10 a 20 anos e revelou que 67% dessas meninas não estão satisfeitas com o corpo e muitas estão dispostas a cometer, ou já cometem atos extremos para ficar mais magra e ser aceita, 75% deixam de comer alguma refeição do dia e 37% sentem vergonha da aparência. Albertina Takiuti é responsável pela pesquisa e coordenadora do programa de Saúde do Adolescente

da Secretaria Estadual da Saúde diz “As meninas aparentam ter a massa corpórea normal e com saúde.”.

Nas meninas uma das maiores insatisfações nessa época de juventude é sobre o corpo, em casos muito agressivos até causam distúrbio de anorexia e bulimia. Isso acontece muitas vezes por críticas dos colegas sobre seu corpo ou uma autocrítica por não achar seu corpo similar à “perfeição” do corpo das pessoas que aparecem no Instagram, mas vale lembrar que não existe uma causa certa, é a combinação dos fatores psicológicos, hereditários, biológicos e sociais. A anorexia nervosa (CID 10 – F50. 0) ocorre em 1% da população, sendo que 90% desses casos em mulheres de 14 a 18 anos. Anorexia e Bulimia são mais comuns nas meninas, apesar de que nos últimos anos teve um aumento de casos significantes nos meninos.

São tão comprovados que as mídias, redes sociais e revistas influenciam drasticamente no quadro de anorexia e bulimia pelos artistas e celebridades, eles são intensamente cobrados por um grupo maior de pessoas, por isso eles são mais propícios a desenvolver esse quadro.

“Trata-se de um período onde, naturalmente as pessoas tendem a ser insatisfeitas com o próprio corpo. Os adolescentes também estão mais sujeitos a influência da mídia, que cultua os padrões de beleza, como a magreza acentuada, para as meninas, e um corpo forte e musculoso para os meninos” (BRASIL, 2008, p.23).

A anorexia é um transtorno alimentar que acontece por uma percepção distorcida da própria imagem corporal, as pessoas deixam de comer e em casos severos evolui para uma desnutrição. Geralmente a anorexia não anda sozinha, na maioria das vezes é acompanhado pela bulimia, o caso em que o indivíduo força o vomito depois de se alimentar para permanecer magro e alcançar o que a sociedade julga “bonito”, essas pessoas chegam até exagerar nos exercícios físicos para manter a forma e podem ter lesões irreversíveis.

Existem sinais e sintomas para identificar anorexia e bulimia: peso abaixo da média, esmalte dental desgastado, fraqueza, cansaço, hipotermia, satisfação alimentar com refeições de poucos nutrientes e dores abdominais. É sempre bom os pais estarem atentos aos seus filhos, geralmente pessoas que sofrem dessa doença não admitem nem procuram ajuda.

“As anoréxicas parece serem aliadas da doença e não da saúde. O comportamento natural de uma pessoa, que sente dor ou um mal-estar qualquer, é procurar o médico. Na anorexia nervosa, ela faz exatamente o contrário. Em 90% dos casos, chega quase arrastada pelos pais ao consultório, chamando-os de malucos, pois se sente muito bem daquele jeito e seus exames são normais. De fato são mesmo, porque a alteração laboratorial só se manifesta num estado avançado da doença. Então, o médico orienta como deve ser a nutrição da paciente, orienta a terapia familiar e entra com a medicação, mas ela reage negativamente, dizendo

que ele está louco e que não vai seguir suas recomendações porque não quer engordar.” (TÁKI CORDAS, 1995, p.14).

Esses transtornos podem levar a outros problemas de saúde como desidratação ou desnutrição, é importante averiguar com frequência os sinais vitais e arritmias cardíacas.

É recomendado aos pais sempre ficarem atentos à pessoa diagnosticada com anorexia, geralmente elas ingerem algumas substâncias para ajudar a alcançar o corpo desejado, como laxantes, diuréticos, e inibidores de apetite.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adolescência é uma fase de mudanças físicas, psicológicas e sociais. Essa etapa marca exatamente a transição da infância para a idade adulta.

Segundo a Organização Mundial de Saúde, a adolescência começa aos 10 e termina aos 20 anos. Durante esse período, o corpo muda e as ideias também. Como é tudo ao mesmo tempo, é normal que aconteçam conflitos internos e externos. A sensação de dificuldade não pode ser considerada como regra, pois cada indivíduo tem uma experiência única de vida. Nas famílias em que há diálogo, conversa intimidade, carinho e confiança, a adolescência é mais leve, pois o amor entre pais e filhos é à base do amor-próprio, da autoestima.

O período de indefinição entre criança e adulto gera alguns enfrentamentos psicológicos, como a perda da proteção dos pais, a necessidade de desenvolvimento da autonomia e a construção de uma identidade, inclusive a sexual. Tudo isso acarreta em novas emoções, percepções e reflexões.

Os distúrbios na adolescência podem ocorrer por vários fatores, no entanto, vamos fixar nos principais, que fica como alerta para professores, famílias e outros que convivem com adolescentes.

- O contexto de desenvolvimento é muito importante nas crianças. Comportamentos normais na infância podem indicar doenças mentais graves nos adultos.
- As crianças se desenvolvem no contexto do sistema familiar, e esse sistema exerce um impacto profundo sobre seus sintomas e comportamentos; uma criança normal vivendo em um ambiente familiar conturbado por violência doméstica e uso de fármacos pode superficialmente parecer ter um ou mais transtornos mentais.
- As crianças geralmente não têm a sofisticação linguística e cognitivas necessárias para descrever os seus sintomas de modo preciso. Portanto, o médico deve confiar em suas observações diretas confirmadas pelas observações dos pais e professores.

REFERÊNCIAS

- Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Departamento de Ações Programáticas Estratégicas Saúde do adolescente: competências e habilidades /** Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília : Editora do Ministério da Saúde, 2008.
- CORDAS T. A, Busse SR. **Transtornos Alimentares.** In Louzã Neto MR, Motta T, Wang YP, Elkis H. Psiquiatria básica. Porto Alegre: Artes Médicas; 1995 p.273-82.
- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.** (1990). Diário Oficial da União. Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990, Brasília.
- FANTE, C. & PEDRA, J. A. **Bullying Escolar:** perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LAZARUS, A. A. (1980). **Terapia multimodal do comportamento.** São Paulo: Manole.
- Organização Mundial De Saúde – OMS (1993). **Classificação dos transtornos mentais e de comportamento – CID-10.** Porto Alegre: Artes Médicas.
- SIMMONS, R. **Garota fora do Jogo:** A Cultura Oculta da Agressão nas meninas. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

O PAPEL DO EDUCADOR NA FORMAÇÃO TEATRAL



CRISTINA DA SILVA ROCHA

Bacharel em Administração de empresas (2000); Graduação em licenciatura Plena em Arte pela Faculdade Universidade de Guarulhos (2007); Pedagogia pela Uninove (2018); Pós-Graduação em Psicopedagoga pela Faculdade Uninove (2020); Professora de Ensino Fundamental II e Médio em Arte na rede pública da cidade de São Paulo.

RESUMO

O papel do educador como mediador na produção teatral é muito importante para que o teatro possa ser realizado nas escolas, desenvolvendo as melhores estratégias e práticas pedagógicas de como podemos aplicar o teatro na sala de aula. Vamos fazer uma reflexão de como a arte e o teatro pode contribuir para o crescimento do ser humano, as crianças através das brincadeiras lúdicas e histórias de contos de fadas e os adolescentes praticando a autonomia e criatividade social, moral e cultural. O teatral busca o desenvolvendo da criatividade, autonomia, memória e raciocínio lógico, ampliando o saber pedagógico e artístico, auxiliando na formação dos estudantes para que venham ter uma vida com valores morais e sociais vivendo da melhor forma possível em sociedade.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Tecnologia; Mediação; Estratégias; Propostas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Atualmente com o avanço da tecnologia as crianças crescem no mundo digital utilizando tablet, celular, notebook e ipad, para o uso de fotografia, jogos, aplicativos, stores e vídeos, com tantas informações recebidas pelo uso da internet é necessário o acompanhamento constante dos pais e educadores durante o desenvolvimento da criança, pois são muitos conteúdos em pouco tempo no cérebro humano aonde está ainda em processo de desenvolvimento, acredito que estamos constantemente nesse processo todos os dias das nossas vidas, porém precisamos aprender a utilizar os aprendizados adquiridos da melhor maneira possível durante as nossas vidas.

É importante o monitoramento dos pais verificando o que os estudantes utilizam na internet seus conteúdos nas redes sociais e aplicativos, para garantir que as informações recebidas são conteúdos que irão contribuir para o crescimento da aprendizagem.

O educador tem que ensinar a pensar, refletir, ler, ver, ouvir e viver em sociedade. Na educação infantil é muito importante, pois é onde a criança começa a conhecer o mundo através das imagens, palavras, leitura, músicas, jogos e brincadeiras. Os registros vão ficando na memória para a vida toda, contribuindo para a formação futura como cidadão aprendendo a viver com ética e respeito na sociedade.

Para ensinar é necessário respeitar o conhecimento dos estudantes, a sua bagagem de vida e a vivência do seu cotidiano. Desta forma, será mais fácil aprender os conteúdos necessários do currículo escolar e criar possibilidades de construção do saber.

Respeitar a curiosidade, timidez, opinião, autonomia, dignidade e identidade dos estudantes é essencial para o desenvolvimento social, cultural e moral. O educador precisa tomar cuidado para não ter atitudes agressivas que podem gerar traumas futuros, é fundamental tratar o estudante como pessoa humana com respeito e carinho. Para conseguir resultados positivos na sua proposta pedagógica e desenvolvimento. Desta forma, será construído uma vivência escolar de respeito, confiança e harmonia.

Nesta fase inicial, de apresentação do teatro, o educador não pode obrigar que a encenação seja imediata, pois cada estudante tem seu tempo de aprendizagem, o ideal é realizar o desenvolvimento aos poucos respeitando o tempo, emoções e comportamentos.

Durante a produção teatral temos que respeitar os alunos que são mais tímidos, direcionando textos mais curtos ou atividades fora do palco como: produção do figurino e cenário, iluminação, maquiagem, roteiro, entre outros, assim os mesmos vão se acostumando e aos poucos estarão desenvolvendo as habilidades de autoconfiança, iniciativa e capacidade de liderança e quem sabe no futuro os mesmos possam realizar uma encenação teatral.

O aprender junto é indispensável principalmente na educação infantil, se observarmos aprendemos todos os dias com os alunos a cada nova descoberta, ou até mesmo aquela pergunta cheia de fantasias que nos surpreende. O educador precisa ter uma prática educativa com alegria, carinho, humildade e esperança para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

A construção do conhecimento provoca a curiosidade, observação, imaginação e reflexão, fazendo os estudantes a participarem das atividades, perguntando, questionando e dialogando, diante das explicações do educador, assim a aula começa a ser um desafio de descobertas pedagógicas. A didática do educador precisa buscar a participação dos

estudantes, não pode ser um depósito de conteúdos, falando o tempo todo é necessário fazer os estudantes a refletirem sobre o a atividade. Como diz o grande mestre Paulo Freire “Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. E cabe ao educador ser mediador de todas essas possibilidades de construção do saber.

Um grande desafio na educação infantil é desenvolver a autonomia das crianças, ensinar elas a fazer escolhas para si e para o grupo, assim desenvolvem as habilidades cognitivas como coordenação motora, adaptação, memória, percepção, atenção, e resolução de problemas. As relações sociais de cooperação como o respeito mútuo, as regras e o convivência em grupo de amigos durante as atividades pedagógicas, como brincadeiras, jogos, pintura, entre outras.

Uma estratégia interessante é sempre observar o desenvolvimento das crianças durante as atividades, e apresentar propostas de diferentes conhecimentos (social, físico, lógico), dando a oportunidades de reflexão e de fazer escolhas. Durante o processo ir perguntando: O que aprendeu? O que você conseguiu? Alguém fez diferente? Propondo o diálogo e a descoberta do novo. Assim, o educador é capaz de saber o que o estudante aprendeu e como está analisando aquela situação de aprendizagem, assim é capaz de analisar as ações necessárias para as próximas propostas pedagógicas.

Planejar as atividades, seu tempo e desenvolvimento cabe ao educador, pois as crianças se empolgam e muitas vezes não tem noção do tempo, e ficam aguardando a professora dizer que o tempo acabou ou como tem que fazer a atividade.

O educador é mediador das propostas pedagógicas que serão aplicadas na sua aula, coordenando o tempo e ações a serem realizadas e de que forma essa intervenção pode ser desenvolvida. Analisando a importância de cada fase das ações de aprendizagem.

É importante observar e registrar todo o progresso do estudante, as fases, atitudes, pedagógico, para analisar todo o processo educacional e verificar as dificuldades de aprendizagem e as estratégias pedagógicas que devem ser aplicadas. Organizando o trabalho pedagógico refletindo os conhecimentos adquiridos de maneira lúdica, de acordo com o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo. Desenvolvendo competências, saberes que permite entender o processo da educação, propondo situações de aprendizagem.

O trabalho do educador deve ser aplicado seguindo o currículo escolar. Por meio dos conteúdos trabalhados nas situações de aprendizagem do cotidiano escolar, objetivos propostos para a educação dos estudantes de todas as idades respeitando o tempo do seu desenvolvimento. É necessário ter consciência do fazer pedagógico, atuando com atenção,

ensinando de forma lúdica, respeitando suas características e tempo de aprendizagem, sabendo a importância da educação na vida dos seres humanos.

Quando citamos o brincar, pensamos no lúdico. O processo de aprendizagem precisa ser através das atividades lúdicas, principalmente da educação infantil. As crianças precisam aprender brincando de forma divertida e alegre, desta forma o aprendizado terá um desenvolvimento relacionado com o que se espera pedagogicamente nesta fase de desenvolvimento humano.

E o que o educador deve fazer quando a mediação teatral é para os adolescentes?

As propostas pedagógicas precisam ser adaptadas a essa fase de crescimento, pois temos a transição da infância e a idade adulta, pode-se aplicar atividades lúdicas pensando no crescimento social, cultural e moral. Porém, é necessário buscar estratégias para que os estudantes adquiram maior autonomia, liderança e opinião sobre as decisões e situações, desenvolvendo a sua identidade como ser humano.

Uma estratégia interessante é trabalhar no teatro o tema profissões, pensando na escolha do futuro que o estudante terá que fazer escolhendo a sua profissão, que será para a sua vida toda. Por ser uma escolha importante para sua vida, o educador tem um papel importante em buscar estratégias pedagógicas, sendo adequadas para ampliar o conhecimento do estudante diante das diversas profissões.

É tão divertido aplicar o teatro, o educador se diverte ensinando, os estudantes se empolgam, quando são os adolescentes, parece que volto ao tempo da minha época de adolescência, claro que muitas coisas mudaram, mas a alegria e o entusiasmo são os mesmos. Tem a montagem dos figurinos, cenários, iluminação, ensaios e musical. A diversão é garantida eles se jogam no chão, pulam, dançam, cantam e desperta várias ideias interessantes, a fase onde eles querem mudar o mundo. Porém, possibilitam a realização da construção da aprendizagem.

Vamos fazer uma reflexão? Será que o teatro pode ser realizado somente dentro da sala de aula? Claro que não, os espaços podem ser variados podemos fazer teatro em qualquer lugar o importante é termos os personagens da história a ser contada, assim pensando na escola podemos apresentar o teatro em todos os espaços da escola como: na sala de aula, pátio, quadra, corredores, parques, enfim podemos realizar em qualquer lugar. Tem grupos teatrais que se apresentam na rua, pátios, teatros, centros culturais, entre outros...

A escola é um dos lugares onde os estudantes mais expressam as suas emoções, pois é um espaço que eles sentem liberdade de diálogo com os educadores e colegas. Desta forma o educador estar com um controle emocional é essencial, para que os estudantes se

sintam auxiliados e acolhidos, no sentido de auxiliá-los a saberem lidar com as suas emoções.

A escola precisa manter um atendimento com as famílias, colaborando com o aproveitamento e desenvolvimento afetivo e emocional dos estudantes.

Podemos começar com o teatro improvisado, onde organizamos os estudantes em grupos, direcionamos uma palavra chave para cada grupo, pode ser palavras de incentivo moral e social, marcamos um tempo para a organização da cena, após esse tempo é realizado as apresentações. Como a criação do roteiro e os ensaios são realizados em pouco tempo, geralmente durante as apresentações é preciso improvisar alguma fala ou gesto, por isso chamamos de teatro improvisado. É interessante depois de cada apresentação ouvir os estudantes sobre a prática pedagógica aplicada na sala de aula, como foi a realização da atividade, o que eles mais gostaram, enfim... fazer com que a reflexão exista e o pensamento criativo aconteça de forma natural. Pode-se pedir para os grupos após as apresentações desenvolverem o roteiro teatral, afim de desenvolver a memória e vocabulário.

Os jogos teatrais podem ser realizados como se fosse um aquecimento para a organização de uma peça teatral ou um musical, existe vários jogos como mímica, espelho, estátua, etc....alguns até parece brincadeiras de infância como a mímica, mas são jogos teatrais que contribuem com a nossa memorização, autonomia e ajuda a trabalhar a timidez de alguns estudantes.

Nós temos várias habilidades de memória, atencionais, inteligência, perceptuais, cognição social e uma delas são chamadas de funções executivas que é um conjunto de habilidades que vão nos ajudar a nos organizar, planejar, criarmos estratégias para quando o plano B falhar e inibir nossos impulsos, controlar nossas emoções para vivermos de forma mais adaptativa no mundo. É muito importante o desenvolvimento dessas habilidades para a formação do estudante como cidadão, podendo ter a capacidade de organizar, estabelecer metas, executar tarefas e funções durante toda a sua vida, uma das formas que o educador pode desenvolver essas habilidades são através de jogos de raciocínio lógico, criar uma rotina escolar, atividades como receitas de bolo, comprar no mercado, teatro, entre outras.

As funções executivas nos ajudam a realizar várias atividades ao mesmo tempo e nos proporciona o conjunto de habilidades para nos organizar nas ações que temos que efetuar durante o cotidiano.

O desenvolvimento humano é constante nas nossas vidas definindo nossas escolhas e ampliando nossas capacidades e oportunidades de quem nós desejamos ser durante

toda a nossa vida. E a Arte está junto com todo esse processo, pois contribui para o processo criativo e educacional dos estudantes ampliando as possibilidades de criação artística, como o teatro que nos possibilita a expressão corporal, mental e física.

O crescimento do desenvolvimento cerebral nos ajuda em todas as nossas ações diárias, como no teatro que estamos trabalhando a memória, raciocínio, expressão corporal e interação social. Muitas vezes o estudante é tímido e ao desenvolver algumas aulas de teatro já começa a ser mais espontâneo diante das ações familiar e escolar.

Quando eu penso no teatro lembro-me de algo mágico, por que é isso o teatro é mágico e incrível, podemos encenar qualquer personagem no teatro uma pessoa, animal, objeto, flor, árvore, entre outros. Já fui uma árvore em uma peça teatral, foi tão interessante apesar de não poder sair do lugar, eu queria tanto andar, mas me senti livre imaginando que meus braços eram os galhos e as folhas voavam com o vento.

O teatro nos possibilita a realizar os nossos sonhos, pois por um momento podemos ser e estar aonde imaginamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos no mundo digital e a tecnologia está presente em todos os lugares, e não tem como esconder das crianças os celulares, tablets, etc.... parece que elas já nascem sabendo mexer nesses aparelhos tecnológicos, pois a facilidade em manusear cada um deles é vista de forma natural. Desta forma, pensando na educação infantil os pais tem que monitorar os conteúdos e o tempo que os estudantes estarão utilizando esses aparelhos para que possam contribuir para a aprendizagem.

É importante o educador participar das formações pedagógicas e sempre estar se atualizando através de cursos, palestras e leitura de livros, com o objetivo de estar ampliando o seu conhecimento pedagógico, com a finalidade de estar melhorando as suas práticas pedagógicas.

O educador é o mediador das estratégias pedagógicas realizadas com seus estudantes. Planejando, incentivando, produzindo os conteúdos necessários para o desenvolvimento educacional do ser humano. O grande desafio é apresentar o teatro para cada um deles, aplicando uma atividade diferenciada do dia-a-dia, no começo pode ser difícil, mas é importante criar estratégias e ações planejando da melhor forma cada atividade a ser realizada, buscando temas que sejam atrativos para os estudantes, desta forma, o incentivo e a vontade de realizar a atividade será maior. Buscando sempre o crescimento dos estudantes como pessoa ampliando sua autonomia, liderança,

criatividade, memorização e vocabulário. Preparando os estudantes para viver em sociedade da melhor forma diante das ações sociais, culturais e morais.

REFERÊNCIAS

REVERBEL, Olga. **Jogos Teatrais na escola. Atividades Globais de Expressão**. São Paulo: Scipione, 2006.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Texto e jogo: uma didática brechtiana**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____. **Jogos teatrais**, São Paulo: Perspectiva, 2001.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SPOLIN, Viola. **O Fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. São Paulo: Summus Editorial, Edição Revista, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; Dias, Natália Martins, **Neuropsicológica cognitiva: Atenção e Funções Executivas**. 1ª ed., São Paulo,, SP, Memnon, 2012.

KANDEL, Eric R; SCHWARTZ, James H.; JESSELL, Thomas M. **Fundamentos da neurociência e do comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2000.

SANTOS, J.O. **Educação emocional na escola: a emoção na sala de aula**. Salvador: Ed. Castro Alves, 2000.

BRASIL. Secretária de educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: Acesso em: 17 dez. 2011.



DANIEL PEREIRA ZAPELLI

Graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Metropolitana de Santos UNIMES (2015); Professor de ensino fundamental II – Matemática – Na EMEF Julio de Grammont.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo conhecer e esclarecer o método montessoriano, criado por Maria Montessori, a primeira mulher a se formar na Itália.

Este método tem como ênfase mostrar que o adulto não é dono da criança e sim um mediador, que sempre irá orientá-la e não impor o que ela deve fazer, mas sempre incentivando a criança a fazer sozinha. Os ambientes próprios para as crianças são de grande importância, como móveis que elas possam alcançar filtros onde possam se servir sozinhas, sempre que possível deixá-los se trocar, pentear os cabelos, escovar os dentes, guardar seus brinquedos e contribuir com tarefas diárias, esses são um dos pontos de Montessori para que a criança se torne independente e responsável por suas ações.

Palavras-chave: Crianças Independentes; Maria Montessori; Escolas Montessorianas.

INTRODUÇÃO

Escolas Montessorianas têm o objetivo de educar crianças independentes e livres.

Maria Montessori foi uma médica italiana, a primeira mulher a se formar na Itália como médica, ela criou método de educação para crianças com habilidades diferenciadas ou alguma deficiência, ela obteve ótimos resultados, assim ela começou a aplicar para crianças “típicas”, ou seja, que não possuíam certas doenças mentais ou físicas e deu muito certo, após ela desenvolveu métodos e escreveu livros.

Ela foi uma pessoa que transformou, pois estava bem à frente para aquela época, porque não se ouvia falar sobre: Respeito e independência da criança, Nos dias atuais ainda não são muito mencionados.

Maria Montessori frisa sobre sermos mediadores da criança, explicitar para a criança que não somos seus donos, não sabemos de tudo. No método Montessori prepara-se o ambiente para a criança, para que ela explore e desenvolva as habilidades delas e o que mais são atrativos para elas, a fim de condicionarmos a isso precisamos de um ambiente organizado e previsível com finalidade de que a criança tenha ciência do que pode ou não acontecer, onde a criança saiba como encontrar as coisas dela, para isso é necessário que os móveis sejam da altura da criança, assim estimulados a independência dela.

O método de cama no chão estimula muito a criança a ser independente, pois dão acesso as coisas delas, assim não precisando a todo o momento de um adulto para levá-la até o objetivo, abrindo mais espaço para a independência, com isso a torna livre. Trabalha a autonomia, ordem, espaço e a concentração, que é uma das coisas mais difíceis de obter de uma criança.

Uma das regras de escolas Montessori é; Quando um colega estiver trabalhando na atividade dele o outro não distraí-lo, é comum usar o termo “Trabalho”.

ESCOLA MONTESSORI

Para montar um ambiente montessoriano é necessário ter mesas e cadeiras baixas, educação com influencia em atividades sensoriais, usar materiais que crianças possam manusear no ambiente escolar, e também manter o ambiente organizado, para que a criança possa entender e praticar a independência, caso o ambiente esteja desorganizado, automaticamente estaremos influenciando as crianças a falharem, o ambiente precisa ser preparado para que eles obtenham sucesso, e também a Comunicação respeitosa de professores e adultos com a criança. Esses foram alguns dos métodos que Montessori inovou, foram reorganizadas e exploradas através de seus livros e cursos.

Essa preparação pode ser iniciada a partir dos dois anos de idade, para serem pessoas autônomas, e mostrar para eles que a responsabilidade é inteiramente deles, com isso preparam-se eles para ter sucesso e até mesmo ir bem ao ambiente escolar.

Se não estimulados desde crianças, quando estiverem mais velhos quais incentivos terão, caso não estimulados desde cedo, sempre estarão esperando por outros para realizarem suas tarefas. Maria Montessori:

“Nunca ajude uma criança numa tarefa em que ela se sente capaz de fazer. Se não agir dessa forma a criança sempre precisará de um apoio, e não se sentirá capaz de realizar suas tarefas, ficando assim frustradas”.

Crianças quando estimuladas demonstram o quanto se sentem realizadas, felizes e com autoestima, por concluírem certas tarefas, mesmo que para os adultos sejam simples.

O método Montessoriano se baseia na individualidade de cada criança, por isso a atividade e liberdade são as bases da teoria montessoriana, dando ênfase para o conceito de indivíduo, considerando também a criança enquanto indivíduo e objeto do ensino. Materiais pedagógicos desenvolvidos é a razão principal no trabalho Montessoriano, porque ressalta na compreensão de como as coisas funcionam, e a partir delas mesmas, com o intuito nítido de estimular e potencializar as crianças, para serem curiosos exploradores e capazes de manipular os objetos, com propósito da descoberta e criatividade (POMBO, 2014).

“Pensa-se em impingir, mecanicamente, o conteúdo dos programas em seu espírito: programas compilados pelos ministérios e impostos por leis. Verdadeiramente, ‘hoje se impõe, como necessidade urgente, a renovação dos métodos de educação e de instrução; Quem luta por isso, luta pela regeneração humana” (Montessori, 1965, p. 24).

Algumas das características de ambientes montessorianos para o desenvolvimento das crianças e alunos são:

- Ambiente organizado e atrativo
- Ambiente com materiais didáticos e utilidades da vida diariamente (didáticos)
- Professores são guias, acompanhantes, interferem apenas se necessário
- Material multi sensorial (Ex. Tubinhos de sons ou caixas com diversos panos, entre outros)

Compreender realizando são hábitos comuns da aprendizagem

- A criança tem a oportunidade de optar pelo trabalho (Atividade) desejado
- O foco é na aprendizagem ativa e no desenvolvimento social em lugar de memorização
- A criança tem a liberdade de selecionar se prefere trabalhar sozinha ou em grupo ou se deseja alguém específico
- A criança é incentivada a ensinar, colaborar e sempre se ajudarem
- É proporcionada também a eles a realização de trabalho com alunos de idades diferentes
- Os professores demonstram respeito pelo aluno
- A escola encoraja a autodisciplina

Maria Montessori relata a importância da autodisciplina, e para voltar à atenção ao autoconhecimento da criança naturalmente;

O método de observação há de fundamentar-se sobre uma só base: a liberdade de expressão que permite às crianças revelar-nos suas qualidades e necessidades, que permaneceriam ocultas ou recalcadas num ambiente infenso à atividade espontânea. Enfim, é necessário que, simultaneamente ao observador, coexista também o objeto a observar; e se, por um lado, faz-se r uma preparação para que o observador possa entrever e recolher a verdade, por outro, surge a predispor as condições que tornam possível a manifestação dos caracteres naturais da criança (MONTESSORI, 1965, p. 42).

O foco montessoriano é que crianças são desenvolvedoras da humanidade, a partir do método montessoriano, os adultos não constroem as crianças, porém crianças fazem os adultos.

A criança não é mais considerada como um ser passivo, ou seja, reproduzir o que fizemos dela, a criança é vista como um ser ativo, por isso a criança caminha cada vez mais próximo de se tornar independente do adulto, sempre mais focada.

Para incentivar as crianças cada vez mais ser independentes dos adultos foi desenvolvido algumas atividades e métodos para estimular a autodisciplina

O Material didático Montessoriano é dividido em cinco categorias, sendo elas:

-Material Sensorial

-Exercícios de Vida Prática

-Material de Linguagem

- Material de Matemática

- Material de Conhecimento do Mundo “Cosmo” (História, Geografia, Biologia, Física, Filosofia e educação para a Paz):

O Material sensorial baseia-se em auxiliar a criança a compreender e obter vivencia para o seu meio ambiente, através dos seus cinco sentidos; audição, olfato, tato, visão e paladar. Alguns deles;

Corpos geométricos

Placas de tato

Tubinhos de cheiro

Saquinho de gel

Algodão e água

Caixa de panos

Exercício de vida prática para esses exercícios são utilizados utensílios da vida normal, sempre respeitando o tamanho da criança. EX: Bebedouros ou jarras pequenas para a criança ter a autonomia de se servir, usar banquinhos para as crianças alcançar pias, ou até mesmo ajudar em atividades domésticas.

Por esse método vem o conceito dos móveis montessorianos, ou seja, móveis no chão, adequado ao tamanho da criança, estimulando assim a autonomia e autoconfiança da criança, conceitos montessorianos utilizados atualmente.

Inserir líquidos em recipientes

Sapatos com cadarços

Escovar os dentes

Pentear os cabelos

Limpar quando sujar

Devolver a atividade para o respectivo lugar

Maria Montessori sobre vida e pratica destaca:

Convém distinguir entre ensinar como se deve agir, deixando. Porém, as crianças livres nas aplicações práticas. E (é o que ocorre comumente) conduzir os menores gestos das crianças, impondo-lhes a habilidade e vontade do adulto. Com o sistema antigo, pretende-se defender a liberdade da criança, mas o que se faz é deixá-la sem vontade nem habilidade, visto a criança ser completamente substituída pelo adulto. Não se pense, por isso, que nosso método de educação seja negativo: muito pelo contrario, nossa educação não se destina a impedir, mas a intensificar a aperfeiçoar. (Montessori, 1965, p. 93).

Material de linguagem Maria Montessori relata que do nascimento até os seis anos de idade, a criança encontra-se no estágio da mente absorvente. Tudo o que a criança toca, ouve, vê e sente é absorvido como uma referência para que ela faça, aos poucos, sua percepção do mundo. Para isso utilizam-se essas atividades:

Alfabeto móvel Montessori

Bilhetes montessorianos

Caixinha de leitura

Letras de lixa

Livros infantis

Letras de sílabas

Material matemática Tem como objetivo o aprendizado de conceitos matemáticos, tornando os mais simples para melhor entendimento das crianças, alguns deles são:

Barras vermelhas

Blocos de montar

Escada de perola

Fichas

Números de lixa

Material dourado

Material de conhecimento do mundo Para Montessori a educação cósmica é para o entendimento de leis naturais do universo vinda da biologia, física, geografia e das ciências que entendam de mundo. Os materiais utilizados não são muito específicos, porém muitas vezes são de:

Placas de madeiras com animais

Plantas

O ciclo de estações do ano (Pérolas do ano)

Esses são alguns dos materiais utilizados para o método montessoriano, tanto em casa quanto nas escolas.

A utilização desses materiais é de extrema importância, pois desenvolve a capacidade de concentração da criança para que ela explore a atividade e pense no que está sendo realizado.

As atividades e ambientes devem ser realizadas antecipadamente, para que possa obter sucesso ao realizá-las e também ir de acordo com o desenvolvimento individual de cada criança, assim será possível melhor aquisição da criança, com esse método faz com que a criança se sinta mais confiante Nas realizações de suas atividades e área de conhecimento específico.

A livre escolha das atividades para as crianças é uma das características mais relevantes no método Montessori, ele consolida-se, pois dessa forma obterá a concentração e a empolgação da criança para a realização das atividades, assim também estimulando a criança a ser criativa.

Crianças devem brincar sempre que puderem se relacionar, aos mediadores deve apenas realizar interposição se necessário, assim o ambiente educacional torna-se agradável e motivador para descobertas solo ou coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente trabalho percorrido sobre a Vida e métodos de Maria Montessori espera-se ter esclarecido algumas indagações sobre o método montessoriano, esse método transformador, porém não de conhecimento de muitos.

Vimos o quanto é importante o estímulo da criança desde os primeiros anos de vida, esses estímulos tão ricos e que contribuirão para formação social, independente e responsável da criança, ressaltando que o adulto nunca deve impor o que deve ser realizado, ou desmerecer a forma que a criança tem de realizar certas tarefas, mas sim direcioná-la para o que se deseja obter.

O método montessoriano tem como um dos objetivos principais tornarem crianças independentes e autônomas, sempre estimulando com materiais para determinadas tarefas e até mesmo nos a fazeres diários sempre dando espaço para a contribuição deles, destacando também que toda criança tem a capacidade de realizar seus trabalhos por si só, assim nunca devemos realizar algo que eles são capazes de fazer sozinhos, sempre devemos incentivar e validar seus feitos, pois assim se sentirão confiantes para realizar tarefas e trabalhos.

Assim finalizamos que o método Montessori contribuiu muito para o ensino independente e para formação de crianças autônomas, mostrando também como é possível aprender brincando, trazendo novas maneiras, hábitos e ambientes diariamente.

REFERÊNCIAS

CONTEÚDO aberto. In: Wikipedia a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9todo_Montessori

POMBO, Olga - Vida e Obra de Maria Montessori: O Método de Montessori. 2014. Disponível em:

http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/sanderson/vida_e_obra_montessori.htm

MONTESORI, Maria. Pedagogia científica. Livraria editora Flamboyant. 1965

MARIA, Montessori disponível em; https://pt.wikipedia.org/wiki/Maria_Montessori

Materiais montessorianos. **Método Montessori**, 2020. Disponível em: <https://metodomontessoriano.com/materiais-montessori/>

O ENSINO DE ARTES: DA FORMAÇÃO DOCENTE ÀS POSSIBILIDADES DAS CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS



DANIELLE CRISTINA DE MORAES MARCONDES

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

RESUMO

O presente artigo discorre sobre a Arte, sua importância e seu ensino na educação básica principalmente ao que diz respeito à Educação Infantil, que abrange a faixa etária de zero a cinco anos. Faremos um breve histórico em que contextualiza o trabalho de artes, a fim de entendermos de onde se originou padrões internalizados e conceitos estéticos. Realizaremos uma reflexão sobre a formação docente, embasados nas teorias de Ana Mae Barbosa

Palavras-chave: Arte; Educação; Formação Docente, Estética.

INTRODUÇÃO

O presente artigo que tem como tema: O Ensino de Artes: Da Formação Docente às Possibilidades da criança de 0 a 5 Anos, visa abordar o ensino da Arte nas escolas tendo como foco principal a formação do docente polivalente, a Educação Infantil e suas possibilidades, levando em consideração o desenvolvimento pleno da criança, a fim de conhecer vários tipos de linguagens, entre eles a linguagem artística.

O artigo está dividido em quatro capítulos, com reflexões sobre o tema que é abrangente e ao mesmo tempo paradoxal, pois ao mesmo tempo em que leis garantem o direito da criança, ou seja, que ela tenha o acesso ao ensino de Arte na Educação Infantil como forma de linguagem e expressão, os cursos de pedagogias que formam os docentes polivalentes, e que irão lecionar para essa faixa etária, simplesmente não apresentam uma grade curricular com as especificidades que o Ensino de Artes necessita. E nesse entrave encontramos escolas preocupadas com normas e regras, mas ainda muito fechada à inovação e libertação que o ensino de Arte propõe e necessita.

O artigo discorre sobre a realidade da formação docente atual, suas falhas e novas tentativas de acerto, considerando toda a complexidade que envolve o desenvolvimento infantil como um ser a ser respeitado e não moldado e modificado.

BREVE HISTÓRICO DA ARTE

A Arte é inerente à condição humana, pois desde os primórdios a humanidade busca novas formas de expressar seus sentimentos.

A Arte na antiguidade é caracterizada por um período em que são encontrados os primeiros vestígios de registros humanos, é um dos mais importantes períodos da história da arte, pois é através dele que podemos saber como viviam nossos ancestrais.

A arte na antiguidade inicia-se na pré-história e encerra por volta do ano de 395 D.C.

A arte na pré-história nos mostra os primeiros fragmentos de arte que temos. Surgem antes da escrita na época da pré-história, em que, a principal característica é o naturalismo, cujo cotidiano era retratado em pinturas rupestres feitas em pedras e cavernas, assim como algumas esculturas, sempre predominando a imagem feminina, de animais e rituais de caça.

As principais fases da arte rupestre:

- Paleolítico ou Idade da Pedra Lascada: nesta fase, os seres humanos se comunicavam por uma linguagem pouco desenvolvida, baseada em poucas quantidades de sons, sem a elaboração de palavras. Uma das formas de comunicação era a pintura rupestre. Através deste tipo de arte, o homem trocava ideias e demonstrava sentimentos e preocupações cotidianas.
- Mesolítico: neste período o homem já dominava o fogo, a agricultura e a domesticação de animais. Foi nesta época também que surge a divisão do trabalho por sexo dentro das comunidades. Enquanto o homem ficou responsável pela proteção e sustento das famílias, a mulher ficou encarregada de criar os filhos e cuidar da habitação.
- Neolítico ou Idade da Pedra Polida: Nesta época o homem atingiu um importante grau de desenvolvimento e estabilidade. Com a sedentarização, a criação de animais e a agricultura em pleno desenvolvimento, as comunidades puderam trilhar novos caminhos. Um avanço importante foi o desenvolvimento da metalurgia. Também existe a arte pré-histórica brasileira, pois o atual território brasileiro foi povoado por homens entre 40 mil e 50 mil anos atrás. Os primeiros seres humanos que chegaram ao continente americano vieram da Ásia. Chegaram à América, provavelmente, após

passarem pelo Estreito de Bering e foram se espalhando pelo continente até chegarem ao sul e começarem a povoar o território brasileiro.

As descobertas arqueológicas apontam para grupos humanos que viveram em regiões da Amazônia, Piauí e no litoral dos estados de São Paulo, Santa Catarina, Rio de Janeiro e Espírito Santo e região de Lagoa Santa (interior de Minas Gerais).

São os homens pré-históricos brasileiros os ancestrais dos índios que habitam até hoje nosso país. É importante relatar que se encontram sítios arqueológicos em todo continente americano e que em países como México e Peru houve civilizações antigas importantes como os Maias, Astecas e Olmecas.

A ARTE NA CIVILIZAÇÃO ANTIGA

Arte mesopotâmica: Os povos mesopotâmicos foram às civilizações que se desenvolveram na área das terras férteis localizadas entre os rios Tigre e Eufrates, denominada comumente “Mesopotâmia”. Entre eles estão os sumérios, os assírios e os babilônicos. As principais manifestações da arquitetura mesopotâmica eram os palácios, em geral muito grandiosos.

Os escultores desta época retratavam a figura humana de forma rígida sem expressão de movimento e sem detalhes. Pés, mãos e braços ficava colado ao corpo, coberto com longos mantos; os olhos eram completados com esmalte brilhante. Na pintura retratavam-se as caçadas e a vida dos reis e deuses.

Os persas destacaram-se pela arte em cerâmica.

Arte egípcia: A arte egípcia tem como base a religião. Os egípcios acreditavam na vida após a morte, e que essa vida seria melhor do que a vivida aqui e por esse motivo quando a pessoa morresse deveria levar todos seus pertences para o túmulo para mostrar o quão importante foi nessa vida. Um ótimo exemplo é o sarcófago do Faraó Tutancâmon, todo banhado a ouro e ornamentado com painéis que retratam sua história, privilégio somente das pessoas que eram muito importantes ou tinham muitas riquezas.

Por esse motivo a arte egípcia é conhecida por ser padronizada (regar da frontalidade) já que seus artistas não tinham liberdade para criar, fato esse que pode ser notado em painéis onde as pessoas sempre são retratadas de perfil.

Arte grega: Na arte grega a perfeição era muito importante e os temas intelectuais colocados acima dos religiosos, mas que também eram importantes.

Na arquitetura seus templos serviam para guardar e proteger as esculturas de seus deuses.

É relevante lembrar que o teatro o qual conhecemos hoje nasceu na Grécia antiga assim como a Tragédia e a Comédia.

Arte romana: A arte romana apresenta influências do povo grego e do povo etrusco e suas principais características são a utilidade, realismo e grandeza. Na arquitetura romana um de seu mais conhecido monumento é o Coliseu, palco de batalhas entre homens e animais.

As maiores partes das pinturas da arte romana são das cidades de Pompeia e Herculano, soterradas pela erupção do Vesúvio. Esses painéis de mosaicos são formados por pequenas peças de cerâmica colorida. Sempre que falamos de arte grega ou romana estamos nos referindo ao período chamado de Período Clássico.

ARTE MODERNA

A arte Moderna teve início no final do século XIX e perdurou até meados do século XX, neste movimento o artista se deixa influenciar intimamente com os acontecimentos de sua época, entre eles a Revolução Industrial, cinema, máquinas a vapor e outros.

Individualmente cada artista tem suas características, mas em conjunto apresentam objetivos e característica comuns, e por isso o período da arte moderna pode ser dividida por movimentos, são eles: Impressionismo, Pós-Impressionismo, Simbolismo, Expressionismo, Suprematismo, Dadaísmo, Surrealismo, cubismo e outros.

A Arte Moderna e seus principais movimentos voltaram-se para três correntes:

Estilo, onde se procurava romper barreiras para expressar a vida.

moderna;

visual, mas sim uma representação das emoções e do interior.

Função, onde os artistas começaram a se preocupar com a funcionalidade de sua arte, mas sem descuidar da forma, a preocupação maior é o estilo de vida das pessoas.

Arte Contemporânea é a arte produzida nos dias atuais. Há divergências de quando ela iniciou, mas o mais provável que ela tenha surgido na metade do século XX, após a Segunda Guerra Mundial e apresentou a proposta de romper as barreiras da arte com a vida comum.

A Arte Contemporânea trouxe à tona a vontade de reconstrução da sociedade do pós-guerra, voltando-se para as verdades do inconsciente.

Na arte contemporânea encontramos algumas vertentes como:

Arte Conceitual: onde é o conceito do artista que dá o significado à obra, e esse conceito tem mais importância do que a obra em si.

Pop Art: expressão de origem inglesa que significa “arte popular” que tinha como matéria prima os produtos produzidos para as grandes massas, embora pareça uma forma simpática de arte, a Pop Art. na verdade é uma crítica ao consumismo da década de 50 nos Estados Unidos (conhecida como anos dourados).

Hoje a arte contemporânea já não é mais novidade, assim como não é novidade criticar a sociedade e seus hábitos consumistas, e por isso que especialistas afirmam que estamos vivendo um período Pós-Moderno que nada mais é do que a arte de livre expressão em que o artista faz o que quiser e como quiser, muitas vezes apenas para ser polêmico, mas no final não se vê muita diferença entre os pensamentos do século XIX e do século XXI.

A ARTE NA FORMAÇÃO DO DOCENTE POLIVALENTE

Atualmente a Educação Infantil tem sido alvo de diferentes análises que versam sobre propostas pedagógicas para o atendimento às crianças de 0 a 5 anos. Ressaltam o papel de diferentes linguagens no desenvolvimento das crianças e na ação do educador. No entanto, a maioria das propostas tem enfatizado a linguagem oral e escrita e abordado, apenas superficialmente, a presença de outras linguagens, entre elas, as linguagens artísticas.

Pesquisas sobre a formação do professor da infância apontam para a necessidade da abordagem dos saberes que constituem as suas práticas junto às crianças. Somos levados a pensar a relação entre os saberes docentes e os processos formativos e, conseqüentemente, a nos questionarmos sobre os contextos formativos em que são gestadas as identidades docentes. Assim, nos perguntamos sobre o que é necessário ao trabalho com crianças. Ou sobre o que os professores acreditam ser necessário.

Através dessas análises e estudos das reais necessidades que acercam a educação infantil no Brasil, as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Pedagogia, presentes nos pareceres do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno para o Curso de Pedagogia, CNE/CP n. 05/2005, 01/2006 e na Resolução CNE/CP n.01/2006, inauguraram novas discussões sobre a formação dos profissionais da educação básica. Elas apontam para uma formação fundamentada nos princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência, relevância social, ética, sensibilidade afetiva, e estética.

(...) ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processo de

aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (Parecer CNE/CP n. 5/2005, p. 6).

Considerando os pareceres acima descritos podemos questionar o atual currículo dos cursos de pedagogia em relação às Artes, pois quando se trata dessa disciplina no currículo, ela aparece apenas como metodologia, uma vez que está inserida como obrigatória no currículo da educação básica brasileira.

A educação necessita de professores que vivencie e sinta a arte como parte integrante do seu fazer pedagógico e docente. O professor deve viver a Arte e ter possibilidades uma formação inicial que contemple, mas também condições para realizar uma formação continuada, assim como acesso a eventos culturais que não são raros, mas que infelizmente são caros em sua maioria, dificultando o acesso do estudante de pedagogia e também do professor já formado.

O professor também é um construtor e produtor de conhecimento, é necessário que conheça como se dá o seu próprio processo de criação, de relação com a leitura e a escrita, como se desenvolveu o gosto como leitor. Da mesma forma deve acontecer em relação à Arte, faz-se necessário descobrir o gosto pelo belo, pela fruição e apreciação estética. Esta experiência qualifica a prática pedagógica, intensifica a proximidade com os alunos, pois pode compartilhar sua experiência com os educandos. O professor precisa acreditar no seu fazer diário, ele precisa de uma formação inicial e continuada que valoriza a Arte, deve apreciar e entender a Arte para assim poder incentivar o mesmo comportamento em seus alunos, pois se o professor não entender a natureza da arte, vai continuar a restringir suas aulas ao giz e sulfite.

Naturalmente as críticas em relação à formação docente são inúmeras, pois não aprendemos como fazer, ou como fazê-lo de forma criativa e interessante. Ao mesmo tempo as cobranças sobre metodologias mais ativas se tornam cada vez mais intensas. Este é um hiato que só será superado com investimento e compromisso com a inovação.

A ESCOLA E A ARTE

O ensino de artes ajuda a criança a expressar seus sentimentos. Com um vocabulário ainda em formação e/ou falta de maturidade para se fazer entender em assuntos mais complexos, muitas vezes pais e professores acabam por silenciar, mesmo que de maneira não-intencional, a criança. Por meio da arte, expressão artística e suas diversas linguagens não verbais (pintura, desenho, música, teatro, escultura), livres por natureza, são possível entender a criança e conscientizá-la de que ela tem uma voz que merece ser ouvida.

O ensino de artes permite entender a sociedade. A arte é reflexo direto do tempo em que foi criada, é cultura. Por meio dela é possível situar a história e mesmo entender o que se passava em determinada sociedade e em determinado período. Assim, de uma forma subjetiva e ao mesmo tempo objetiva, é possível trabalhar uma série de outros temas relacionados às disciplinas do currículo básico, enriquecendo a aprendizagem.

O ensino de artes renova aspectos da vida. A arte implica em utilizar competências cognitivas, sociais, motoras, dentre outras, para alterar e recombina os aspectos da vida como um todo, pois para criar é necessário sentir a plenitude do ser, que está sempre em mudança.

A arte permite encontrar o belo em qualquer lugar que seja. O que é considerado belo pela maioria das pessoas é, na verdade, uma repetição de padrões, muitos deles arbitrários. O belo pode estar em qualquer coisa; na singularidade ou no que é considerado fora do padrão estético. Com o aluno tendo consciência disso, ele se torna mais inclusivo no sentido de aceitar o que é diferente, se abrindo à diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a arte é um exercício de criatividade, e ela obriga o aluno a pensar além, encontrar soluções para a resolução de velhos e novos problemas, a estarem preparados para encarar os desafios da vida adulta, marcada pela extrema competitividade e uma economia fortemente baseada na informação e no conhecimento.

A Arte permite o desenvolvimento de atitudes fundamentais para o indivíduo como senso crítico, e a criatividade. A arte faz parte da vida da criança como instrumento de leitura do mundo e de si mesma, e é através dela que o indivíduo se expressa suas aflições, sentimentos, sensações e questionamentos do que ocorre em seu redor.

O papel do educador nessa formação é de extrema importância, pois ele é o mediador entre educação, arte e educando, pois a imaginação da criança é um modo de ver além do que ela quer demonstrar, uma leitura minuciosa das entrelinhas, que intensifica a experiência do olhar, despertando todos os sentidos que podem acordar a emoção imaginativa dos agentes envolvidos. Segundo Peixoto (2003, p.94) “a arte no processo criativo-fruitivo constitui fonte de humanização e educação do homem”. Quando o sujeito tem a oportunidade de criar, de ser criativo ele atinge uma profundidade maior do conhecimento transformando assim a arte em um instrumento de possibilidades pedagógicas e libertárias. Miriam Celeste Martins em um de seus debates sobre arte diz o seguinte:

Há um ganho social também quando olho, ouço, percebo com todos os meus sentidos, e me envolvo também com a minha imaginação, num processo de leitura interpretativa fundada nas minhas próprias relações com o ato de simbolizar, de representar através dos códigos das linguagens artísticas. Processo de socialização que nasce na relação de mundos tão diferentes, e que são trazidos também pela dança, pela fotografia, pelo cinema, pela literatura. (Martins, 1995, p. 387)

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva. 2010.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Arte/Educação Contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Tópicos Utópicos.**, Belo Horizonte: Editora Com/Arte, 1998.

_____. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **A história da arte-educação no Brasil**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1978.

BESSA, Pedro Pires. MENDES, Vanderlei. **Conteúdo Básico Comum: Ensino de Arte em Escolas Públicas Estaduais de Belo Horizonte/MG**. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.28 | n.01 | p.313-342 | mar. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.839.

_____. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. 243p. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil). v.3.

CARVALHO,C., BUFREM, L. (2006). **Arte como conhecimento/saber sensível na formação de professores**. In L. M. Schlindwein., A. P. Sirgado (Org.). Estética e pesquisa: formação de professores (pp.47 - 62). Itajaí: Editora UNIVALI e Maria do Cais.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação do sensível**. 3. ed. Curitiba: Criar, 1988.

FIGUEIREDO, Hermes Ferreira. **Arte na escola**: Anais do Primeiro Seminário Nacional Sobre o Papel da Arte no Processo de Socialização e Educação da Criança e do Jovem.- São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 1995.

MAGALHÃES, A. D. T. V. **Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino**. In: BARBOSA, A. M. (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M.Terezinha Telles. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

NEITITZEL, A.A., Carvalho, C. **Estética e Arte na formação do professor da educação básica**. Revista Lusófona de Educação, 17, 2011.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público: a distância a ser extinta**. Campinas: Autores Associados, 2003.

INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E SOCIAL



DENISE VASQUES DENAME

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

RESUMO

Devido à degradação ambiental são necessárias mudanças comportamentais, e a Educação torna-se prioridade nesta área. Deve-se enfatizar que o sentimento de pertencimento é o elemento fundamental da mudança na sociedade, promovendo o desenvolvimento de novas éticas. A educação ambiental deve ser realizada de maneira abrangente, e sua abordagem, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, estar presente em todos os níveis da Educação Básica. Tendo em mente que tais questões abarcam, mas não se encerram em, consumo consciente de água e combustíveis, lixo, matas ciliares e biodiversidade, projetos podem e devem ser desenvolvidos na escola em todos os níveis.

Palavras-chave: Meio Ambiente; Educação Ambiental; Ensino.

INTRODUÇÃO

Predomina, na cultura brasileira, a ideia de que a função maior da educação ambiental é despertar a consciência ecológica na sociedade, sensibilizando as crianças e os jovens - as futuras gerações - para a compreensão da problemática ambiental e a importância da aquisição de novos comportamentos e atitudes. Um trabalho cujo produto estaria sempre postado no futuro. Esse imaginário valoriza o papel da educação no seu esforço de formação dos novos cidadãos, porém é preciso ir além nas expectativas quanto às possibilidades da educação ambiental. Temos uma situação mundial problemática no que se refere ao uso dos recursos naturais do planeta. A dimensão social dessa situação requer ações de enfrentamento para o tempo presente, junto aos usuários contemporâneos desses recursos naturais. Isso significa desenvolver o esforço de contribuir para a aquisição

do repertório da cultura da sustentabilidade em suas múltiplas dimensões, considerando as práticas sociais, as relações produtivas e mercantis, as instituições, as doutrinas político-ideológicas, as condições socioeconômicas e culturais, e também para a compreensão da magnitude dos problemas ambientais atuais e do saber ambiental necessário à compreensão da vida e da relação humano-sociedade-natureza.

As respostas definitivas às questões contemporâneas requerem análise do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, e envolvem aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos. Com esse entendimento, a educação ambiental, integrada às demais políticas públicas setoriais, assume destacada posição para o diálogo, a parceria e a aliança, e pauta-se pela vertente crítica e emancipatória da educação, estimulando a autonomia do educando, de modo a desenvolver não apenas a ética ecológica no âmbito individual, mas também o exercício da cidadania. Esse modo de fazer da educação ambiental requer dos educadores um aprofundamento teórico e um aprendizado de modos de interagir com os educandos que são necessários para traduzir o sentido crítico e emancipatório da educação ambiental em suas práticas pedagógicas.

ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A percepção da necessidade de abordar a questão ambiental sob diversos ângulos evoluiu mais intensamente nas duas últimas décadas, e as instituições perceberam que o uso eficiente dos recursos naturais é um bom negócio.

Antes, as empresas preocupavam-se apenas com a eficiência dos sistemas produtivos. Gerar um lucro cada vez maior, padronizar cada dia mais o desempenho dos funcionários, era uma visão industrial que as organizações idealizavam e ao longo do tempo, foi tornando cada vez mais enfraquecida. Porém, ainda é mantida, em nome do Capitalismo e da sociedade de consumo advinda desse sistema econômico.

Diante de novas demandas da sociedade, os administradores começaram a ver que suas organizações não se baseavam somente nas responsabilidades referentes a resolver problemas econômicos fundamentais (o que produzir, como produzir e para quem produzir), mas também em preocupar-se com o ambiente em que operam.

Tais mudanças nas organizações começaram nos anos 80 e 90, depois que a população começou a cobrar uma postura mais responsável em relação ao meio ambiente. E antes, houveram alguns movimentos vertentes, que segundo Grazinoli (2001) foram:

- movimento ambientalista alternativo: vigorou na década de 1960, com o movimento hippie a frente, o qual revalorizava as filosofias orientais milenares, enfatizando a vida comunitária e campestre com críticas ao Estado;
- movimento ambientalista neomalthusiano: década de 1970, seguiu a teoria de *Malthus*, com a preocupação na necessidade de limitar a população terrestre, evitando a degradação da qualidade de vida e defendendo a restrição do crescimento demográfico;
- movimento ambientalista zerista: surgiu nos debates pré conferência de Estocolmo (1972), autores do relatório *Meadows*, pelo clube de Roma, defendia o crescimento zero para o mundo todo sob pena de uma catástrofe ambiental;
- movimento ambientalista marxista: debates pré conferência de 72, preocupava-se com o consumismo extremado, defendia a ideia da luta ecológica como meio de alcançar o fim do capitalismo para eliminar problemas ambientais;
- movimento ambiental verde ou ecologista social: surgiu na Alemanha com um anti-partido, em 1983, defendendo a autogestão, a descentralização, a autonomia e o não-consumo. A economia era voltada para as necessidades e não para o lucro;
- movimento ambientalista fundamentalista ou ecologia profunda: visão egocêntrica, não-humanista, não-antropocentrista, acreditando que a espécie humana era apenas uma forma de vida dentre as demais sem direitos para ameaçar outras criaturas vivas;
- movimento ambientalista ecotecnicista: espécie de ambientalismo otimista e acomodado, acreditava na superação da crise ambiental por meio do desenvolvimento da ciência e de suas técnicas.

Durante essa trajetória o meio ambiente passou por momentos de extrema importância, salienta Grazinoli (2001):

- a ONU convocou os países para debater questões globais na busca de soluções aos problemas ambientais;
- publicação do documento *Nosso Futuro Comum*, fruto do relatório da Comissão Brundtland;
- conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente e desenvolvimento (ECO/92) no Rio de Janeiro;
- as nações fizeram um balanço da evolução de proteção ambiental mundial desde a ECO/92, Convenção Rio+10, em Joanesburgo, em 2002.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Ao longo de milhares de anos o ser humano foi desenvolvendo mecanismos e sistemas para geração de bens e serviços com um padrão de qualidade continuamente melhorado, para atender às crescentes demandas por produtos inovadores e aumento do lucro.

A consideração ambiental foi subvertida em função das ideias de que o desenvolvimento, a qualquer custo, seria necessário para o atingimento do conforto e felicidade da humanidade.

Diante do imenso e assustador cenário que se encontra o planeta Terra, atingindo a todos, independentemente de sua classe social, não há como negar, precisa-se urgentemente reeducar as interrelações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos.

Foi a partir da década de 1960, com os movimentos contraculturais, que surgiu o movimento ecológico que trazia como uma de suas propostas a difusão da educação ambiental como ferramenta de mudanças nas relações do homem com o ambiente.

A educação ambiental surge como resposta à preocupação da sociedade com o futuro da vida, pois sua proposta é superar a dicotomia entre a natureza e sociedade, através da formação de uma atitude ecológica nas pessoas, que tem como fundamento principal a visão socioambiental, que afirma que o meio ambiente é um espaço de relações, é um campo de interações culturais, sociais e naturais (a dimensão física e biológica dos processos). (CARVALHO, 2008)

Foi na Conferência Intergovernamental sobre educação em Tbilisi na antiga URSS, considerado um dos eventos mais decisivos nos rumos da educação ambiental, que foram elaborados os objetivos, princípios, estratégias e recomendações. Inclusive, como resultado dessa Conferência, critérios foram elaborados para orientar propostas sobre a educação, que deve:

- ser atividade contínua, acompanhando o cidadão em todas as fases de sua vida;
- ter caráter interdisciplinar integrando o conhecimento de diferentes áreas;
- ter um perfil pluridimensional, associando os aspectos econômicos, políticos, cultural, social e ecológico da questão ambiental;
- ser voltada para a participação social e para a solução dos problemas ambientais;
- visar a mudança de valores, atitudes e comportamentos sociais.

No Brasil, a educação ambiental veio a se tornar lei em 27 de abril de 1999. Conforme está descrito na lei nº 9.795, Educação Ambiental pode ser definida como:

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. (MOUSINHO, 2008, p. 349)

De acordo com esse autor, a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

- formal: processo institucional que ocorre nas unidades de ensino;
- informal: caracteriza-se por sua realização fora de escola, envolvendo flexibilidade de métodos e de conteúdos e um público alvo muito variável em suas características (faixa etária, nível de escolaridade, nível de conhecimento da problemática ambiental, etc.).

Segundo ainda Mousinho (2008), como parte do processo educativo mais amplo, todos têm o direito à educação ambiental, incumbindo:

- ao poder público, nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promoverem a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;
- às empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, promover programas destinados a capacitação dos trabalhadores, visando a melhoria e o controle efetivo sobre o ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente.

Educação ambiental é um ramo da educação cujo objetivo é a disseminação do conhecimento sobre o ambiente, a fim de ajudar à preservação e utilização sustentável dos seus recursos. É uma metodologia de análise que surge a partir do crescente interesse do homem em assuntos como o ambiente devido as grandes catástrofes naturais que têm assolado o mundo nas últimas décadas. (EDUCAÇÃO..., 2008)

Os 16 princípios para a educação ambiental, que foram compilados pelos participantes do Fórum Global da Conferência da ONU sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, no Rio-92, no Rio de Janeiro, são:

- a educação é um direito de todos; todos são aprendizes e educadores;
- a educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seu modo formal ou normal, promovendo a transformação e a construção da sociedade;
- a educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações;

- a educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social;
- a educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar;
- a educação ambiental deve estimular solidariedade, e igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democratas e interação entre as culturas;
- a educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico. Aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente, tais como população, saúde, paz, direitos humanos, democracia, fome, degradação da flora e fauna, devem ser abordados dessa maneira;
- a educação ambiental deve facilitar a cooperação mútua e equitativa nos processos de decisão, em todos os níveis e etapas;
- a educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como, promover a diversidade cultural, linguística e ecológica. Isto implica em uma revisão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, até de estimular a educação bilíngue;
- a educação ambiental deve estimular e potencializar o poder das diversas populações, promover oportunidades para as mudanças democráticas de base que estimulem os setores populares da sociedade, isto é, implica que as comunidades devem retomar a condução de seus próprios destinos;
- a educação ambiental valoriza as diferentes formas de conhecimento. Este é diversificado, acumulado e produzido socialmente, não devendo ser patenteado ou monopolizado;
- a educação ambiental deve ser planejada para capacitar as pessoas a trabalharem conflitos de maneira justa e humana;
- a educação ambiental deve promover a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modos de vida, étnicas, físicas, de gênero, idade, religião, classe ou mentais;
- a educação ambiental requer democracia dos meios de comunicação de massa e seu comprometimento com interesses de todos os setores da sociedade. A comunidade é direito inalienável e os meios de comunicação de massa devem ser transformados em um canal privilegiado de educação, não somente disseminando informações em

bases igualitárias, mas também promovendo intercâmbio de experiências, métodos e valores;

- a educação ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações, devendo converter cada oportunidade em experiências educativas de sociedades sustentáveis;
- a educação ambiental deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilha-se este planeta, respeita seus ciclos vitais e impor limites a expressão dessas formas de vida pelos humanos. (PRINCÍPIOS..., 2008)

No Brasil, a educação ambiental assume uma perspectiva mais abrangente, não restringindo seu olhar a proteção e ao uso sustentável de recursos naturais, mas incorporando fortemente proposta de construção de sociedades sustentáveis, fazendo mais do que um segmento da educação, a educação em sua complexidade de completude.

Os conceitos abaixo elencados são os mais comumente apresentados aos alunos do Ensino Fundamental. Notadamente a coleta seletiva passou a fazer parte do cotidiano de pessoas físicas e empresas, tornando-se praticamente um hábito nos centros urbanos. Praticamente todos os estabelecimentos de alimentação e espaços de grande circulação de pessoas contam com lixeiras para a separação e descarte de materiais recicláveis.

COLETA SELETIVA

Coleta seletiva é um sistema de recolhimento de materiais potencialmente recicláveis como: papéis, plásticos, vidros, metais e orgânicos, que foram previamente separados na fonte geradora. Ela só terá sucesso, se estiver alicerçada sobre um componente fundamental que é a Educação Ambiental (SEMA, 2005).

Para que os resultados sejam satisfatórios a coleta seletiva deve estar baseada em três itens:

- Tecnologia: desde a coleta, separação, armazenamento até reciclagem;
- Mercado: para absorção total dos materiais recuperados;
- Conscientização: motivar o envolvimento da população no processo.

Segundo a Lei nº 9.795/99 – que dispõe sobre a política ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, em seu artigo 3º - estabelece a responsabilidade de cada um:

I - ao Poder Público, nos termos dos artigos 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o

engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;

II - às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem;

III - aos órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - Sisnama, promover ações de educação ambiental integradas aos programas de conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;

IV - aos meios de comunicação de massa, colaborar de maneira ativa e permanente na disseminação de informações e práticas educativas sobre meio ambiente e incorporar a dimensão ambiental em sua programação;

V - às empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, promover programas destinados à capacitação dos trabalhadores, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente;

VI - à sociedade como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais.

As formas mais comuns de coleta seletiva hoje existentes no Brasil são a coleta porta-a-porta e a coleta por Pontos de Entrega Voluntária (PEV). A coleta porta-a-porta pode ser realizada tanto pelo prestador do serviço público de limpeza e manejo dos resíduos sólidos (público ou privado) quanto por associações ou cooperativas de coletores de materiais recicláveis. É o tipo de coleta em que um caminhão ou outro veículo passa em frente às residências e comércios recolhendo os resíduos que foram separados pela população.

Já os pontos de entrega voluntária consistem em locais situados estrategicamente próximos de um conjunto de residências ou instituições para entrega dos resíduos segregados e posterior coleta pelo poder público.

QUAL A DIFERENÇA ENTRE COLETA SELETIVA E LOGÍSTICA REVERSA?

A logística reversa é a obrigação dos fabricantes, importadores, distribuidores e comerciantes de determinados tipos de produtos (como pneus, pilhas e baterias, lâmpadas fluorescentes...) de estruturar sistemas que retornem estes produtos ao setor empresarial, para que sejam reinseridos no ciclo produtivo ou para outra destinação ambientalmente adequada.

Enquanto a coleta seletiva é uma obrigação dos titulares dos serviços de manejo de resíduos sólidos (poder público), a logística reversa é uma obrigação principalmente do setor empresarial pois, em geral, tratam-se de resíduos perigosos.

Em novembro de 2015, o Governo Federal assinou com representantes do setor empresarial e dos catadores de materiais recicláveis o acordo setorial para a logística reversa de embalagens em geral. Este é um acordo no qual o setor empresarial responsável pela produção, distribuição e comercialização de embalagens de papel e papelão, plástico,

alumínio, aço, vidro, ou ainda pela combinação destes materiais assumiu o compromisso nacional de cumprir metas anuais progressivas de reciclagem destas embalagens.

Em sua fase inicial de implantação (24 meses) esse sistema priorizou o apoio a cooperativas de catadores de materiais recicláveis e a instalação de pontos de entrega voluntária de embalagens em grandes lojas do comércio. O sistema também traz a possibilidade de integração com a coleta seletiva municipal, nesses casos devem ser feitos acordos específicos entre o setor empresarial e os serviços públicos de limpeza urbana e manejo de resíduos sólidos dentro da área de abrangência do acordo setorial e os operadores do sistema de logística reversa.

USO RACIONAL DA ÁGUA

A quantidade de água no mundo é de 1.408 milhões de km³ e este volume permaneceu estável nos últimos 500 milhões de anos. Esse fenômeno é causado pelo ciclo hidrológico, em que as águas evaporam, formam nuvens e caem novamente na terra como chuva, escoando para rios lagos e subsolo.

Da água doce existente no nosso planeta, cerca de 68,9% encontra-se nas geleiras, calotas polares ou em regiões montanhosas; 30% são águas subterrâneas; 0,9% compõem a umidade do solo e pântanos, e apenas 0,3% constitui a porção superficial da água doce presente em rios e lagos. A quantidade de água estocada varia nos diversos reservatórios da Terra, a maior parte desta água encontra-se no oceano (97,25%), e é imprópria para o consumo.

A água doce é proveniente de rios e lagos, fontes superficiais e fontes subterrâneas, e as fontes que alimentam os rios e lagos são os próprios aquíferos subterrâneos. A água dos aquíferos está diminuindo seu volume pelo uso indiscriminado, mais rápido do que sua capacidade de recomposição.

A água é a substância principal na maioria dos organismos vivos e é vital para a vida, porque todas as reações biológicas, interações moleculares, transporte de nutrientes e reações de transferência de energia ocorrem em meios aquosos. A água é o solvente mais famoso. Nele encontramos inúmeras substâncias e elementos dissolvidos.

Em janeiro de 1997, entrou em vigor a Lei nº 9.433/1997, também conhecida como Lei das Águas. O instrumento legal instituiu a Política Nacional de Recursos Hídricos (PNRH) e criou o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos (Singreh). Segundo a Lei das Águas, a Política Nacional de Recursos Hídricos tem seis fundamentos.

A água é considerada um bem de domínio público e um recurso natural limitado, dotado de valor econômico.

A Lei prevê que a gestão dos recursos hídricos deve proporcionar os usos múltiplos das águas, de forma descentralizada e participativa, contando com a participação do Poder Público, dos usuários e das comunidades. Também determina que, em situações de escassez, o uso prioritário da água é para o consumo humano e para a dessedentação de animais. Outro fundamento é o de que a bacia hidrográfica é a unidade de atuação do Singreh e de implementação da Política Nacional de Recursos Hídricos.

O segundo artigo da Lei explicita os objetivos da PNRH: assegurar a disponibilidade de água de qualidade às gerações presentes e futuras, promover uma utilização racional e integrada dos recursos hídricos e a prevenção e defesa contra eventos hidrológicos (chuvas, secas e enchentes), sejam eles naturais sejam decorrentes do mau uso dos recursos naturais.

O território brasileiro contém cerca de 12% de toda a água doce do planeta. Ao todo, são 200 mil microbacias espalhadas em 12 regiões hidrográficas, como as bacias do São Francisco, do Paraná e a Amazônica (a mais extensa do mundo e 60% dela localizada no Brasil). É um enorme potencial hídrico, capaz de prover um volume de água por pessoa 19 vezes superior ao mínimo estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU) – de 1.700 m³/s por habitante por ano.

Apesar da abundância, os recursos hídricos brasileiros não são inesgotáveis. O acesso à água não é igual para todos. As características geográficas de cada região e as mudanças de vazão dos rios, que ocorrem devido às variações climáticas ao longo do ano, afetam a distribuição.

Hábitos pessoais, uso de equipamentos com eficiência energética e instalações de manutenção para evitar vazamentos são ações importantes que podem ser tomadas antes de investir em fontes alternativas de energia. Uma vez adotados esses procedimentos, reduziremos o consumo de água da nascente, reduziremos o desperdício de energia, reduziremos o uso de produtos químicos, economizaremos dinheiro e protegeremos o meio ambiente.

Estima-se que 80% do lixo encontrado no mar tenha origem em atividades realizadas em terra (indústria, turismo, gestão inadequada de resíduos sólidos, entre outros), enquanto os outros 20% são originados em atividades realizadas no mar (transporte de cargas, pesca, plataforma oceânicas, entre outros).

A Declaração de Manila (2012) destaca que “o lixo marinho é um problema, que é global em escala e subestimado no impacto e que ameaça diretamente habitats e espécies

costeiras e marinhas, crescimento econômico, saúde e segurança humana e valores sociais e que uma porção significativa de lixo marinho é originária de atividades terrestres; que o movimento de lixo e detritos, agravados por tempestades, tem impactos significativos sobre o ambiente marinho, assim como as atividades baseadas em navios”. A Agência Europeia do Ambiente destacou, em 2014, o lixo no mar como um problema de escala global, com alcance transfronteiriço. O lixo quando alcança o mar, não pertence a ninguém. Este fato torna a sua gestão complexa e torna-se muito dependente da existência de uma boa colaboração regional e internacional. O cenário requer ações conjuntas para soluções.

A Declaração de Manila (2012) destaca que “o lixo marinho é um problema, que é global em escala e subestimado no impacto e que ameaça diretamente habitats e espécies costeiras e marinhas, crescimento econômico, saúde e segurança humana e valores sociais e que uma porção significativa de lixo marinho é originária de atividades terrestres; que o movimento de lixo e detritos, agravados por tempestades, tem impactos significativos sobre o ambiente marinho, assim como as atividades baseadas em navios”.

A Agência Europeia do Ambiente destacou, em 2014, o lixo no mar como um problema de escala global, com alcance transfronteiriço. O lixo quando alcança o mar, não pertence a ninguém. Este fato torna a sua gestão complexa e torna-se muito dependente da existência de uma boa colaboração regional e internacional. O cenário requer ações conjuntas para soluções

Diante da complexidade de conhecimento relacionada à origem, dispersão e combate ao lixo no mar, é necessário a união e esforço de diversos setores da sociedade para que medidas sejam adotadas e tragam resultados positivos para o enfrentamento desse problema.

BIODIVERSIDADE

Biodiversidade é o conjunto de todas as formas de vida que existem ou existiram na Terra, já que a vida ainda não foi descoberta fora do nosso planeta.

A biodiversidade refere-se à diversidade de vida na Terra, incluindo variação genética dentro de populações e espécies, às diferentes funções ecológicas dos organismos e à diversidade de comunidades, habitats e ecossistemas que os organismos formam.

O Brasil é sem dúvida o país com maior diversidade biológica do planeta, ocupando o primeiro lugar em número de espécies, possuindo a maior floresta tropical do planeta e líder na diversidade de angiospermas. O Brasil é o país com maior diversidade genética do mundo, com aproximadamente 55.000 das 350.000 a 550.000 espécies listadas.

Considerando que mais de 50% da área de floresta tropical é equivalente a 7% da superfície da Terra, essas áreas devem receber prioridade especial ao estabelecer códigos de proteção.

É a base da agricultura, criação de animais, pesca e atividades florestais. Para a indústria estratégica de biotecnologia, a biodiversidade continua sendo crucial. Embora se saiba que a biodiversidade é responsável por manter outras formas de vida e alterar os processos e produtos naturais da biosfera, tornando a vida apropriada e segura, pouco se sabe sobre as funções ecológicas da biodiversidade.

A situação da biodiversidade brasileira é acompanhada de perto também pela Comissão Nacional da Biodiversidade (Conabio), que tem papel relevante na discussão e implantação das políticas sobre a biodiversidade, bem como identificar e propor áreas e ações prioritárias para pesquisa, conservação e uso sustentável dos componentes da biodiversidade. Uma das grandes preocupações do governo é com as espécies brasileiras ameaçadas de extinção, sobreexploradas - exploração excessiva, não-sustentável, em com consequências negativas que, cedo ou tarde, serão prejudiciais do ponto de vista físico/quantitativo, qualitativo, econômico, social ou ambiental - ou ameaçadas de sobreexploração, requerendo políticas específicas de recuperação tanto de fauna terrestre e aquática como de flora. Ocorre que o processo de extinção está relacionado ao desaparecimento de espécies ou grupos de espécies em um determinado ambiente ou ecossistema.

Para estimular ações, pesquisas e desenvolvimento de projetos de conservação da biodiversidade, o Ministério do Meio Ambiente lançou o Prêmio Nacional da Biodiversidade. A proposta pretende conhecer o mérito de iniciativas, atividades e projetos de organizações não governamentais, empresas, sociedade civil, academia, órgãos públicos, imprensa e cidadãos, que se destacam na busca por melhoria ou manutenção do estado de conservação das espécies da biodiversidade brasileira, contribuindo para a implantação das Metas de Aichi para a Biodiversidade.

MATA CILIAR

É o nome da vegetação que ocorre nas margens dos rios e nascentes. O termo refere-se ao fato de ser um tipo de "pestana" que protege os cursos de água de assorear. É uma área protegida de acordo com o Código Florestal Federal (Lei nº 4 771/65) permanente e deve permanecer inalterado e, quando degradado, a recuperação imediata deve ser esperada. Possui várias funções ambientais nas quais todos A vegetação natural

(arborizada ou não) ao longo da margem do rio e ao redor de nascentes e reservatórios deve ser mantida e respeitada em certa medida. De acordo com o artigo 2º desta lei, a largura da floresta ribeirinha depende da largura do rio, do lago, da barragem ou da fonte.

Essa vegetação tem a função de proteger, filtrar e amortecer os impactos do meio ambiente do ecossistema aquático.

A vegetação pode controlar a erosão principalmente de duas maneiras: como uma barreira física para proteger o banco do impacto direto e como um suporte através das raízes (a estrutura de ancoragem da raiz no banco). A vegetação também captura alguns dos sedimentos. As terras altas os impedem de entrar na água como dreno do material depositado.

Como resultado, a quantidade de matéria em suspensão transportando nutrientes e substâncias tóxicas que chegam à água é reduzida.

A floresta ribeirinha desempenha uma importante função hidrológica dos seguintes processos principais:

- A geração de escoamento direto na bacia, que é a quantidade de água que faz com que a bacia suba rapidamente quando ocorrem chuvas e após chuvas.
- Uma grande quantidade de água indica que a restauração da vegetação ripária ajuda a aumentar a capacidade de armazenamento de água da bacia hidrográfica da floresta costeira, o que ajuda a aumentar o fluxo da estação seca.
- A qualidade da água é o impacto direto das florestas das margens dos rios na manutenção da qualidade da água na bacia e foi mais facilmente demonstrada em vários experimentos. Sem dúvida, essa função tem um valor prático direto de aplicação no gerenciamento de microbacias.
- No processo de ciclagem de nutrientes geoquímicos realizado pela microbacia, a ciclagem de nutrientes, o efeito de filtração de material particulado e nutrientes na solução fornecida pela floresta da margem do rio também apresenta estabilidade significativa.
- Interação direta com ecossistemas aquáticos, interações permanentes entre florestas ribeirinhas, canais e geomorfologia da biota aquática e processos hidráulicos. Essa interação decorre do papel das raízes na estabilização da margem do rio, que fornece continuamente matéria orgânica ao rio, ajuda a reduzir a radiação solar, contribui para o balanço de calor da água e afeta positivamente a produção primária do rio.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Por meio de pesquisas, a abordagem da educação ambiental ganhou uma nova dimensão de desenvolvimento entre vários campos e campos de pesquisa no campo da educação. Além disso, o campo ambiental foi conquistado e assumido como possível complementar-se como outra abordagem epistemológica e incorporar decisivamente as contribuições da ciência humana.

Toda criança e adolescente tem o direito de receber educação escolar que o capacite ao exercício da cidadania relacionada ao meio ambiente. Portanto, é necessário que todos obtenham informações para que possam refletir sobre a importância de ser cidadão no mundo que o cerca.

Numa época em que a informação desempenha um papel cada vez mais importante no ciberespaço (mídias e Internet), a educação cidadã representa uma oportunidade para inspirar e motivar as pessoas a mudarem formas de participação. Nesse sentido, deve-se salientar que a educação ambiental assume cada vez mais uma função transformadora, na qual a responsabilidade individual passa a ser coletiva, e se torna o objetivo básico de promover um novo tipo de desenvolvimento, o desenvolvimento sustentável. Portanto, pode-se entender que a educação ambiental é uma condição necessária para modificar a deterioração da degradação social e ambiental.

Portanto, a escola desempenha um papel importante na garantia de um futuro sustentável, por ser uma instituição privilegiada para a formação de pequenos cidadãos, ou seja, aprender para e com as crianças se torna mais fácil, porque para elas tudo é novo, a maneira de aprender, ouvir e pensar.

Assim, é necessário promover um projeto que conscientize a todos da importância de proteger a natureza e experimentar manifestações significativas no cotidiano dos cidadãos.

A gravidade dos problemas ambientais tem como premissa medidas para reduzir o impacto negativo no meio ambiente e na sociedade e deve ser tão rápida quanto nossas ações predatórias. A sociedade de consumo em que vivemos está acostumada a extrair matérias-primas da natureza e descartá-las em aterros, o que exemplifica a relação de privação de seu habitat. Portanto, um grande número de produtos recicláveis se torna inútil em sua forma de destino final. Devido ao potencial de altos níveis de poluição e má gestão dos resíduos gerados, isso significa um enorme dano ambiental que prejudica a qualidade do ar, especialmente as águas superficiais e subterrâneas.

No entanto, buscamos desenvolver atitudes e ações para proteger e preservar o meio ambiente natural da comunidade, o que demonstra que o uso de práticas de proteção

ambiental pode trazer benefícios a si e à comunidade e contribuir para o desenvolvimento de posições sociais e políticas preocupantes e determinadas.

Não há dúvida de que a educação é um dos meios mais urgentes e necessários para reverter essa situação, porque hoje muitos desequilíbrios ambientais estão associados ao comportamento humano inadequado, que é um apelo consumista que gera desperdício e uso inadequado de mercadorias naturais. Portanto, é possível que, através das instituições de ensino, possamos mudar hábitos e atitudes humanas para formar uma disciplina com plena consciência ecológica.

A educação ambiental é de fundamental importância nas instituições de ensino, porque os alunos têm um senso de proteção ambiental, mas ainda existem grandes falhas na prática que continuam sem conscientizar esses mesmos alunos sobre a seriedade desses comportamentos. No entanto, no currículo da escola primária, questões ambientais como tema horizontal ainda estão recebendo pouca atenção. A falta de treinamento ambientalmente relevante aos educadores dificulta o tratamento do conteúdo do curso sob abordagens ambientais, o que geralmente compromete a reflexão e a ação dos alunos.

A educação geralmente falha em atender a todas as necessidades dos diferentes membros da sociedade, principalmente porque estimula a competitividade irracional.

Historicamente, as questões ambientais começaram em 1968, quando as Nações Unidas convocaram a primeira "Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente Humano" em uma reunião de cientistas no "Clube de Roma". A UNESCO publica livros, artigos e livros didáticos com o objetivo de estabelecer uma perspectiva educacional sobre o assunto. Após o surgimento do tema, houve uma confusão teórica entre educação ambiental, biologia e ecologia.

A educação ambiental é realizada em vários contextos da sociedade. As perspectivas educacionais podem ser abordadas em todas as disciplinas, como a análise da relação entre as pessoas e o ambiente natural e as relações sociais. Nesse sentido, o objetivo da educação ambiental é consciência, o conhecimento, comportamento, habilidade, julgamento e participação no ambiente global.

Há muito que o Brasil está ciente da importância da educação ambiental. Durante o fórum paralelo da Rio-92, foi elaborado o documento "Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global". Um de seus princípios é que "a Educação Ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formais, não formais, promovendo a transformação e a construção da sociedade". "A educação ambiental deve ajudar a desenvolver: Uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta,

respeitar seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos”.

Também em 1992, o Ministério do Meio Ambiente, Educação, Cultura e Ciência e Tecnologia estabeleceu o Programa Nacional de Educação Ambiental - PRONEA. Para cumprir suas obrigações e atuar como executor da política ambiental nacional, o IBAMA desenvolveu diretrizes para a implementação do PRONEA. Inclui educação ambiental no processo de gestão ambiental, o que a cobre quase todas as suas áreas de atuação. O Ministério da Educação preparou uma nova proposta curricular em 1997 denominada “Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN”, na qual os aspectos ambientais se tornaram o tema transversal do curso básico do ensino fundamental (do 1º ao 9º ano). A educação ambiental integrou de maneira ampla e abrangente as questões sociais e ambientais ao penetrar em todas as disciplinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transformação dos sistemas sociais só será possível a partir da transformação das pessoas que compõem a sociedade. A partir de sua própria reflexão, o homem constrói sua consciência crítica e lhe permite transformar sua realidade e seu ambiente.

A educação ambiental deve ser considerada um processo de aprendizado constante que valoriza as diferentes formas de conhecimento e torna os cidadãos com consciência local e planetária. Deve incluir a produção de conhecimento que leve em consideração as interações do ambiente natural com os cidadãos sociais e ativos. A educação ambiental deve ser abordada para que os alunos entendam que o problema ambiental envolve interações entre eles fatores políticos, econômicos, ambientais e socioculturais

A abordagem da Educação Ambiental foi muito confundida com o ensino da Ecologia. Esta tem grande importância como ciência, porém, não está mais autorizada que as demais disciplinas, uma vez que a educação ambiental, na atual perspectiva educativa, deve estar presente nos conteúdos dados em todas as disciplinas, quando analisa temas que permitem enfocar as relações entre a humanidade, o meio natural e as relações sociais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais determinam que o meio ambiente seja abordado como um tema transversal que envolva todas as disciplinas dos currículos escolares, assim como em toda a prática educacional.

Uma recomendação importante é a necessidade de formular uma educação ambiental que seja crítica e inovadora, em dois níveis: formal e não formal (Jacobi, 2003). O artigo 9 da Lei 9.795/99 define a educação ambiental formal como a educação escolar desenvolvida

no âmbito dos currículos das instituições de ensino pública e privada, englobando educação básica (educação infantil; ensino fundamental e ensino médio), educação superior; educação especial; educação profissional e educação de jovens e adultos. O artigo 13 define a educação ambiental não-formal como as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente. Essas ações podem ser estabelecidas através da participação da escola, de universidades e de organizações não governamentais na formulação e execução de programas e atividades vinculadas à educação ambiental não-formal.

Além disso, a parceria entre empresas públicas e privadas e instituições educacionais no desenvolvimento de campanhas voltadas para conscientização da população também podem gerar importantes resultados.

Neste contexto a educação ambiental deve estar presente em todos os espaços de convivência, e, principalmente, naqueles que educam os cidadãos. Assim poderá ser realizada além das escolas, nas universidades e nos cursos profissionalizantes, na casa e na rua onde se mora, nas associações de bairro, locais de trabalho, sindicatos, comunidades religiosas, em locais de lazer como clubes e entidades recreativas, praças, praias, parques, reservas ecológicas.

Além disso, os princípios da Educação Ambiental devem ser divulgada pelos meios de comunicação como o rádio, a televisão, revistas e jornais.

Frente às dificuldades em se manter a qualidade de vida nas cidades, a educação ambiental deve destacar os problemas ambientais que proporcionam essa degradação da qualidade de vida. E dessa forma, fortalecer a importância de se garantir padrões ambientais adequados e estimular a consciência ambiental, orientada para o exercício da cidadania e reformulação de valores éticos e morais, individuais e coletivos, numa perspectiva voltada para o desenvolvimento sustentável (Jacobi, 2003).

As atividades de educação ambiental em ambientes urbanos devem permitir aos alunos desenvolver uma sensibilização a respeito dos problemas ambientais vivenciados por eles de forma que busquem alternativas de soluções, conduzindo pesquisas no ambiente urbano, relacionando fatores psicossociais e históricos com fatores políticos, éticos e estéticos. Nessas atividades o objeto de estudo dos alunos será o metabolismo urbano e seus recursos físicos e naturais.

A observação dos problemas de degradação ambiental pode se iniciar na escola, expandindo-se pela vizinhança e sucessivamente até a cidade, a região, o país, o continente e o planeta.

As estratégias recomendadas pelo autor devem ser desenvolvidas de modo a serem integradas nos cursos tradicionais e se baseiam na identificação e definição dos problemas ambientais, coleta e organização de informações, desenvolvimento de soluções alternativas e criação de um plano de ação. Essa estratégia possibilita ao aluno compreender a dinâmica ambiental de sua região e, desta forma desenvolver uma opinião a respeito do problema analisado.

Quando o aluno desenvolve suas próprias opiniões ele é capaz de desenvolver habilidades que o possibilita atuar sobre a situação vivenciada, modificando o ambiente em que vive. Neste método cabe ao professor atuar como agente facilitador da exploração dos processos que ocorrem nesse ambiente e que afetam e são afetados pelos alunos.

Quanto às ações a serem desenvolvidas, elas dependem dos problemas que se pretende resolver, uma vez que, eles variam de local para local e de uma situação para outra. O indivíduo pode atuar tanto de forma individual, seja separando o lixo ou estabelecendo um padrão de consumo menos lesivo ao ambiente, quanto no nível social se envolvendo com sua comunidade, se organizando para reivindicar e atuar e trabalhando em ações educativas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. O. B; TACHIZAWA, T.; CARVALHO, A. B. **Gestão Ambiental:** enfoque estratégico aplicado ao desenvolvimento sustentável. São Paulo: Makron Books, 2000.

BRASIL. MMA. Combate ao lixo no mar. Disponível em <https://www.mma.gov.br/gestao-territorial/gerenciamento-costeiro/zona-costeira-e-oceanos.html> Acesso em 01 de outubro de 2020.

_____. Água. Disponível em <https://www.mma.gov.br/agua/agua-doce> Acesso em 01 de outubro de 2020.

_____. Coleta seletiva. Disponível em <https://www.mma.gov.br/cidades-sustentaveis/residuos-solidos/catadores-de-materiais-reciclaveis/reciclagem-e-reaproveitamento> Acesso em 01 de outubro de 2020.

CAPRA, F. Introdução. In: TRIGUEIRO, A. (Coord.). Meio ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento. 4. ed.

Campinas: Armazém do Ipê, 2008.

CÓRULLON, M. O que é voluntariado? **Portal Seja um Voluntário**, São Paulo, [s.d.].

Disponível em: http://www.voluntarios.com.br/oque_e_voluntariado.htm Acesso em 01 de outubro de 2020.

DIAS, G. F; Souza, C. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. São Paulo, GAIA, 1993

FERRARO JUNIOR, L. A. (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

JACOBI, P. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, nº. 118, março/ 2003 p. 189 - 205

OLIVEIRA, M. **Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária**. Campinas, SP (Brasil). 1999.

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

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

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

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS FILHOS



EDINICE GUIMARÃES CAVALCANTI DE SOUZA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista UNIP, conclusão em 2012, especialista em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas Campos Salles, conclusão em 2013; Professora de Educação Infantil na EMEF Geraldo Sesso Júnior e professora de Fundamental na Escola estadual Regente Feijó.

RESUMO

A escolha deste tema vem apontar para uma reflexão sobre os fatores que influenciam no desenvolvimento- aprendizagem dos alunos. A Família detém este importante papel, desde os primeiros momentos de vida de seus filhos, compartilhando saberes no ambiente onde está inserida. É nela que o homem concebe suas raízes e torna-se um ser capaz de elaborar suas competências próprias. É a primeira instituição formadora da criança. Este texto também ressalta que estes saberes se concretizam com maior efetividade em um ambiente acolhedor e seguro. Ao longo deste estudo serão apresentadas ideias fundamentadas sobre resultados positivos, refletindo num melhor aproveitamento pedagógico. Os benefícios serão ainda melhores quando há uma união de objetivos entre Família e a Escola em uma cumplicidade e harmonia. Um ambiente valorizando a importância do outro. Outro aspecto primordial é a capacidade de sensibilidade do professor, que terá o papel de perceber a dificuldade e direcionar o seu olhar para a história de seu aluno em sua subjetividade. Por trás de um aluno com dificuldades existe uma vida a ser investigada, não apenas “tachar”, mas sim buscar recursos para auxiliar este aluno e, nada melhor do que caminhar em conjunto Escola e Família.

Palavras-chave: Importância; Família; Aprendizagem; Filhos.

INTRODUÇÃO

A Família é o primeiro grupo social que possibilita o desenvolvimento de uma criança, pois é no meio familiar que o indivíduo encontra afeto, carinho, aprende sobre princípios, valores, respeito, cultura e ética. É primordial que os membros da família saibam preparar seus filhos para a educação formal, escolar. É advinda dos pais a responsabilidade pela

educação dos filhos, por isso é demasiadamente importante a integração da família no ambiente escolar.

A escolha deste tema baseia-se na necessidade de exteriorizar a força da influência familiar na formação de seus filhos e o quanto é essencial esta parceria no contexto escolar para benefício do desenvolvimento das crianças. Ressalta-se neste artigo a importância de refletir o quanto a educação e os costumes transmitidos pela família, que influenciam, não apenas no aprendizado, mas também na conduta e no comportamento apresentado pelo indivíduo em qualquer local, independente da presença familiar.

O presente trabalho tem por finalidade oportunizar ao profissional da educação perceber que o seu aluno, de forma geral, visto que o aluno aprende ao longo da vida em contextos sociais diferenciados e não somente no contexto educacional. Aponta-se a aprendizagem construída a partir da relação familiar e ampliada na escola torna-se significativa.

A Metodologia utilizada para a construção deste artigo foi baseada numa pesquisa, cuja área de conhecimento, as ciências humanas, com um embasamento teórico para a compreensão da temática, cujos autores serão descritos na referência bibliográfica. Os autores têm como guia de estudo a família, que é indispensável na orientação da construção da identidade e que deve promover junto com a escola uma parceria em prol de uma educação de qualidade, a fim de contribuir positivamente no desenvolvimento integral da criança.

Ao longo destes artigos, serão expostas a grande importância da família no que se refere às Leis estabelecidas, direcionando os princípios de direitos e deveres no que diz respeito à constituição, que são essenciais para garantir padrões de ação e cumprimento destes direitos, tanto no âmbito escolar como no familiar.

Na continuidade, serão abordadas as atribuições da família e suas mudanças estruturais ao longo do tempo. Tais estruturas se modificam de acordo também com as alterações históricas na sociedade onde estão inseridas.

E, por final, serão ressaltados os aspectos benéficos de uma saudável parceria entre a Escola e a Família para o bom desenvolvimento da criança. Ambos os eixos unidos para um mesmo objetivo, o bem-estar e o bom desenvolvimento da criança.

AS ATRIBUIÇÕES DA FAMÍLIA E O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO

A família é um sistema que vive em profunda transformação, que se desenvolve pelas questões do ambiente (cultura, sociedade, histórias, relações afetivas, ciclo vital etc.).

Quando uma pessoa se casa com outra, formam uma família, ou um sistema familiar. Todo sistema passa por movimentos e a família não é diferente, os movimentos constantes na família, fazem com que ela se transformando rapidamente. O indivíduo é um produto da família, a qual é um lugar de conhecimento. Recebemos na família marcas que vão perdurar e terão repercussão em vários âmbitos de nossas vidas. Cada família possui a sua dinâmica própria, porém deve existir uma única preocupação. “O bem-estar dos filhos”. Desta forma, pode-se dizer que a família é o primeiro sistema no qual ocorrem diversas atividades, papéis e relações interpessoais. Através destas trocas que se fundamenta o desenvolvimento do indivíduo.

De acordo com os pensamentos de SIGOLO (2004),

A família é o espaço de socialização infantil em várias áreas pois se constitui em “mediadora na relação entre a criança e a sociedade”. Nas interações familiares, padrões de comportamentos, hábitos, atitudes e linguagens, usos, valores e costumes são transmitidos e as bases da subjetividade, da personalidade e da identidade são desenvolvidas. (SIGOLO, 2004, p.189).

Seguindo as ideias de Szymanski (2004), afirma que na família que a criança encontra os primeiros “outros”, e com ela aprende o modo humano de existir.

De acordo com a autora,

O mundo da criança faz significado através da troca intersubjetiva, construída na afetividade e constitui o primeiro referencial para a formação da sua identidade. De acordo com a autora, a criança, ao nascer, já encontra um mundo organizado, segundo parâmetros construídos pela sociedade como um todo e assimilados pela família, que, por sua vez, também carrega uma cultura própria. Essa cultura familiar que lhe é específica apresenta-se impregnada de valores, hábitos, mitos, pressupostos, formas de sentir e de interpretar o mundo, que definem diferentes maneiras de trocas intersubjetivas e, conseqüentemente, tendências na constituição da subjetividade. (SZYMANSKI, 2004, p. 15)

É importante ressaltar que o núcleo familiar passou por expressivas modificações conceituais e estruturais ao longo dos anos. Diante de tantas modificações, a principal aconteceu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual foi responsável por inserir no conceito de família, assim como no tratamento ao instituto, importantes alterações, as quais são consideradas o alicerce da sociedade.

A Carta Constitucional promulgada em 1988 apresentou uma nova roupagem à família e ao Direito de Família.

No Art. 205- A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A lei descrita na Constituição Brasileira responsabiliza a família no que diz respeito a ministrar a Educação, fomenta a participação educacional e intelectual de seus

filhos, a fim de que se tornem cidadãos autônomos atuantes, sabedores de seus direitos e deveres sociais. Esta modalidade de educação se aprende no contexto escolar.

No Art. 227, presente na Constituição Brasileira de 1988

É dever da família, da Sociedade e do Estado assegurar a criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, a profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada pela emenda Constitucional nº 65, 2010).

Com o passar dos anos, a sociedade sofreu várias modificações, logo, o núcleo familiar também se desenvolve nestas mesmas proporções, criando –se novas estruturas no intuito de se adaptar às novas necessidades, as quais são consequências de novas realidades no âmbito social, político e econômicos. Com este olhar, a legislação também fizeram alterações em seus artigos e textos.

O Código Civil de 2002, trouxe inovações em termos de direitos da família, visando preservar a coesão familiar e os valores culturais, conferindo à família moderna um tratamento mais contemporâneo à realidade social e interesses da sociedade. Complementando a Constituição de 1988, de uma forma mais abrangente atendendo aos novos arranjos familiares. Em termo do Código Civil de 2002, o direito de família foi reforçado a partir dos princípios da dignidade da pessoa humana, da igualdade jurídica entre os cônjuges, da igualdade jurídica de todos os filhos. Além do pluralismo familiar, da liberdade de construir uma comunhão de vida familiar, da consagração do poder familiar, do superior interesse da criança e do adolescente, da afetividade e da solidariedade familiar.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90, evidencia os deveres da família nos seguintes artigos:

No Artigo 3º esclarece que:

A Criança e o Adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo de proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por Lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade. (Eca, Estatuto da Criança e Adolescente, Lei 8.069/90).

O Artigo 19º adverte que:

Toda criança ou adolescente tem o direito a ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes. (Eca, Estatuto da Criança e Adolescentes, Lei 8.069/90)

O Artigo 22º, fundamenta que: Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos, cabendo ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir as determinações jurídicas.

O Artigo 55º afirma que: Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

No que se refere às Leis das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 93.94/96, também reservou seus artigos fundamentando a importância da Família no processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus filhos.

Os Artigos 2º e 6º determinam que:

A Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos 6 anos de idade, no Ensino Fundamental.

A FAMÍLIA E A APRENDIZAGEM

É importante iniciar este capítulo pontuando a caracterização e a importância da família nas estruturas iniciais na vida da criança, partindo de um referencial teórico para compreendemos mais profundamente sobre a aquisição da aprendizagem.

Há muito tempo discute-se sobre a influência da família na educação, no comportamento e na formação da criança. A família é o primeiro grupo social em que esta começa a interagir e aprender. É onde busca as primeiras referências no que diz respeito à valores, culturais, emocionais, etc. A família influencia no desenvolvimento e no bem-estar de todos os seus membros.

De acordo com BOSSA, (1994)

Mais do que responsáveis pela qualidade de vida, os pais são construtores do aparelho psíquico de seus filhos. Nascemos numa condição de total incompletude, o ser humano depende totalmente dos adultos que está, a sua volta especialmente seus pais, ou aqueles que fazem função materna e paterna. Embora trazendo uma carga genética que também interfere no seu destino, o fator genético será menos influente, quando mais influente for sua educação. (Bossa, Nádia, 1994, p. 35).

Para Vygotsky, o ser humano aprende na interação social, o social é o que determina o desenvolvimento da aprendizagem, entre sujeito e sujeito. Confirma a importância de se buscar maximizar a influência em concordância com as teorias de Vygotsky, confirma-se a importância de se buscar maximizar a influência da participação dos pais no processo de aprendizagem. Neste contexto, pretende-se analisar como a participação da família na vida da criança pode lhe proporcionar novos caminhos para o aprender, com participação dos pais no processo desta aprendizagem, proporcionando –lhes novos caminhos para aprender.

Segundo os pensamentos de KOHL (2008),

A criança pode aprender e se desenvolver ao mesmo tempo, para Vygotsky, temos que colocara criança em uma situação de interação

qualitativa, saber o que ela sabe o que ainda não sabe para auxiliá-la a aprender. Não existe um bom processo de interação sem que haja um processo de investigação. Tirar a criança da zona de conforto, lançar um desafio, mobilizar, colocar para pensar, lança-la para caminhos que ainda não saiba caminhar. KOHL 2008, p.65.

Temos também as ideias de Wallon .H (2007),

A aprendizagem é a capacidade de se adaptar à situações novas e diversas. A gênese da inteligência para ele é genética e organicamente social. Neste sentido, a teoria de desenvolvimento cognitivo é centrada na psicogênese da pessoa completa. Como a capacidade de pensar e reformular seus problemas. Nos deixou uma nova concepção da motricidade, da emotividade, da Inteligência e sobre a maneira da criança pensar. (WALLON. 2007,p.192).

Ao longo do tempo podemos perceber que a estrutura familiar veio se modificando. Não existe mais um padrão de família, mas sim uma variedade de padrão familiar, com identidade própria. Tais pressupostos de mudanças permitem afirmar que o processo de desenvolvimento do indivíduo, bem como sua aprendizagem através da família, sofre influências diretas das mudanças ocorridas na estrutura social.

Com todas as mudanças na sociedade, o modelo de família ganhou novos contornos, a questão inclusão da mulher ao mercado de trabalho, fez com que se tornasse importante no provimento financeiro da família, não sendo raros os casos em que é a única provedora, por motivo de separação. Neste caso a figura paterna, muitas vezes não é presente. Tal fato, por sua vez, vem promovendo o afastamento precoce dos filhos do convívio familiar e, assim, fazendo com que dividam o compromisso de educar com a escola.

Com isto, a família sofre os efeitos da industrialização pois, quando o modo de ser dos homens se torna padronizado, a família deixa de ser livre para educar. Na medida que o trabalho invade as casas, leva os seus integrantes a fazerem adaptações para se enquadrarem ao tempo e a atual condição. Hoje, quem determina quem cuida e educa os filhos nas tarefas escolares é o trabalho dos pais e o tempo disponível que possuem. Quanto menos tempo mais as famílias necessitaram recorrer com outras fontes de recursos, como a escola, que os auxiliem no exercício da função educadora dividam com eles tais responsabilidades.

Apesar destas mudanças e das evoluções do processo da Estrutura Familiar, continua sendo a maior influência exercida sobre a vida de uma criança, continua oferecendo importantes modelos de comportamento e de desenvolvimento moral da criança. Portanto, todos nós envolvidos com a Educação devemos sempre estar atentos, com um olhar muito sensível para compreender as questões comportamentais e emocionais, levando em consideração o ambiente em que esta criança está inserida.

Famílias agressivas, geralmente formam crianças que tendem a manifestar um comportamento de isolamento social, de dependência e habilidade reduzida para

solucionar problemas com tranquilidade, Famílias super protetoras tendem a formar crianças inibidas, dependentes, com baixa autoestima e tímidas. As Famílias que incentivam seus filhos em suas atividades, que compreendem e encorajam para progredir tendem a formar crianças mais fortes e confiantes para superarem dificuldades.

Os sentimentos transmitidos pelas famílias durante os anos que antecedem o seu ingresso na escola é de extrema importância para o desenvolvimento da aprendizagem escolar da criança. Criações em que os pais possuem dificuldades de exteriorizar afeto, carinho para seus filhos podem refletir em seu desenvolvimento, tornando-a retraídas no contato com outras pessoas e seu desenvolvimento sentimental e emocional pode trazer consequências em sua vida. O afeto demonstra ser um tópico de importante papel no funcionamento das inteligências. Os filhos absorvem a forma de vida dos integrantes da família. É o que eles aprendem, servindo de modelo para toda a sua vida.

A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA- PARCERIA ESSENCIAL

Partindo do princípio de que a Educação da criança está baseada nas aprendizagens adquiridas no âmbito familiar e em continuidade, no âmbito escolar, mostra-se essencial a sintonia e a parceria entre ambos os segmentos.

A escola como instituição deve procurar a socialização dos saberes, da ciência da técnica e das artes produzidas socialmente, deve estar comprometida politicamente e ser capaz direcionar as necessidades sociais. Educação pressupõe um compromisso com a formação integral do indivíduo, que vai muito além de transmitir o conhecimento. Implica na formação do caráter, mediante uma aprendizagem significativa, na formação do cidadão autônomo.

A escola deve interpretar seus alunos dentro do contexto familiar e procurar envolver as famílias no contexto escolar. Realizar ações que influenciem a família no processo de ensino e aprendizagem e articulem processo de interação escola e família. Esta parceria é um dos mais importantes fatores para uma melhor aprendizagem.

Muito se fala sobre as dificuldades de aprendizagem. O tema em questão reforça a importância de um olhar mais subjetivo do professor. Procurar compreender o porquê este aluno não aprende: Se por alguma disfunção ou até mesmo por uma questão metodológica. Além de ensinar os conteúdos, o professor tem um poder imenso que emana de sua função. Assim como pode ser agente promotor de saúde também pode atuar como quem reforça o sentimento de fracasso que o aluno pode levar para toda a vida

Além de ensinar conteúdos, o professor tem um poder imenso que emana de seu lugar e de sua pessoa. Assim como pode ser agente e promotor de estímulo, de aprendizagem, mas também pode atuar como quem reforça o sentimento de fracasso também porque alguém poderá levar para toda a vida. A experiência relatada nos fala, além disso, da importância da formação docente, tanto dos futuros professores, como dos que estão em exercício. Na prática, o professor deve utilizar de sua sensibilidade e percepção para compreender o processo de assimilação de seus alunos e porque não questionar a sua própria metodologia. Deve buscar informações sobre seus alunos, buscar os porquês de sua não aprendizagem. Conhecer sua família, sua estrutura fora do âmbito de sala de aula. Quais as influências ambientais. Compreender que o aluno não existe somente em sala de aula, ter um olhar subjetivo.

De acordo com FERNANDES, 2012,

Os espaços de “formação docente” devem abarcar toda a pessoa: sua afetividade, sua imaginação, suas fantasias, suas inibições, quer dizer, sua subjetividade. Devem oferecer oportunidades para que cada ensinante possa ressignificar sua modalidade de aprendizagem, ampliar sua capacidade de atenção e experienciar a alegria de ser autor. Os professores, às vezes, “recebem” cursos em que são transmitidas ideias interessantes sobre como ensinar, mas que são, de fato, uma “representação dramática” de como não se deve ensinar. Tal contradição é comum em âmbitos de capacitação docente. Os professores e professoras, mais do que cursos, precisam de espaços de ressignificação e “formação”. Espaços onde se trabalhe com histórias de aprendizagem, com as modalidades de ensino e de aprendizagem dos professores e professoras. FERNANDES, 2012, p..219)

Para conhecer melhor este aluno de uma forma mais ampla, é essencial que se desenvolva projetos que aproxime a família da Escola, para que eles se façam presentes na vida escolar de seus filhos. Desta forma, abriremos o leque de conhecimento deste aluno realizar ações que influenciam a Família no processo ensino aprendizagem.

O envolvimento e participação dos pais não podem se resumir apenas em comparecimento às reuniões de Pais e mestres, comunicações da escola para casa, acompanhamento dos deveres escolares. Tudo isso é importante? Sim, mas não apenas isso. Deve-se articular o processo de interação escola- Família, promovendo assim uma integral formação do aluno

Ao invés da família ser convocada à escola apenas quando as coisas não andam bem, quando as notas estão baixas ou quando precisam de uma ajuda mais pontual ela deve ser vista de uma forma participativa, uma coautora do processo educativo. Este envolvimento transmite uma maior segurança ao aluno, envolvendo-o numa corrente de preocupação e ajuda mútua. Para que isto se concretize se faz necessário acolher, envolver, trazer a família para dentro da escola, com projetos que os aproximem dos trabalhos realizados na escola com seus filhos, conhecer melhor os professores, os gestores e todos os que fazem

parte do convívio com seus filhos. Entender como funciona a escola, expor as dificuldades que enfrentam, quais são os objetivos sobre o processo de aprendizagem e qual a importância da escola na construção da formação do cidadão autônomo.

Segundo Rocha & Machado (2002),

A ausência da participação da família no ensino aprendizagem dos alunos, podem ocasionar baixo desempenho no desenvolvimento de muitas crianças e jovens. A participação dos pais na vida escolar de seus filhos é condição indispensável para que a criança se sinta amada e motivada a obter avanços em sua aprendizagem. O envolvimento familiar traz também benefícios ao professor, o qual sente que o seu trabalho é apreciado pelos pais e se esforçam para que o grau de satisfação dos pais seja grande (Rocha & Machado (2002, p.18)

Muitas escolas aderiram a uma gestão democrática. Este tipo de atuação é um desafio de oferecer um ensino de melhor qualidade para todos os envolvidos. Democratizar, abrir os portões das escolas para a família, para a comunidade do entorno escolar, podem contribuir para que efeitos positivos influenciem na aprendizagem dos alunos.

Todos nós temos a consciência das dificuldades que as escolas públicas enfrentam, mas sabemos também que a interação entre a escola e a família mediado pela gestão numa perspectiva democrática e participativa é de grande valia. Tanto os pais como os alunos precisam ser ouvidos.

Segundo VIEIRA (2002),

“A democracia se expressa como valor e como processo. Ou seja, de um lado, afirma ideias, intenções e desejos (aquilo que se quer), de outro, requer formas de manifestações que a concretizem (aquilo que se pratica). Uma sociedade não é democrática pela simples afirmação valores, mas, também e, sobretudo, pela construção e prática cotidiana dos mesmos, ou seja, pelos processos que instauram e reafirmam” (VIEIRA, 2002, p.35)

Segundo GODOY (1999),

A escola constitui-se nos lócus iniciais de construção da sociedade e da cidadania; devendo incentivar a participação de todos os envolvidos em sua construção, visando a aprendizagem e a transformação social. A escola, diante da forte incumbência a qual lhe é proposta precisa estar voltada às necessidades d seus alunos, aos anseios de sua comunidade escolar, principalmente estabelecendo o vínculo entre a Família e a escola, ressaltando a importância da participação de cada um, rumo a uma educação de qualidade mais significativa para todos os envolvidos. (GODOY 1999,64)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve abordagens de várias Referências Bibliográficas, que abarcam suas ideias na importância da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Inúmeros autores abordam esta questão com o intuito de levar a uma reflexão para a elaboração de uma prática educativa na construção do conhecimento e na formação do educando.

Como podemos observar nas ideias abordadas, as estruturas familiares sofreram muitas mudanças. As faltas de tempo com a influência do trabalho inserido às novas famílias, tiveram algumas consequências pontuais. A escola precisou assumir algumas funções abordagem de valores, para auxiliar na formação do respeito e cidadania, assuntos que deveriam ser discutidos no círculo familiar. Além do agravante do distanciamento das famílias do contexto escolar.

As dificuldades de aprendizagem hoje, é um desafio para todos os educadores na instituição escolar.

Muito se tem debatido sobre a importância da família para a valorização e concretização da aprendizagem de seus filhos. É comprovado existe uma grande diferença entre a aprendizagem de uma criança que possui uma família presente e participativa em tarefas, em cobranças, em carinho e acolhimento e uma criança solitária, sem a presença e apoio efetivo de algum membro da família para acompanhar seu processo de aprendizagem.

Conclui-se desta forma que se faz necessário um diálogo, que haja uma rede de inter-relações entre a escola e a família que seja capaz de possibilitar a troca de ideias entre as mesmas. Cabe às escolas abrir espaços para que valores sejam adquiridos e trabalhar o respeito às diferenças. As pessoas integrantes de ambas as instituições devem ter em mente que ambas não conseguem caminhar sós. Um precisa do apoio do outro, num elo de solidariedade para benefício da criança.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádia. A Psicopedagogia no Brasil. Contribuições a partir da Prática. Porto Alegre Artes Médicas, 1994.

BRASIL Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC 1996.

BRASIL, Constituição Federal de 1988. Brasília 1988. Disponível em [Http://Portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao-](http://Portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao-) acesso em 15 de fevereiro de 2010.

ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente.), Lei 8.069/90 Coleção Páginas Amarelas. Ed: Expressão e Cultura, 2001.

FERNÁNDEZ. A. A Inteligência aprisionada: Abordagem Psicopedagógica Clínica da criança e da Família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GODOY, A.C de S. Gestão Escolar e Prática Reflexiva, Campinas : Alínea, 1999.

ROCHA, S.C& MACHADO R. C. Artigo. Relação Família e Escola. Disponível em: [Http ://www.unimeo.com.br](http://www.unimeo.com.br). Belém-Pará, p.18,2002 – acesso em de 29 de março,2020).

Sigolo, S. R. R. L. (2004). Favorecendo o desenvolvimento infantil: ênfase nas trocas interativas no contexto familiar. In E. G. Mendes, M. A. Almeida & L. C. A. Williams (Org.). Temas em Educação Especial: avanços recentes (pp.189-195). São Carlos: Educar, 2004.

SZYMANSKI, H. Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 21, n. 2, p. 5-16, 2004.

VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. Gestão da escola: Desafios a enfrentar. Rio de Janeiro, 2002 .

WALLON, H A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A IMPORTÂNCIA DO CONTO DE FADAS NA FASE PRÉ-ESCOLAR E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



EDNALDA MELO SOUZA

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

RESUMO

O presente trabalho de conclusão das atividades do projeto de pesquisa do curso de licenciatura, intitulado “A Importância dos contos de fadas: na educação infantil”. “Procurou destacar os seguintes tópicos: Os contos infantis fazem parte da prática pedagógica do professor; está sendo fomentada com que frequência dentro do ambiente escolar.” O estudo será realizado por meio de pesquisa qualitativa, pois será usada como embasamento, além das pesquisas bibliográficas, entrevistas de profissionais da área, e um roteiro de observação em sala de aula. Sendo assim, participarão desta pesquisa professores de uma escola particular de educação infantil e professores da rede pública dos anos iniciais.

Palavras-Chave: Contação de Histórias; Conto de fadas; Leitura e Alfabetização.

INTRODUÇÃO

Leva-se em consideração, que trabalhar com os contos de fadas na alfabetização é muito eficiente, uma vez que os contos são o marco inicial de uma cultura e, por isso, é fundamental fazer parte da prática pedagógica do professor nos anos iniciais, pois através dessas narrativas temos a oportunidade de resgatar o mundo da leitura e da fantasia, tornando a aprendizagem significativa. Tendo em vista as pontes que podem ser construídas no interior da criança as histórias, que sempre são formadoras de valores, através das mensagens, por elas as crianças podem conhecer e compreender, compartilhar e socializar noções como a da bondade, da coragem, da solidariedade e do afeto.

"(...) os professores deverão organizar a sua prática de forma a promover em seus alunos: o interesse pela leitura de histórias; a familiaridade com a escrita por meio da participação em situações de contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos; escutar textos lidos, apreciando

a leitura feita pelo professor; escolher os livros para ler e apreciar. Isto se fará possível trabalhando conteúdos que privilegiem a participação dos alunos em situações de leitura de diferentes gêneros feita pelos adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas, etc. propiciar momentos de reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor". RCNEI, (1998, vol.3, p. 117-159).

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

Em contrapartida observou-se que na educação infantil nem sempre os professores trabalham com a literatura de uma maneira coerente, de forma significativa, trazendo alguns descontentamentos, tanto para as famílias como para os professores.

Assim, o objetivo do estudo é analisar como os professores trabalham com o conto de fadas na sala de aula e em que frequência isto ocorre, e de que forma.

Com base em uma proposta de educação que possibilite transformações profundas, envolvendo condições necessárias ao desenvolvimento de hábitos positivos de leitura, incluindo oportunidades para ler de todas as formas possíveis, para tornar permanente o hábito de leitura.

Portanto, a pesquisa em questão será feita através da leitura de diversos referenciais teóricos que tratam dos contos, como livros, artigos, fundamentados em vários autores como: Lígia, Cardamori, Silva, Geysa (2008), Bettelheim, B. (1980), Bakhtin M.(2000), entre outros. Tendo em vista, a importância dos contos nos anos pré-escolares e nas séries iniciais.

O PÚBLICO INFANTIL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

De acordo com Silva, Geysa (2008) A literatura infanto- juvenil, passou a ser de grande interesse aos estudiosos, isto pelo fato de ter levado uma grande parte de crianças e jovens aos cinemas e livrarias em busca dos jovens (Harry e Frodo), isto é Harry Potter, de Joanne Kathleen Rowling, e de O Senhor dos Anéis de John Ronald Reuel Tolkien, para conferir as histórias.

Constata-se, portanto, que nesse início de século, ainda existe o interesse pelas narrativas que contem o fantástico e o maravilhoso, elementos esses que encantam um público de idades diversas. No entanto pais e professores reclamam da defasagem de

leitura no cotidiano dos alunos, por isso surpreende quando vemos essa grande recepção que os meninos alcançaram dos jovens.

Diante disso os professores devem analisar esse fenômeno para explorá-lo em suas aulas, estudar os contos de fadas é perceber as demandas de ficção do homem contemporâneo e suas articulações com os novos modelos civilizatórios, A importância sociopolítica da leitura é afirmada por Roger Chartier:

[...] em relação à escrita e a leitura sabe-se que não podem ser objetos de um procedimento espontâneo de aquisição: trata-se aí, necessariamente, de práticas sociais instituídas em que o simples contato com os escritos e a observação das leituras, silenciosas, ou não, não são suficientes para transmitir (CHARTIER, 1996, p.26).

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

[...] uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana – se a pessoa não se intimida, mas se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim emergirá vitoriosa (BETTELHEIM, 1980, p. 14).

Contudo torna-se necessário uma concepção mais abrangente dos aspectos psicológicos, cognitivos e sociais dos contos de fadas sem esquecer a visão política ideológica que transmitem. Levar em consideração que o ato de contar história não se restringem apenas ao campo acadêmico.

Diante de tais problemas, percebe-se que o interesse pelas manifestações estéticas de fim de século, como as chamadas produções marginais de gênero, etnia ou opção sexual, conduz a uma multiplicidade de assuntos e temas. É nesse contexto que a literatura infanto juvenil e seus contos maravilhosos são recuperados como forma de lazer, submetendo-se também às análises hermenêuticas e psicanalíticas.

FADAS ÀS VEZES MALVADAS, ÀS VEZES PECADORAS

Falar de contos de fadas é romper as amarras da permanência e voltar a infância, ao nos depararmos com a famosa varinha de condão, as maldades causadas pelas bruxas,

ameaçando a vida dos heróis e heroínas, modelos exemplares que sempre nos identificamos?

(...) A fada ou fata como dizem os italianos é alguém que tece o fado (o destino). A própria etimologia da palavra remete às funções que a fada desempenha na narrativa, pois fatum não é apenas o destino, mas também o que é falado, unindo ao acontecimento: aquilo que é falado ou que vai acontecer.

Essa característica das fadas em geral até hoje encanta crianças do mundo todo, seja em Bela adormecida, onde a fada lança sobre a princesa a maldição do sono profundo, cometendo os pecados da ira e do despeito por não ter sido convidada para a festa do batizado da menina. Branca de neve e os sete anões apresenta a madrasta como verdadeira malévola ostentando vaidade e complexo de narcisismo, que alerta para a vaidade humana.

Em João e Maria reflete uma fada Bruxa que determinada pela gula deixa sua presa fugir. Logo em: A Bela e a Fera, onde um belo rapaz foi amaldiçoado por uma fada bruxa, que estava determinada a entregar-se a luxúria. Geralmente, as fadas desenham uma luta da mulher para manter sua dignidade deste dos tempos remotos, e mechem com o imaginário das crianças em diversos textos literários.

A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS PRÉ- ESCOLA E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

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

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

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

Em vista disso, se faz necessário que o educador organize um ambiente especial para os livros na sala de aula, um cantinho somente para leitura, que o mesmo possibilite um espaço adequado, com rodas de leituras, em um clima aconchegante para manter uma relação prazerosa com a leitura. Importante destacar o incentivo dos pais com à prática de

leitura para as crianças, afim que conheçam a realidade do mundo sem toda obscuridade, através da leitura dos contos de fadas.

METODOLOGIA

Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, pois será usada como embasamento, além das pesquisas bibliográficas, entrevistas com profissionais da área, e um roteiro de observação em sala de aula.

“As pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.” (OLIVEIRA, 2002, p. 117).

Além de pesquisa teórica será feito uma pesquisa de campo para criar uma relação entre a teoria e a pratica. Com o intuito de identificar se as escolas estão trabalhando os contos na educação infantil e com qual frequência, isto ocorre em sala de aula. Participarão desta pesquisa dois professores de uma escola particular de educação infantil e dois professores da rede pública dos anos iniciais, ambos localizados na região oeste de São Paulo, com faixa etária de 25 e 38 anos e lecionam entre 7 a 12 anos.

a) Entrevistas com professores

- 1) Qual o papel dos contos de fadas na educação infantil?
- 2) Como as crianças encaram os momentos reservados à leitura?
- 3) A quem cabe à tarefa de incentivar a leitura de literatura infantil às crianças?
- 4) A literatura na educação infantil é importante? Justifique sua resposta.
- 5) Na escola em que você trabalha existe apoio ou iniciativas de ampliação do repertório infantil no que diz respeito ao incentivo da leitura infantil?
- 6) A escola em que você trabalha possui espaço apropriado para a leitura?
- 7) Qual a diferença entre literatura infantil e os Contos de fadas?
- 8) A literatura infantil, quando incentivada em casa ou na escola, enriquece o “aprendizado”, não só da leitura de “letras”, mas da leitura de mundo. Esta afirmação, de acordo com sua opinião pode ser considerada:
- 9) Você trabalha com a literatura infantil como um auxiliador no processo de ensino?
- 10) Qual o papel do professor na educação infantil? Explique:

1- Qual o papel dos contos de fadas na educação infantil?		
Professora 1	Auxiliar no trabalho com o lúdico, a imaginação das crianças, elas se veem nos personagens. Com isso conseguimos trabalhar várias questões do cotidiano também (autoestima, respeito).	Autoestima, Respeito
Professora 2	Promover o aprendizado através da magia e ludicidade.	
Professora 3	Os contos de fadas são importantes, pois através deles a criança deixa o imaginário fluir.	Imaginário
Professora 4	Os benefícios são incalculáveis e para toda a vida. Leva a criança a querer ler, a buscar saber, a adentrar-se no mundo da arte, do desenho e da imagem.	Arte
Comentário:	Os contos de fadas têm uma singularidade que o diferencia, esse tipo de leitura enriquece e ensina sobre os problemas internos dos seres humanos.	

2) Como as crianças encaram os momentos reservados à leitura:

Professora 1	Alegremente! Temos livros que trabalhamos a sequência pedagógica, mas também uma história diferente por dia. Meus alunos, agora trazem de casa livros para que eu conte aos amigos. É um trabalho muito prazeroso e interessante.
Professora 2	Felizes, por já fazer parte da rotina os alunos já esperam por este momento e ficam ansiosos por conhecer novas histórias.
Professora 3	Sempre pedem e gostam de serem os personagens, enquanto eu conto a história as crianças vivenciam dublando. É extremamente prazeroso e enriquece o aprendizado.
Professora 4	Adoram quando chega o momento da roda de histórias, se organizam e ficam vidrados e ouvindo.
Comentário: O educador criativo e com vontade, traz inúmeras situações lúdicas ao contar histórias, ele precisa a cada dia refletir sobre sua didática, para as peculiaridades das crianças.	

3) A quem cabe à tarefa de incentivar a leitura de literatura infantil às crianças:

(X) pais e a escola () professores (X) pais e professores

Professora 1, 2	Pais e professores.

Professora 3 e 4	Os pais e a escola

Comentário: tanto em casa como na escola, o quanto mais cedo aproximar a criança da leitura, melhor será para ele se tornar um leitor competente.

4) A literatura na educação infantil é importante? Justifique sua resposta.

Professora 1	Sim, pois através da literatura, podemos trabalhar as diversas áreas do conhecimento.
Professora 2	Sim, não só na educação infantil, mas em todos os níveis, pois ela tem uma contribuição fundamental na formação dos seres humanos.

Professora 3	Sim, através da estória a criança constrói sua identidade e autonomia. Identidade e autonomia
Professora 4	Sim, através da estória a criança, desenvolve-se em seu aspecto físico e oral, pois passa a recontar as estórias ouvidas de maneira lúdica vivenciando-as.
Observamos que todas as respostas foram positivas, a literatura na educação infantil esta presente intrinsecamente para a formação do ser humano.	

5) Na escola em que você trabalha existe apoio ou iniciativas de ampliação do repertório infantil no que diz respeito ao incentivo da leitura infantil:

Todas as respostas foram afirmativas	Ambas as professoras responderam de forma positiva, mas é necessário que todo este incentivo se expresse de maneira contextualizada.

6) A escola em que você trabalha possui espaço apropriado para a leitura?

Todas as professoras responderam que possui lugar apropriado para leitura.	Ouvir e acompanhar historias é um treino para a imaginação para desenvolver o modo narrativo da mente e sua capacidade de criar sentido e significado.

7) Qual a diferença entre literatura infantil e os Contos de fadas?

Professora 1	Os contos são narrativas e na literatura a realidade se incorpora.
Professora 2	A literatura Infantil tem como objetivo principal promover descobertas do mundo onde sonhos e realidades se incorporam. Enquanto os contos de fadas transmitem sempre uma mensagem em suas entrelinhas.
Professora 3	Os contos são narrativas contadas por alguém e que são transmitidas de geração em geração, já a literatura é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da

	língua para através da língua para as formas, que são os gêneros.
Professora 4	Na literatura infantil incluem-se histórias específicas para as crianças e adolescentes, os contos de fadas são histórias cujo principal motivo é transmitir conhecimentos culturais, valores, e gerenciar conflitos.
Comentário:	Ambos os temas precisam ser encarados de modo global e complexo, em toda a sua ambiguidade e pluralidade.

9) você trabalha com a literatura infantil como um auxiliador no processo de ensino?
(X) Sim ou () não
Comentários: Todas as respostas foram afirmativas

10) Qual o papel do professor na educação infantil? Explique:		
Professora1 rede particular / pré escola	O professor na educação infantil tem papéis como, o cuidar e também o ensino-aprendizagem e levar a construção do conhecimento, através do lúdico.	Construção do conhecimento
Professora 2 rede particular	Ensinar valores, respeito, faz a mediação da construção do conhecimento, seu papel é de suma importância, pois a educação infantil é a base da vida social e educacional	Valores éticos, estéticos e políticos.
Professora3 Rede publica 1º 2º fund. I	O professor será o mediador do conhecimento com a criança para isso ele tem que interagir com elas.	Interação social
Professora 4 rede publica 1º 2º fund.I	O professor na sala de aula tem o papel de mediar o conhecimento e o de transformador	Mediador
Observação: Os contos de fadas são uma ferramenta intrínseca, que servirá como paradigma na construção do conhecimento; para a criança desenvolver o senso crítico a sensibilidade, a interação, etc. Contudo, é importante que o professor esteja determinado a mediá-lo.		

b) Roteiro de observação em sala de aula

Professora 1 – rede privada / Maternal - Crianças de 3 a 4 anos

História: O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro, e o Grande Urso Esfomeado.

Ao chegar à sala de aula o livro já estava em cima da mesa. Perguntei a professora se ela tinha escolhido esse livro, ela prontamente respondeu que um aluno que trouxe de casa para ler em sala. Constata-se que a tarefa de incentivar a leitura de literatura infantil às crianças é de responsabilidade não somente da escola, mas também da família. A professora organizou as crianças em roda com certa dificuldade, mas por fim começou a contar a história.

Abrindo o livro de frente para as crianças e a cada momento ia mostrando, explorando as cenas do livro. No decorrer da história algumas crianças antecipavam os fatos da história, indagando sentimentos e expressões de prazer.

Depois ao ver o livro com mais atenção notei que ele fazia parte de um programa do Banco Itaú onde aqueles que se cadastrassem pelo site do banco recebiam em casa gratuitamente, talvez por isso as crianças já conhecessem a história.

Era possível perceber como as crianças estavam encantadas com a história, a maioria interagia através de perguntas, como qual seria a solução do problema do ratinho? Como ele conseguiria esconder o Morango Vermelho Maduro do Urso? Tornando o momento mais rico em aprendizado. No final da história, a professora propôs uma roda de conversa sobre a história com as seguintes questões: Qual a fruta que tinha na história? Que cor ela era? Quem colheu o morango vermelho maduro? O que o ratinho usou para alcançar o morango? De quem o ratinho tinha medo? Quem comeu o morango?

Depois a professora deixou as crianças manusearem o livro.

Nota-se uma mediação significativa o momento em que professora utiliza o livro trazido de casa por um aluno, de outra forma a professora poderia ter pedido para outros alunos trazerem livros de casa, assim seria um dia de cada o que os deixaria motivados além da participação da família em escolher o livro com a criança.

Professora 2 – rede privada / pré - Crianças de 4 a 5 anos

História: Os três porquinhos

Chegando à sala da professora estava organizada com almofadas posicionadas em roda, os alunos que chegando na sala colocavam a sua mochila no local combinado, tiravam os seus pertences e logo sentavam-se no local das almofadas. A professora fez a

chamada, cantou uma música para acolher a turminha, e depois continuou dizendo que iria começar o dia com uma contação de história.

E assim foi realizada, a professora contou a história dos três porquinhos e usou fantoches para ilustrar e enfatizar alguns momentos importantes dessa história. As crianças ficavam bem atentas à história, alguns alunos queriam ficar com os fantoches na mão e a professora deixava, mas logo teve uma confusão (duas crianças queriam ficar com o mesmo personagem “O Lobo”).

Questionei a professora sobre a escolha da história, ele relatou trabalhar os clássicos, nas áreas do conhecimento.

Logo depois da história contada à professora pediu para que os alunos fossem para uma quadra para procurar porquinhos que estavam espalhados naquele espaço, para depois quantificarem.

Obs.: Após a realização da atividade registraria em seu caderno, a quantidade de porquinhos que haviam encontrado.

Professora 3 – rede publica / 2º fundamental - Crianças de 7 a 8 anos

História: A menina do laço de fita

A professora abordou o livro de varias maneira, primeiro o conhecimento e apresentação daquele conto, reescrita de alguns momentos e a diferenças de etnia. No momento da minha visita estavam examinando a reescrita da história. A professora estava corrigindo pela segunda vez naquela semana, estavam trabalhando em grupos, conversando sobre a produção.

Logo depois ocorreu uma interação com os textos, a professora promoveu esse momento de troca, indaguei o motivo da escolha, ela disse que procurou ajuda nas leituras e o trabalho em conjunto em virtude de bullying com colegas, os contos de fadas é importante para formação, trabalhando a moral e a ética.

Professora 4 - rede publica / 1º fundamental - Crianças de 6 a 7 anos

História: O patinho feio

No meio do dia, logo depois do lanche e higienização, a professora pediu para que uma criança escolhesse a história do dia (momento da história).

Então a criança escolheu o patinho feio, a professora mencionou: essa história de novo Pedro! -- Mesmo contrariada começou a ler ali mesmo em pé, e outro aluno falou: mas

eu já sei essa história, e a professora falou: depois você fala com seu amigo, porque foi ele que escolheu.

E começou contar a história sem entonação e com certa rapidez, cercado a reflexões e vozes. Perguntei se sempre usava essa estratégia de escolha dos livros que iriam ser lidos, ela disse que sim, relatou a importância de dar voz aos alunos nas suas escolhas.

Nota-se que o professor precisa estar preparado com seu planejamento em dia, o momento da contação de história deve ser rico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após pesquisa de alguns referenciais teóricos acompanhados de observações em sala de aula e entrevistas com educadores, notou-se a importância de se trabalhar os contos de fadas para continuidade de nossa cultura.

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

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

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

CRONOGRAMA DE PESQUISA

Etapas a serem desenvolvidas.	Ano: 2020							Ano: 2020						
	05	06	07	08	09	10	11	02	03	04	04	05	07	
Meses														

Levantamento bibliográfico		X	X						X	X			
Leitura e fichamento de texto	X												
Coleta e seleção de dados	X	X		X					X	X			
Revisão Bibliográfica	X	X				X		X					
Entrevista com profissionais da Área			X	X			X						
Análise Crítica do material		X										X	
Elaboração do texto		X			X		X						
Redação Provisória						X			X				
Encontros com Orientadora		X		X	X		X			X			
Entrega ao Orientador			X				X				X		
Revisão e redação Final												X	X

REFERÊNCIAS

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

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial curricular para a educação infantil. Brasília: (1998, vol.3, p. 117-159).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 9 de outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. vol.3.

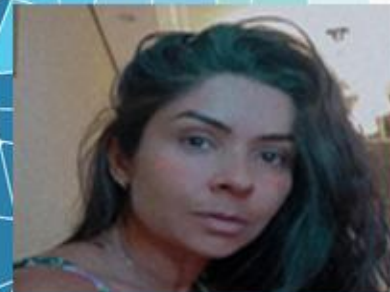
BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fada**. Tradução: Arlene Caetano. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985

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

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

WEISZ, Telma. **O Diálogo Entre O Ensino E A Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA PRÉ-ESCOLA



ELIS REGINA GOMES FLORÊNCIO DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2012); Professora de Educação Infantil - na CEI Jardim São B.

RESUMO

O trabalho apresenta a ludicidade e suas contribuições para a aprendizagem da matemática na pré-escola, ressaltando as atividades prazerosas com o recurso dos jogos para possibilitar as crianças o desenvolvimento do raciocínio lógico matemática. Dessa forma, tem-se como problema de pesquisa querer saber, qual a contribuição da ludicidade para a aprendizagem da matemática na pré-escola? Nesse sentido, seu objetivo geral é apresentar a contribuição da ludicidade para a aprendizagem da matemática na pré-escola. Os objetivos específicos são: conceituar a aprendizagem da matemática na Educação Infantil, contextualizar a contribuição da ludicidade com os jogos para a aprendizagem da matemática e descrever os jogos enquanto recurso didático para o trabalho com matemática na pré-escola. Para o desenvolvimento do trabalho partiu-se da metodologia de pesquisa bibliográfica, em que foi feita a verificação da literatura, com a leitura de livros e fichamentos das principais ideias dos autores da pedagogia, que tratam sobre as contribuições da ludicidade na aprendizagem da matemática na pré-escola. Com o intuito de construir conhecimentos para escrita do trabalho, foram consultados doze autores que servirão como base científica para sua construção. O resultado da pesquisa encontra-se na compreensão da contribuição da ludicidade com os jogos no processo de ensino e aprendizagem da matemática na Educação Infantil, assim tem-se como conclusão que um planejamento com a ludicidade e os jogos, disponibilizando atividades de forma intencional é relevante para que as crianças possam adquirir habilidades que contribuem com o desenvolvimento de habilidades na área da matemática na Infância.

Palavras-chave: Jogos; Matemática; Habilidade.

INTRODUÇÃO

A escolha do presente tema busca refletir de forma mais aprofundada sobre como a ludicidade contribui para a aprendizagem da matemática na pré-escola, sendo assim, faz-se necessário uma pesquisa bibliográfica para que se possa investigar e pontuar sobre a ludicidade e sua importância para a aprendizagem matemática.

As atividades quando estão permeadas com o aspecto da ludicidade no contexto da pré-escola, possibilitam às crianças o desenvolvimento de habilidades na área de conhecimento denominada matemática, isso porque a ludicidade e nela os jogos enquanto recurso material tem a função de envolver os alunos no processo de ensino.

Nesse sentido, a pré-escola, apresenta-se como contexto do desenvolvimento das potencialidades infantis, que tem em suas dependências os jogos como recurso da ludicidade para o professor, que busca desenvolver ações intencionais que proporcione o desenvolvimento integral na pré-escola.

Em suma, acredita-se que a relevância social do presente tema contribui com o trabalho pedagógico do professor da pré-escola, porque favorecem a criança momentos de prazer durante a atividade com conceitos matemáticos.

O problema da pesquisa está em querer saber, qual a contribuição da ludicidade para a aprendizagem da matemática na pré-escola?

Tem-se como objetivo geral apresentar a contribuição da ludicidade para a aprendizagem da matemática na pré-escola. Os objetivos específicos são: conceituar a aprendizagem da matemática na Educação Infantil, contextualizar a contribuição da ludicidade com os jogos para a aprendizagem da matemática e descrever os jogos enquanto recurso didático para o trabalho com matemática na pré-escola.

A metodologia do presente trabalho é a pesquisa bibliográfica, em que foi feita a verificação da literatura, com a leitura de livros e fichamentos das principais ideias dos autores da pedagogia, que tratam sobre as contribuições da ludicidade na aprendizagem da matemática na pré-escola. Com o intuito de construir conhecimentos para escrita do trabalho, foram consultados doze autores que servirão como base científica para sua construção.

APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No currículo da Educação Infantil, um dos blocos de conteúdos a serem mediados pelo professor é o bloco da matemática com seus conceitos e especificidades, com o

objetivo de oferecer o desenvolvimento do raciocínio lógico as crianças por meio de atividades lúdicas que devem fazer parte da rotina dessa instituição de ensino.

Nesse sentido, cabe ao professor organizar as propostas de atividades e envolver os alunos no fazer matemático, para que possam se desenvolver e assimilar os conceitos mediados. Porém, este professor necessita ter percepção para observar as crianças enquanto brincam e a partir de suas brincadeiras espontâneas.

A percepção do bloco de conteúdo da matemática traz consigo as habilidades, competências e o desenvolvimento das crianças frente ao desafio de situações problemas e os blocos de conteúdos matemáticos.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, RCNEI (1998) os conhecimentos da matemática fazem parte do conhecimento das crianças desde:

O advento, as crianças serem mergulhadas em um mundo em que os conceitos da matemática são parcelas essenciais. As crianças interagem de uma possibilidade de atividades com algarismo, relacionando entre quantidades, entendimento sobre o meio. Utilizando materiais comuns e menores, elas buscam a contagem e contas para resolver situações do dia a dia, como verificar figuras, apontar e controlar os resultados de um jogo, dividir chocolates entre os colegas, colocar os palitos seus anos de vida, manuzear as notas de reais e fazer operações com ele, etc. (BRASIL, 1998, p. 207).

Compreende-se que as crianças já trazem consigo muitos dos conceitos de matemática, que são denominados de conhecimentos prévios. Dessa forma, cabe ao professor ao mediar às aulas do bloco de matemática, sondar o que os alunos já sabem sobre o conceito para levar as crianças a estabelecer relações com a linguagem do conteúdo escolar.

Nesse sentido, esse trabalho do professor com a matemática precisa ser bem contextualizado para as crianças, pois ele busca de qualquer forma mediar o conhecimento matemático. O professor deve criar cenários para envolver as crianças no conhecimento matemático, esses cenários precisam ser bem próximos aos contextos sociais da turma para que façam generalizações dos espaços já vivenciados com o conteúdo matemático.

Sabe-se segundo Lerner (2005) que fazer matemática na Educação Infantil é uma experiência importante por que:

Mostra as próprias percepções, ouvir as ideias dos colegas, formar e relatar estratégias de solução de situações problemas, embater, comunicar e buscar a validação da sua concepção, antecipar as contagens de vivências não exploradas, aceitar equívocos, buscar soluções que faltavam na solução problemas, entre outros (LERNER, 2005, p. 32).

Entende-se que fazer matemática na Educação Infantil está baseado em ações concretas, para favorecer as crianças possibilidades de interagir com os conceitos se

utilizando de objetos concretos envolvendo os números e situações em que favorecem operar com eles.

Portanto, uma boa situação de aprendizagem na educação infantil, na área de matemática, deve partir sempre de situações concretas, vivenciadas com o corpo, para que as crianças se envolvam na proposta de trabalho e construam o conhecimento lógico matemático.

Nesse sentido, compreender o jeito como as crianças da pré-escola pensam o conhecimento matemático que é importante do ponto de vista pedagógico, pois quando isso acontece o professor levanta pistas naquela rotina para planejar novos desafios que levem as crianças a colocar todos os conhecimentos que já possuem em relação e assim construir o conhecimento no convívio da escola.

Dante (2002) escreve uma orientação pertinente referente as atividades para o desenvolvimento de habilidades na área da matemática:

Anterior às tarefas de mediação da matemática para os alunos pequenos, devem-se fazer tarefas práticas que exercitem o corpo do aluno e interaja com o espaço, utilizando garrafas e materiais recicláveis, porque as tarefas práticas são essenciais no decorrer de edificação e entendimento dos conceitos matemáticos (DANTE, 2002, p. 19).

A orientação de Dante (2002) é pertinente, pois as crianças da Educação Infantil aprendem por meio de situações concretas, em contextos e com recursos materiais que fazem parte de suas vivências diárias.

Dessa forma, percebe-se que se elas estiverem envolvidas em contextos, com situações matemáticas cotidianas, poderão em grupo tomar decisões frente aos problemas matemáticos que lhes são apresentados e assim poderão adquirir habilidades e construir conhecimentos matemáticos.

Nesse momento de exploração do espaço e dos objetos de conhecimento pelas crianças da pré-escola é que deve ocorrer a observação do professor, que como organizador das brincadeiras, do espaço e do tempo na pré-escola deverá estar atento para perceber as pistas que as crianças oferecem a ele quando brincam na Educação Infantil.

Segundo o RCNEI (1998) a instituição de Educação Infantil poderá ajudar as crianças a:

Organizarem melhor as suas informações e estratégias, bem como proporcionar condições para a aquisição de novos conhecimentos matemáticos. A atividade com bases matemáticas na pré-escola respeita, por um lado, as dificuldades pessoais dos alunos de construir os saberes que recaem nos mais diversos campos do aspecto cognitivo, por outro lado, semelhante a uma carência social de instrumentalizá-las mais para existir, colaborar e entender o universo que requer inúmeros saberes e habilidades (BRASIL, 1998, p. 207).

Como é possível observar, as escolas de Educação Infantil e nelas os professores podem contribuir e ajudar as crianças a pensarem melhor a matemática, pois a aprendizagem dos conceitos matemáticos é utilizada a todo o momento pelas crianças.

Dessa forma, cabe ao professor, levantar o que as crianças já conhecem da área da matemática, para que possa planejar ações pedagógicas que as levem a organizarem melhor no pensamento as informações recebidas durante a aula e as estratégias para resolver as situações problemas propostas no fazer matemático na escola e fora dela.

É importante para as crianças na Educação Infantil, o contato com a matemática, da mesma forma é importante para o professor conhecer as habilidades de trabalho com o bloco da matemática na Educação Infantil.

Segundo Kamii (2000) o ensino da matemática seria beneficiado por um trabalho que incidisse no desenvolvimento de:

Sistemas da consciência do raciocínio matemático. Assim, acreditam-se que vivências e exploração na área da matemática é a chave para o progresso da aprendizagem do raciocínio lógico e para adquirir o conhecimento de número, as atividades de classificar e ordenar/seriar e comparar coisas considerando de diversos aspectos. A classificação e seriação tem papel essencial na edificação da saber matemático e em qualquer área do conhecimento. Quando a criança busca a informação sobre conceitos de matemática, como sobre tantos outros, os calculos de classificação e seriação necessariamente são exercidos e se apresentam, sem que tenha um estímulo pedagógico especial para essa ação (KAMII, 2000, p. 72).

Como é possível observar a aprendizagem da matemática na Educação Infantil irá depender da intencionalidade do professor ao propor ações favorecedoras, para levar às crianças ao contato concreto com situações reais e bem contextualizadas de operarem com os números.

Dessa forma, as crianças são incentivadas a pensar a matemática, organizando estratégias, de forma coletiva para solucionar os problemas que o professor colocar em jogo.

Portanto, compreende-se que antes de mediar os conceitos da matemática, o professor precisa conversar com as crianças, para levantar o que elas já sabem sobre o conceito matemático a serem mediados. Assim as crianças irão estabelecer relações entre o que já sabem com o conceito matemático mediado pelo professor e consequentemente construir o conhecimento.

Essa compreensão da aprendizagem da matemática, no desenvolvimento inafantil é importante tanto para as crianças quanto para o professor que está envolvido no processo de ensino e aprendizagem, organizando os tempos e espaços para possibilitar o desenvolvimento infantil de forma integral e em todas as áreas de conhecimentos, desenvolvendo o papel de mediador e organizador dos espaços de aprendizagem.

CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE COM OS JOGOS PARA A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

A utilização das atividades lúdicas com os jogos na Educação Infantil se faz necessário, pelas possibilidades de aquisição de habilidades. Quando a ludicidade com os jogos é atrelada às aulas de matemática as possibilidades de aprendizagem se multiplicam levando em consideração o desenvolvimento cognitivo e as relações que são estabelecidas em sala de aula.

Para Batista (2012) a ludicidade com os jogos no ensino da matemática, na Educação Infantil, se faz necessário, por que:

Essa proposta ajuda no processo de aprendizagem, no desenvolvimento cognitivo e nas relações sociais que as crianças vivenciam em sala de aula na Educação Infantil. A ludicidade também proporciona aspectos relacionados a aprendizagem de conceitos e conteúdos matemáticos. O uso dos jogos como recursos auxilia o processo de aprendizagem quando a criança age frente ao jogo (BATISTA, 2012, p. 75).

Como é possível observar a ludicidade com os jogos apresenta-se como possibilidade de recurso que quando atrelada a área de conhecimento da matemática ajuda de forma significativa no processo de aprendizagem.

Por meio da ludicidade com os jogos é possível que as crianças trabalhem durante as atividades o seu aspecto cognitivo, porque com as regras é necessário que os alunos coloquem todos os seus conhecimentos em relação, busquem recursos e desenvolvam estratégias para transpor os desafios das situações-problemas propostas nos jogos e nos conceitos matemáticos.

Compreendeu-se também que além do aspecto cognitivo, essencial para o desenvolvimento da aprendizagem, os aspectos sociais e criativos também podem ser observados nas ações das crianças quando desenvolvem atividades lúdicas para a aprendizagem da matemática.

Em suma, entendeu-se que a ludicidade com os jogos funciona como incentivadora para a aprendizagem dos conceitos matemáticos na Educação Infantil, devendo o professor ter intencionalidade no seu planejamento, buscando atividades com jogos para mediar os conteúdos relacionados aos números e operações, grandezas e medidas, tratamento da informação e geometria.

Segundo Batista (2012) é por meio das atividades lúdicas que a criança desenvolve:

Habilidades cognitivas, motoras e sociais, porque durante o jogo estabelecem relações com o meio e com o par mais experiente que as auxiliam a compreender o problema e agir sobre ele. Nesse momento cada um defende seu ponto de vista em relação as possibilidades de ações que podem desenvolver para resolver o desafio que se coloca no momento (BATISTA, 2012, p. 76).

Compreende-se que na Educação Infantil os espaços que compõe essa instituição já são caracterizados e pensados com o recurso da ludicidade, porque se entende que jogar e brincar são parte integrante da infância.

Porém, a criança não deve jogar e brincar livre o tempo todo é nesse momento que entra o professor que deve observar e conhecer a sua turma para em seguida oferecer atividades lúdicas com os jogos e assim contribuir com a aprendizagem da matemática na Educação Infantil.

Deste modo, quando o professor conhece os seus alunos, os conhecimentos prévios que trazem consigo sobre o conhecimento matemático, esse professor poderá contribuir mais trazendo novos jogos que favoreçam novos desafios aos alunos, ele pode ampliar os conceitos e conteúdos levando as crianças a estabelecerem relações para construir novos saberes matemáticos.

Segundo Teberosky (2003) quando entram na pré-escola as crianças trazem consigo:

Alguns conceitos numéricos que ela já estabelece singularidade, pois são usados em seu dia-a-dia, como por exemplo, o número da sua casa e que a escola tem o papel de incentivar a criança para que ela se aproprie do sistema de numeração de forma prazerosa e satisfatória. A criança precisa ter a noção de sequência numérica para poder utilizar (TEBEROSKY, 2003, p. 170).

Como é possível observar, as crianças já possuem conhecimentos prévios relacionados aos conteúdos matemáticos, nesse sentido cabe agora ao professor diagnosticar esses conhecimentos e partir suas aulas, com a ludicidade e os jogos para potencializar as aprendizagens das crianças na Educação Infantil.

Compreende-se que a ludicidade com os jogos são recursos fundamentais que estão a favor do professor que deseja contribuir com a aprendizagem da matemática das crianças.

Para tanto, faz-se necessário que o professor esteja atento as ações das crianças, fazendo observações durante o ato de jogar para compreender como as crianças pensam, como elaboram estratégias que são importantes para a sua aprendizagem. Em suma, é por meio da observação das ações das crianças frente ao jogo e ao conteúdo matemático que o professor poderá organizar as intervenções que são necessárias às aprendizagens infantis.

Para Smole (2001) os jogos são elementos motivadores no processo de ensino aprendizagem das crianças, isso porque funciona como:

Instrumentos poderosos para a estimulação da construção de esquemas de raciocínio lógico, por meio de sua ativação. O desafio proporcionado pelos jogos e brincadeiras mobiliza o indivíduo na busca de soluções ou de formas de adaptações às diversas situações problemas (DINIZ E SMOLE, 2001, p. 42).

Como é possível observar, ao propor atividades na área de conhecimento da matemática, o professor ao utilizar a ludicidade no jogo, irá estimular os alunos a se envolverem com o seu conteúdo. Isto é, cabe ao professor da Educação Infantil saber como o seu grupo concebe o conhecimento e o raciocínio lógico, para que possam entender as regras e os desafios que o jogo e a brincadeira propõem, assim as crianças agindo sobre o jogo e a brincadeira poderá criar suas próprias estratégias para vencer os desafios da matemática e construir seu conhecimento.

Segundo Kamii (2000) os jogos não podem ser impostos às crianças, pois eles nascem do desejo do jogador, eles existem no ato, com o jogador agindo, sentindo e pensando, nesse sentido, os jogos são:

Formas de tentar equilíbrio, ao encontrá-los, se encontra a regra do brincar. A regra induz, conduz e organiza, ela pode também ser proposta pelos participantes ou acordada antes de começar a partida. O jogo e a brincadeira se desenvolvem em uma realidade isolada, separada cuidadosamente do resto do mundo e protegida por limites muito precisos no espaço e no tempo. No jogo e na brincadeira, o erro e o acerto ficam neutralizados, pode-se voltar a provar, e isso eleva enormemente o nível intelectual da criança. Eles são os caminhos para praticar o problema, o jogo e a brincadeira permitirá que a criança se expresse, simbolize e transforme o conflito para resolvê-lo (KAMII, 2000, p. 75).

Sendo assim, os jogos são recursos da ludicidade, caracterizados como integradores, pelo seu aspecto de novidade, por esse motivo são estratégias fundamentais para despertar o interesse das crianças da Educação Infantil, isso porque à medida que jogam e brincam, elas vão se conhecendo melhor, construindo o seu mundo e construindo o seu conhecimento na área da matemática.

Segundo Smole (2001) para jogar e brincar as crianças utilizam a parte do:

Sensório motor, pois o corpo é acionado e o pensamento também. Enquanto é desafiada para desenvolver suas habilidades operatórias que envolvem identificação, observação, comparação, análise, síntese e a generalização, a criança vai conhecendo suas possibilidades e desenvolve cada vez mais a autoconfiança (SMOLE, 2001, p. 42).

Nesse sentido, compreende-se que é fundamental que nas atividades lúdicas com jogos e brincadeiras, as crianças descubram por si mesma que esses recursos propõem situações desafiadoras que motivam diferentes respostas, estimulando a criatividade e a redescoberta durante as atividades matemáticas mediadas em sala de aula.

Vygotsky (2003) pesquisou a importância do jogo e sua relação com a aprendizagem, e estabelece que:

Há uma relação estreita entre o jogo e a brincadeira com a aprendizagem. Para compreender essa importância é necessário lembrar que a principal ideia é a teoria do desenvolvimento cognitivo, em que o desenvolvimento cognitivo resulta da interação entre a criança e as pessoas com quem mantém contatos regulares. O conceito da zona de desenvolvimento proximal, é definido como a diferença entre o desenvolvimento atual da criança e o nível que a mesma atinge quando resolve os problemas com auxílio de um indivíduo mais experiente (VYGOTSKY, 2003, p. 04).

Frente ao exposto, compreende-se que os jogos e brincadeiras são essenciais para a aprendizagem, nesse sentido faz-se necessário que o professor considere a teoria do desenvolvimento, pois acredita-se que é por meio da interação das crianças com parceiros mais experientes que as crianças poderão solucionar os problemas que podem ser oferecidos por meio dos jogos e brincadeiras.

Nesse sentido, de acordo com Winnicott (2000) compreende-se que não é o caráter de espontaneidade do jogo que o torna uma atividade importante para o desenvolvimento da criança, mas sim "o exercício no plano da imaginação da capacidade de planejar, imaginar situações diversas, representar papéis e situações do cotidiano" (p. 65).

Para Kishimoto (2006) a regra e a situação imaginária caracterizam o conceito de jogo infantil, escrevendo que no jogo, existe:

O papel da imaginação que se coloca na estreita relação com a atividade criadora. Os processos de criação são observáveis, principalmente, nos jogos das crianças. No jogo ela reproduz muito mais do que aquilo que apenas viu ou ouviu (KISHIMOTO, 2006, p. 31).

Diante desse pressuposto, observa-se que o jogo é uma atividade de grande relevância para o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, isso porque, por meio dele é possível desenvolver habilidades importantes, como a criatividade. Portanto, as crianças podem usar a imaginação no jogo e podem interagir com os pares e com o professor que é um parceiro mais experiente, com isso, ocorre o desenvolvimento integral dos alunos.

OS JOGOS ENQUANTO RECURSOS DIDÁTICOS PARA A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA PRÉ-ESCOLA

Os jogos são considerados recursos didáticos que contribuem para o trabalho com a matemática na pré-escola, porque possibilitam momentos que envolvem os alunos nos conceitos e conteúdo da área de conhecimento da matemática auxiliando-os a adquirir e usar as habilidades na construção do conhecimento.

Segundo Dante (2002) os jogos quando utilizados para mediar conceitos e conteúdo dos quatro blocos da matemática aguçam a curiosidade infantil porque:

Possibilitam a curiosidade infantil, a observação as regras, o raciocínio lógico e o pensamento organizado que influenciam as estruturas superiores e as cognitivas, porque pressupõe a ação do sujeito em relação a realidade, essas ações são por sua vez carregadas de simbolismo, que contribui com o desenvolvimento da criatividade para colocar todos os conhecimentos que já possuem em relação e assim criar novas ações que possibilitam a construção do conhecimento (DANTE, 2002, p. 123).

Compreende-se que o trabalho com área da matemática na Educação Infantil precisa estar relacionado a um recurso lúdico como o jogo, para que aguace a curiosidade das

crianças, dessa forma os jogos são conhecidos como recursos que completam os conceitos matemáticos, porque por si só já possibilitam o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Contudo, em atividades matemáticas em que os jogos são utilizados para fim de aprendizagem, o conhecimento ocorre de modo completo, pois um influencia o outro nesse processo de ensino e aprendizagem.

Em suma, os jogos se constituem como recursos importantes da aprendizagem, porque pressupõem que as crianças irão usar o conceito para agir frente ao objeto de conhecimento e assim colocarem todos os conhecimentos em relação para aprender.

Faz-se necessário mencionar ainda que as crianças da Educação Infantil adentram a escola com conhecimentos matemáticos adquiridos por meio das vivências sociais nos mais variados contextos de interrelações.

Para Kishimoto (2011) quando jogam as crianças se expressam de forma espontânea, aspecto relevante para a observação do professor, isso porque nesse momento é possível observar aspectos relacionados ao conhecimento que possuem porque é na hora do jogo que as crianças buscam:

Superar seus limites, criar novos caminhos de como resolver a situação problema ao qual está jogando, além de interagir com outros colegas e seus saberes diferentes. No ato de jogar, as crianças aprendem sobre suas próprias possibilidades, adquirem habilidades como a autonomia, a criatividade e principalmente a cognitiva que organiza o pensamento para agir frente as situações problemas proporcionadas pelo jogo (KISHIMOTO, 2011, p. 175).

Como é possível observar, quando jogam as crianças entram em contato com um campo de conhecimento que possibilita a aquisição de habilidades relevantes para o desenvolvimento do raciocínio lógico.

Dessa forma, compreende-se que quando o professor utiliza os jogos enquanto recurso didático para mediar de forma intencional os conceitos e conteúdos matemáticos está organizando um espaço significativo que realmente contribui para a aprendizagem da matemática na Educação Infantil.

Compreende-se também que as contribuições da ludicidade com o recurso dos jogos em favor da aprendizagem da matemática é essencial para a aprendizagem infantil, porque demanda saberes específicos do aspecto cognitivo que é fundamental para a construção do conhecimento.

Entende-se que a aprendizagem dos conteúdos matemáticos na Educação Infantil, se dá por meio de atividades organizadas por meio dos jogos, pois permitem o envolvimento das crianças com atenção e disposição para essas possibilidades de aprendizagem.

Nesse sentido, as orientações didáticas presentes no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) deixa claro que a aprendizagem da matemática na Educação Infantil acontece por meio dos jogos, porque permitem:

A participação ativa da criança e a natureza lúdica e prazerosa inerentes a diferentes tipos de jogos e brincadeiras têm servido de argumento para fortalecer essa concepção, segundo a qual se aprende matemática brincando (BRASIL, 1998, p. 211).

Como é possível observar, as orientações didáticas para o trabalho com matemática na Educação Infantil, aponta os jogos e brincadeiras e sua natureza lúdica, como recursos favorecedores de aprendizagem dos conceitos matemáticos, dessa forma, os jogos e as brincadeiras podem se tornar estratégias didáticas que contribuem para as aprendizagens dos alunos.

Mas, é preciso ressaltar que esses recursos sozinhos não permitem aprendizagem aos alunos, dessa forma, é necessário que se tenha um planejamento com ações específicas e objetivos claros para que haja a suas funcionalidades.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) o jogo torna-se estratégia didática quando:

As situações são planejadas e orientadas pelo adulto visando a uma finalidade de aprendizagem, isto é, proporcionar a criança algum tipo de conhecimento, alguma relação ou atitude. Para que isso ocorra, é necessário haver uma intencionalidade educativa, o que implica planejamento e previsão de etapas pelo professor, para alcançar objetivos predeterminados e extrair do jogo e da brincadeira atividades que lhes são coerentes (BRASIL, 1998, p. 211).

Como é possível observar, para que os jogos sirvam como recursos de aprendizagem para as crianças, é preciso que o professor elabore um planejamento com objetivos claros dos conceitos matemáticos que se queira que os alunos aprendam, contudo esse professor deve por sua vez dirigir as atividades, envolvendo os alunos e levando-os a refletir sobre os conteúdos matemáticos, para que o jogo funcione como estratégia de aprendizagem na área de matemática.

Segundo Dante (2002) os novos conhecimentos a respeito da didática da matemática permitiram:

Vislumbrar novos caminhos no trabalho com as crianças. Há uma constatação de que as crianças constroem conhecimentos sobre qualquer área a partir do uso que faz deles em suas vivências, da reflexão e da comunicação de ideias e representações. A matemática tem se caracterizado como uma atividade de resolução de problemas de diferentes tipos (DANTE, 2002, p. 61).

Dessa forma, compreende-se que a Educação Infantil é um excelente contexto para atividades de exploração de situações, pois permite que as crianças vivenciem atividades em que as habilidades de refletir e de comunicar ideias sejam desenvolvidas.

Portanto, a matemática e nela a resolução de problemas por meio dos recursos dos jogos possibilitam as crianças meios de produzir novos conhecimentos a partir dos conhecimentos que trazem consigo de casa, para que possam estabelecer relações com as novas interações com os colegas e com o meio montado intencionalmente pelo o professor com o intuito de proporcionar desafios matemáticos aos alunos.

Pais (2006) escreve como as crianças da Educação Infantil constroem a noção da matemática:

A partir das experiências proporcionadas pelas interações com o meio, pelo intercâmbio com outras pessoas que possuem interesses, conhecimentos e necessidades que podem ser compartilhados. As crianças têm e podem ter várias experiências com o universo matemático e outros que lhes permitem fazer descobertas, tecer relações, organizar o pensamento, o raciocínio lógico, situar-se e localizar-se espacialmente (PAIS, 2006, p. 35).

Como é possível observar, é na interação com o meio que as crianças constroem a noção com a matemática, nesse sentido, quando o professor utiliza a ludicidade nos jogos e brincadeiras, proporciona aos alunos um meio ambiente estimulador, permitindo que essa interação aconteça.

É a intencionalidade do professor e suas intervenções que irão auxiliar os alunos da Educação Infantil a vivenciar as experiências na área de conhecimento da matemática, isso porque, os recursos dos jogos e brincadeiras permitem aos alunos a descoberta relacionada a aprendizagem na área da matemática.

Dessa forma, entende-se que as crianças podem ter várias experiências na área de conhecimento da matemática, para tanto cabe ao professor buscar desenvolver junto com as crianças atividade com jogos e brincadeiras favorecendo o desenvolvimento do raciocínio lógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a construção do presente trabalho, compreendeu-se que o desenvolvimento de habilidades e aprendizagens das crianças da Educação Infantil, na área de conhecimento da matemática, é possível desde que o professor tenha um trabalho motivador em sala de aula e que envolva os alunos nesse trabalho por meio da interação.

De forma geral, observou-se que a ludicidade nos jogos possibilita também uma educação em que é possível a resolução de problemas, caracterizado como um eixo organizador do trabalho do professor e tem como objetivo encorajar os alunos por meio de atividades motivadoras, pensar logicamente sobre os conceitos matemáticas, colocando

em um mesmo problema todos os eventos adquiridos em experiências anteriores dentro e fora da escola, em relação para a busca da solução do problema proposto.

Vale ressaltar que ensinar matemática a partir da perspectiva de resolução de problemas certamente trará resultados dentro do processo de ensino e aprendizagem alunos na área de matemática.

Por isso torna-se necessário um compromisso por parte do professor em se tratando de conhecimentos teóricos, metodológicos e didáticos para a ressignificação de sua prática docente, no sentido de ensinar não apenas para o aspecto escolar e sim para a vida para a melhoria da nossa educação.

Ao longo do trabalho teve-se a plena convicção de que os jogos unem a vontade aprender e o prazer ao se realizar uma atividade. O ensino utilizando a ludicidade nos jogos como ferramentas pedagógicas permitem aos alunos criarem ambientes graficamente, servindo como estímulo para o desenvolvimento integral de ambos os participantes.

Contudo, aprendeu-se que o planejamento pensado de forma intencional para os alunos é o caminho para chegar aos objetivos que o professor pretende alcançar inicialmente com os alunos. Não esquecendo que a atividade lúdica passa a ter significado quando o professor proporciona um trabalho coletivo, de cooperação, dando oportunidades aos educandos de participarem ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. MEC. **Secretaria de Educação Fundamental. RCNEI.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DANTE, L. R. **Didática da resolução de problema de matemática.** São Paulo: ed. Ática, 2002.
- KAMII, C. **A criança e o número.** São Paulo: Papyrus, 2000.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2006.
- KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cortez, 2011.
- LERNER, D. **Matemática na escola: aqui e agora.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- PAIS, L. C. **Didática da Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SMOLE, K. S. **Ler, escrever e resolver problemas.** Habilidades básicas para aprender matemática. São Paulo: Artmed, 2001.
- TEBEROSKY, A. **Aprendendo matemática.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

OS JOGOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL



FABIANA RIBEIRO DE TOLEDO

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade São Judas Tadeu (1996), Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2018). Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID (2000).

RESUMO

A escola é o principal acesso aos elementos da cultura por ser uma das fases essenciais da aprendizagem, é nela que o indivíduo apresenta suas competências, capacidades e habilidades para a interação social. É possível e necessário estar aberto à transformação do mundo, buscando forma eficaz e prazerosa no processo de aprendizagem. Na busca de conhecer melhor esse mundo infantil, este projeto tem também por objetivo investigar por meio da pesquisa bibliográfica, como são realizados os jogos e se os mesmos contribuem para o seu desenvolvimento. A escrita deste artigo está baseada em pesquisas bibliográficas qualitativas acerca do tema em questão.

Palavras-chave: Infantil; Educação; Jogos; Aprendizagem; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Neste artigo será abordada a importância do jogo em vários aspectos do desenvolvimento infantil, assim como a classificação dos mais variados jogos que contribuem para esse desenvolvimento e aprendizagem, a incorporação de brincadeiras, jogos e brinquedos na prática pedagógica.

E, podem desenvolver diferentes atividades que contribuem para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construtivos tanto para crianças como para os jovens.

O jogo para a criança é visto como uma atividade de prazer, distração e divertimento, não como uma obrigação, é realizado sem nenhuma finalidade e não está atendendo a nenhuma exigência.

Para tanto, existe uma liberdade no jogo de não cumprir expectativas, caracteriza-se muitas vezes pela simulação, o faz de conta, possibilitando um mundo de fantasias.

Sendo assim, o jogo proporciona benefícios indiscutíveis no desenvolvimento e no crescimento da criança, por meio do jogo, ela explora o meio, as pessoas e os objetos ao seu redor, aprende a coordenar suas ações e a socializar-se, o jogo é um impulso natural da criança funcionando, como um grande motivador, e por meio do jogo que ele 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.

OS JOGOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Quando pensamos em jogos e brincadeiras, inevitavelmente nos reportamos a infância, ou mais propriamente a criança.

É difícil imaginar uma criança que não goste de brincar e/ou jogar, tamanho é o prazer com o qual se entrega a suas atividades lúdicas.

Aliás, é próprio de nossa humanidade esse desejo para o jogo, de modo que se engana aquele que acha que um dia deixamos de jogar e/ou brincar como fazíamos na infância.

Apenas trocamos a simplicidade das brincadeiras infantis por outras mais complexas como o esporte e a dança, a medida que vamos crescendo e se desenvolvendo.

Podemos pensar, então, que o jogo é nosso ponto de partida: é a partir dele que iniciamos nossa fantástica relação com o mundo da cultura.

É a partir do jogo e da brincadeira que nós ampliamos nossas experiências para outras atividades como o esporte, a dança, as lutas, a ginástica, o teatro, a licenciatura etc. (SOMMERHALDER E ALVES, 2011, p.12)

Conforme Vygotsky (1988), o jogo cria uma zona de desenvolvimento próximo na criança, de maneira que, durante o período que joga, está sempre além da sua idade real, contém em si uma série de condutas que representam diversas tendências evolutivas e, por isso, é uma fonte muito importante de desenvolvimento.

O espaço que se concede a prática do jogo, a ação de jogar, é o da não proibição, é a ocupação despreocupada, sendo assim a criança "pede tempo" para sair do jogo e entrar na realidade.

Conforme Piaget, no período sensório motor, até um ano e meio a dois anos de idade, os esquemas de ação adquiridos pela criança constituem as unidades mínimas de

organização mental, dão lugar ao simples funcionamento do prazer, esses exercícios são considerados lúdicos, constituindo de forma inicial do jogo na criança.

A assimilação sobre a acomodação é o que explica o jogo, enquanto na imitação é o inverso que a distingue, a criança não chega a produzir, a sua função é a de exercitar as condutas simples do prazer funcional do ponto de vista sensório motor.

À medida que a criança troca com o meio, vai descobrindo novas combinações que se coordenam em atividades mais complexas, produzindo organizações superordenadas, aí se encontra um espaço de criatividade no jogo do exercício.

O período semiológico tem início quando há diferenciação e coordenação entre significantes e significados, ou seja, quando a criança passa a ação interiorizada, quando se torna capaz da representação mental, a formação da função simbólica terá como papel fundamental, a linguagem, o jogo simbólico e a imitação.

No jogo simbólico, a criança exercita uma forma particular de pensamento, que é a imaginação, ela colocará a ação em outros objetos e ainda transformará simbolicamente alguns objetos em outros. Piaget, classifica os jogos simbólicos em: fase I e fase II.

Na fase I, a criança projeta esquemas simbólicos e de imitação, nessa fase o jogo oferece a criança a possibilidade de pensar e evocar as próprias experiências, sua vida afetiva, fornecendo-lhes meios de assimilar o real aos seus desejos e interesses.

Na fase II, dos quatro aos sete anos aproximadamente, os jogos simbólicos vão aproximando-se do real, o símbolo perde o seu caráter lúdico, aproximando-se de uma simples representação imitativa da realidade, nessa fase inicia-se o simbolismo coletivo e o jogo socializado, pois a criança já diferencia vários papéis, tornando-os complementares.

Graças a sua imaginação, a criança unifica diferentes representações mentais em novos contextos, recombina-as, suprindo lacunas entre elas e reformulando-as, de forma a conceber, assim, possíveis mudanças na realidade.

Ao desenhar um menino, ela demonstra já ter desenvolvido a capacidade de simbolização.

No entanto, quando acrescenta ao desenho uma bola e coloca uma capa nos ombros do menino, pode estar expressando algo criado em sua imaginação: um herói que é, por exemplo, um misto de Pelé e Batman.

Todo ser humano pode desenvolver grande capacidade imaginativa, desde que sejam garantidas condições para tal: um ambiente acolhedor, que promova a liberdade de pensamento, que incentive a ousadia nas formas de expressão, que valorize a descoberta do novo. (DAVIS E OLIVEIRA, 1994, p.70)

Os jogos de regras, situados entre os sete/oito anos de idade, constituem a atividade lúdica do ser socializado.

Nessa fase, O jogo, como processo de assimilação, tem uma função de exercitação e extensão do aprendido, bem como de consolidação do algo já experimentado.

Por meio do jogo podem realizar-se atividades de forma motivadora pela essência do seu prazer, desta forma, o jogo passa a ser uma preparação para a vida séria pela conquista da autonomia, da personalidade, e até de esquemas práticos que a atividade adulta tem, a criança não adquire estes valores realizando coisas concretas, mas através do abstrato, do lúdico e do imaginário.

É no meio das interações familiares que as crianças aprendem ou deixam de aprender os elementos básicos de cooperação e concordância, através da aquisição de normas de conduta e atitudes idênticas às dos pais e através da percepção das relações entre os membros da família, é lá, que a criança aprendem pela primeira vez as regras que regulam o comportamento interpessoal, através de suas rotinas e convicções começam a formar conceitos sobre si como pessoa e a aprender habilidades para tornar-se membro de grupos maiores.

As experiências sociais têm importantes reflexos no plano moral da criança, antes dos 6 anos de idade a criança se limita à submissão ao adulto, no entanto, a partir do momento em que ingressa em um grupo, ela pode controlar e ser controlada pelos pares.

Pode se submeter à autoridade e exercê-la, em razão do controle recíproco.

A criança descobre uma forma de obrigação diferente da emanada do adulto, descobre a obrigação decorrente do acordo entre iguais e de adesão pessoal, que vai de uma moral de respeito unilateral e de submissão ao adulto para uma moral de respeito mútuo, de convenção entre iguais.

Sendo assim, a criança nessa fase já consegue compreender jogos com regras e jogá-los sozinhos, em pares ou em pequenos grupos.

É de extrema importância que o professor também participe e que proponha desafios em busca de uma solução e de participação coletiva, o papel do educador neste caso será de incentivador da atividade.

A intervenção do professor é necessária e conveniente no processo de ensino aprendizagem, além da interação social, ser indispensável para o desenvolvimento do conhecimento.

Os jogos com regras, exigem capacidade cognitiva de entender e aceitar regras, assim como a capacidade de lidar com a competitividade, é preciso responder aos estímulos propostos, romper preconceitos em conjunto e experienciar novas possibilidades, tendo como consequência, uma quebra das estruturas individuais e sociais anteriores e a construção de novas estruturas menos estereotipadas.

O que caracteriza o jogo de regras é a existência de um conjunto de leis imposto pelo grupo, sendo que seu descumprimento é normalmente penalizado, e ocorre uma forte competição entre os indivíduos.

O jogo de regra pressupõe a existência de parceiros e um conjunto de obrigações (as regras), o que lhe confere um caráter eminentemente social. Este jogo aparece quando a criança abandona a fase egocêntrica possibilitando desenvolver os relacionamentos afetivo-sociais.

Entre esses jogos de regras, destacam-se:

- O jogo da memória: Tem como objetivo a entrega de diversos objetos, um após o outro para ser passado adiante, onde todos se sentarão e rapidamente escreverão o nome dos objetos que passarem por suas mãos, vence quem escrever mais nomes dos objetos em um determinado tempo. Esse jogo auxilia a criança no seu desenvolvimento cognitivo, na oralidade, atenção e trabalha a interação com os demais colegas do grupo;
- Correr em circuito: Esta brincadeira realizada na quadra e com uma bola, tem na sua execução, ao sinal dado pelo professor, o aluno de posse da bola, corre em direção ao que está na outra extremidade da fileira, onde há a troca de lugares, o primeiro fica sendo o último e inicia-se a passagem da bola ao outro, vencerá o grupo que executar a tarefa primeiro. Neste jogo de regras, é trabalhado os movimentos corporais, o trabalho em grupo, assim como a interação entre as crianças;
- Dança das cadeiras: Um dos jogos mais tradicionais, o educador organiza as cadeiras em fileiras aos pares, uma de costas para as outras, essa organização deve obedecer a regra que sempre terá uma cadeira a menos do que o número de participantes, ao som de uma música, as crianças contornarão as cadeiras, quando a mesma parar de tocar, todos procurarão sentar-se, o que sobrar sairá da brincadeira e retira-se uma cadeira, vencerá o ultimo que a se sentar. Esse jogo tem como objetivo específico trabalhar a atenção e agilidade;
- Pega-Pega: O jogo consiste em dividir a turma em dois grupos e identificá-los com lenços ou fitas de cores diferentes. Após o sinal do professor os grupos deverão pegar uns aos outros e a criança pega deverá ficar num espaço delimitado pelo professor. Vence o grupo que tiver mais pessoas que não foram pegadas, esse jogo trabalha bem a coordenação motora, atenção, agilidade e interação;
- Jogo da Estátua: Neste jogo que será acompanhado por uma música, todos os jogadores fazem um círculo e um fica como o mestre, controlando o som. Quando o mestre quiser ele baixa o volume e diz "estátua"! ,os jogadores devem ficar em posição

de estátua, sem se mexer e o mestre vai tentar fazer caretas e brincadeiras para ver quem se mexe primeiro, neste jogo uma das regras é não tocar nos participantes, como fazer cócegas. Nesta brincadeira é estimulado a atenção, coordenação motora e a imaginação;

- Amarelinha: Uma das brincadeiras mais tradicionais e fáceis, basta apenas um giz ou uma pedrinha para brincar, muito feita em escolas e até nas ruas, as crianças desenham uma linha com vários quadrados e tem que pular de uma perna só até chegar ao “céu”. No quadrado em que a pedrinha estiver não vale pular, quem chegar ao “céu” primeiro é o grande vencedor. Uma brincadeira que vale a pena resgata-la, pois desenvolve o equilíbrio, a atenção e a interação entre os participantes;
- Batata quente, a brincadeira tem vários nomes de acordo com a região do Brasil. No Espírito Santo, é mais conhecida como batata quente, no jogo que acontecia muito durante as aulas de educação física nas escolas, visa em esconder algum objeto atrás de uma criança. Quem estivesse com a ‘batata quente’ tinha que sair da roda e correr. Se não conseguisse voltar ao lugar, era a vez dele de colocar o objeto atrás de alguém.

Durante e após os jogos, são comuns a troca de pontos de vista entre parceiros e adversários, a argumentação para a defesa de ideias, a superação de conflitos e contradições, constituem condições indispensáveis ao desenvolvimento cognitivo, à atividade criativa da criança e um estímulo importante para a vida social.

É importante salientar que cabe ao professor juntamente com a família fazer um resgate dessas brincadeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe aos professores que inovem suas práticas, nos jogos e brincadeiras, possibilitando às crianças uma forma de desenvolver as suas habilidades intelectuais, sociais e físicas, de forma prazerosa e participativa, uma vez que os jogos e brincadeiras são de grande contribuição para o processo de ensino e aprendizagem, na leitura e escrita e no ensino de matemática, tão trabalhado nos jogos infantis.

Para que as etapas de construção do conhecimento ocorram, é importante a estimulação através dos jogos e brincadeiras, pois a criança sente prazer em brincar. Por meio dos jogos a criança passa a conhecer a si mesma e os papéis de outras pessoas na sociedade.

Assim, os jogos e brincadeiras realmente contribuem para a construção da inteligência, desde que sejam usados em atividade lúdica prazerosa e com questionamentos do professor, respeitando as etapas de desenvolvimento intelectual da criança.

REFERÊNCIAS

- AYOUB, E. **Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl.4, p. 53-60, 2001.
- ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº9394/96)**. 20 de dezembro de 1996. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**, versão preliminar, Brasília 1998.
- BLUMENTHAL, E. **Brincadeiras de movimento para a pré-escola: uma contribuição para estimular o desenvolvimento de crianças de 3 a 5 anos**. 7.ed. Barueri: SP: Manole, 2005
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. **Brinquedo e cultura**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, T. M. O Brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1999.
- CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.
- CERISARA, Ana Beatriz. **Rosseau: A Educação na Infância**. S.P. Scipione, 1990
- DAVIS, C.; Oliveira; Z. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- FARIA, A. L. G. de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. 2. ed. Campinas - SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.

FRANÇA, G. W. **O papel do jogo na educação das crianças**. Série Idéias nº 7. São Paulo: FDE, 1995.

FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FRELLER, C.; FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. **Educação Inclusiva: percursos na educação infantil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

FRIEDMANN, A. **O brincar na educação infantil**. 1.ed. São **FURTER**, Pierre. **Educação e Reflexão**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

FURTER, P. **Educação e Reflexão**, - Ed. Vozes– Petrópolis. 1966

HAIDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ed. Ática, 1995.

KISHIMOTO, T. M. (org.) **Jogos, Brinquedos, Brincadeiras e a Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. 1.ed. São Paulo: Ed. Cengage Learning, 2006.

_____. **O Brincar**. São Paulo: Cengage Learning, 1998.

MALUF, A. C. M. **Brincadeiras para sala de aula**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007

MEC. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MENDES, E.G. **Raízes históricas da educação inclusiva. Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva**. Marília: Unesp. (Mimeo), 2003.

SANTA, M.P. S. (Org). **Brinquedoteca: O Lúdico em diferentes Contextos**. São Paulo: Vozes, 1977.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. **Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender**. 1.ed. Curitiba, PR:CRV,2011.

TEIXEIRA, S. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento**. Wak Editora, 2018.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

**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 Fio Cruz (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 população indígena brasileira vive realidades diversas que envolvem desde grupos isolados até os que residem em áreas urbanas, com 305 povos e 274 línguas diferentes, em vários momentos da histórica de epidemias, várias aldeias chegaram a dizimar-se por inteiro, no entanto, permanece um elemento comum que o vírus Sars-CoV-2, causador da Covid-19, tem reavivado, nos últimos meses. Com maior vulnerabilidade a doenças infectocontagiosas e dependentes de um subsistema médico que apresenta problemas de articulação com as secretarias de Saúde, dificuldade de acesso e fragilidade dos atendimentos, vários moradores de territórios indígenas receiam um novo genocídio. Na terra dos yanomamis, em uma região dominada pelo garimpo, ocorreu a primeira morte por Covid-19 notificada pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai), em 10 de abril, um jovem de 15 anos que estava fazendo tratamento contra malária. Mais de 20 mil garimpeiros estão instalados ilegalmente em território yanomami. No passado recente, esse tipo de invasão propagou grandes surtos epidêmicos e os Povos Indígenas, que acompanha diariamente o avanço dos casos em áreas rurais, com base em boletins das secretarias estaduais e municipais da Saúde, temem por suas vidas.

Palavras-chave: Covid-19, Yanomami e Vulnerabilidade.

INTRODUÇÃO

A evolução do novo coronavírus entre as populações indígenas representa um grande desafio, embora os números oficiais informem sobre a dinâmica de notificação, eles não refletem necessariamente a extensão da pandemia, a falta de desagregação dos dados, falta de testes, falta de atendimento médico adequado, dados represados, dificultam o

reconhecimento das regiões e dos povos mais afetados. Outro problema grave é a ausência de dados sobre indígenas que vivem fora de Terras Indígenas homologadas, o que inclui tanto cidadãos como populações que aguardam a finalização do longo processo de demarcação de suas terras.

O cenário poderá ser devastador, já que a perspectiva da Covid-19 entrar em comunidades indígenas é grande, uma alta porcentagem da população indígena pode ser impactada devido à alta transmissibilidade da doença, falta de saneamento básico, falta de produtos adequados de higiene, dificuldade de praticar o isolamento social nas aldeias, dificuldade de higienização constantes das mãos, vulnerabilidade social de populações isoladas e limitações relacionadas com a dificuldade de assistência médica e logística de transporte de enfermos. A possibilidade de subnotificação das populações indígenas e a falta de vigilância dos vetores de dispersão da doença podem impactar seriamente a capacidade de controlar a transmissão da Covid-19. Além da mortalidade populacional, a diminuição da integridade socioeconômica pode reduzir ainda mais a capacidade dos povos indígenas em lidar com a crescente fragilização das políticas públicas de saúde e proteção territorial.

Com um vírus mais agressivo, que é o caso do Sars-Cov-2, o resultado pode ter uma letalidade alta, além disso, há uma dificuldade muito grande de acesso a itens que ajudam na prevenção da nova doença, como sabonete, máscara, álcool gel etc.

DESENVOLVIMENTO

Falou-se muito na mídia sobre a primeira vítima de coronavírus no Brasil (depois se descobriu uma vítima anterior, mas a história permaneceu): uma empregada doméstica que teria contraído o vírus de um casal que acabara de voltar do exterior (Itália internado em um hospital de ponta Albert Einstein). O fato dessa história circular bastante e ser mencionada, inclusive por especialistas epidemiologistas entrevistados, como exemplo das diferenças sociais na letalidade do vírus, mostra que existe um reconhecimento da dimensão social da pandemia, já se sabia que quando o vírus chegasse a camada mais pobres seria uma tragédia. Mas esse reconhecimento não se traduziu na elaboração de políticas que dessem o devido peso a esses fatores sociais. Quando a epidemia chegou às periferias de São Paulo, a letalidade aumentou enormemente. No dia 06 de maio já estava em 8%.

Circulou muito um mapa comparando o bairro do Morumbi com o bairro da Brasilândia e a disparidade enorme da letalidade entre eles. Hoje há outros bairros de São Paulo com

letalidade ainda maior que a Brasilândia. Como compreender essas diferenças e desigualdades sociais e os modos distintos com que a pandemia chega e como que se lida com ela em diferentes populações, não se sabe quem possui as metodologias e instrumentos de análise para tal. Não é apenas uma questão de análise demográfica (proporção de idosos em uma população, concentração populacional), mas também de configuração familiar, modos específicos de cuidado das crianças, dos idosos e dos doentes, de uso dos aparelhos urbanos do bairro, de existência ou não de saneamento básico, de estrutura e composição das moradias, de hábitos corporais e de higiene, quantidades de leitos de UTI, quantidade de respiradores, quantidade de equipamentos individuais, local de produção dos mesmos, visto que nosso parque industrial na área da saúde esta e foi sucateada.

Foi questão de tempo para que a pandemia chegasse aos povos indígenas, foi o que ocorreu no caso ocorrido na noite de quinta-feira 9/04/2020 quando morreu o jovem yanomami, de 15 anos de idade, que testou positivo para a covid-19 depois de ser internado no Hospital Geral de Roraima (HGR), em Boa Vista. Desde a sexta-feira do dia 03/04/2020 o garoto indígena recebia cuidados em um leito de Unidade de Terapia Intensiva (UTI). De acordo com o Distrito Sanitário Especial Indígena Yanomami (Dsei), que atende a região, ele era natural da aldeia Rehebe, nos domínios da Terra Indígena Yanomami, mas passou a residir no município de Alto Alegre, a 87 quilômetros (km) da capital. O motivo da mudança para a Terra Indígena Boqueirão foi dar continuidade aos estudos do ensino fundamental. Ainda segundo o Dsei, o adolescente morava com uma liderança indígena.

Os Sanumá compõem um dos subgrupos da família linguística yanomami, que inclui também os Yanam, Yanomae e Yanomamö (Migliazza, 1967). Estão localizados nos dois lados da fronteira Brasil-Venezuela. O grupo de Auaris, onde foi realizada esta pesquisa, está localizado no noroeste do estado de Roraima.

Segundo o Censo 2010 (IBGE; 2012) atualmente cerca de 817 mil pessoas se autodeclaram indígenas no Brasil, ou 0,43% da população. Enquanto a população brasileira cresceu cerca de 30% nos últimos 20 anos, a parcela indígena cresceu 177%. Esses dados apontam para uma tendência de reversão do decréscimo demográfico que no passado ameaçava os povos indígenas no Brasil (Aparício AB;2008)

Se os recursos para os não índios são escassos imagine para os povos indígenas, pois os problemas relacionados à gestão desses recursos e às atribuições das entidades conveniadas estão no centro da situação calamitosa denunciada pelos índios. Mesmo com a destinação de milhões de reais repassados aos 34 DSEIs anualmente, a morosidade e a burocratização no repasse dos recursos federais às entidades conveniadas causam

constantes atrasos no pagamento de salários e na quitação de dívidas com os fornecedores. A centralização da compra de medicamentos e a contratação de horas de voo pela Funasa revelaram-se ineficientes, consumindo os recursos públicos enquanto a situação sanitária nas áreas indígenas piora, conforme visto no gráfico abaixo.

Casos (DSEI)

Dsei		Suspeitos	Confirmados	Descartados	Infectedos	Cura	
					(atual)	Clínica	Óbitos
ALAGOAS	E	37	98	72	53	42	2
SERGIPE							
ALTAMIRA		0	148	116	20	127	0
ALTO RIO Juruá		42	263	58	141	118	5
ALTO RIO Negro		0	419	69	178	229	11
ALTO RIO Purus		2	199	109	47	147	4
ALTO RIO Solimões		1	874	203	208	639	26
AMAPÁ	E	0	624	135	216	405	2
NORTE DO PARÁ	DO						
ARAGUAIA		18	10	13	9	0	1
BAHIA		13	61	138	1	59	1
CEARÁ		75	353	404	71	276	4
CUIABÁ		39	137	40	117	14	6
GUAMÁ-TOCANTINS		102	717	233	217	484	16
INTERIOR SUL		48	318	241	163	149	6
KAIAPÓ DO MATO GROSSO	DO	2	5	33	0	5	0

KAIAPÓ PARÁ	DO 4	494	279	427	58	7
LESTE RORAIMA	DE 11	507	196	383	109	14
LITORAL SUL	39	140	225	96	42	1
MANAUS	0	291	269	8	269	10
MARANHÃO	12	947	651	153	779	15
MATO GROSSO DO SUL	37	191	893	40	149	2
MINAS GERAIS E ESPÍRITO SANTO	78	45	182	31	14	0
MÉDIO PURUS	RIO 0	36	2	15	20	1
MÉDIO SOLIMÕES E AFLUENTES	RIO 0	169	135	65	97	7
PARINTINS	0	65	2	13	49	3
PERNAMBUCO	0	113	84	0	105	7
PORTO VELHO	2	138	114	53	82	3
POTIGUARA	18	161	130	102	59	0
RIO TAPAJÓS	20	909	403	563	335	10
TOCANTINS	165	99	81	91	8	0
VALE JAVARI	DO 0	146	40	8	137	0
VILHENA	27	18	58	17	1	0
XAVANTE	47	209	95	130	56	23
XINGU	58	65	83	50	13	2

YANOMAMI	36	221	86	124	93	4
TOTAL	933	9190	5872	3810	5169	193

Fonte : covid19.socioambiental.org

Os DSEIs são, atualmente, de responsabilidade da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai), e foram delimitados a partir de critérios epidemiológicos, geográficos e etnográficos. Cada DSEI possui um conjunto de equipamentos que permite a realização do atendimento de casos simples, ficando as ocorrências de alta complexidade a cargo de hospitais regionais, implicando em um aparato para remoção dos doentes.

O controle social se dá por meio dos Conselhos Indígenas de Saúde (Condisi), que garantem, ao menos no plano da legislação, a participação dos índios na gestão dos DSEIs. Os conselheiros são escolhidos pelas comunidades atendidas e participam de reuniões periódicas organizadas pelos gestores de cada DSEI. Na prática, a relação entre os povos indígenas e esses gestores é tensa, permeada por problemas relacionados à gestão e a aplicação de recursos.

A política de saúde para os povos indígenas é uma das questões mais delicadas e problemáticas da política indigenista oficial. Sensíveis às enfermidades trazidas por não-indígenas e, muitas vezes, habitando regiões remotas e de difícil acesso, as populações indígenas são vítimas de doenças como malária, tuberculose, infecções respiratórias, hepatite, doenças sexualmente transmissíveis, entre outras, os povos Yanomami provavelmente migraram pelo Estreito de Bering entre a Ásia e a América cerca de 15.000 anos atrás, seguindo lentamente para a América do Sul. Hoje, sua população total é de cerca de 38.000 indígenas.

Por não possuírem afinidade genética, antropométrica ou lingüística com os seus vizinhos atuais, como os Ye'kuana (de língua karíb), geneticistas e lingüistas que os estudaram deduziram que os Yanomami seriam descendentes de um grupo indígena que permaneceu relativamente isolado desde uma época remota. Uma vez estabelecido enquanto conjunto lingüístico, os antigos Yanomami teriam ocupado a área das cabeceiras do Orinoco e Parima há um milênio, e ali iniciado o seu processo de diferenciação interna (há 700 anos) para acabar desenvolvendo suas línguas atuais.

Segundo a tradição oral yanomami e os documentos mais antigos que mencionam este grupo indígena, o centro histórico do seu habitat situa-se na Serra Parima, divisor de águas entre o alto Orinoco e os afluentes da margem direita do rio Branco. Essa é ainda a área mais densamente povoada do seu território. O movimento de dispersão do

povoamento yanomami a partir da Serra Parima em direção às terras baixas circunvizinhas começou, provavelmente, na primeira metade do século XIX, após a penetração colonial nas regiões do alto Orinoco e dos rios Negro e Branco, na segunda metade do século XVIII. A configuração contemporânea das terras yanomami tem sua origem neste antigo movimento migratório.

Com mais de 9,6 milhões de hectares, o território Yanomami no Brasil é o dobro do tamanho da Suíça. Na Venezuela, os Yanomami vivem na Reserva da Biosfera Alto Orinoco-Casiquiare, de 8,2 milhões de hectares. Juntas, essas regiões formam o maior território indígena coberto por floresta de todo o mundo.

Os Yanomami primeiramente entraram em contato direto com invasores na década de 1940 quando o governo brasileiro enviou equipes para delimitar a fronteira com a Venezuela.

Logo depois, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) do governo e grupos religiosos missionários se estabeleceram no território Yanomami. Este fluxo de pessoas levou às primeiras epidemias de sarampo e gripe, resultando na morte de muitos Yanomami.

No início dos anos 70, o governo militar decidiu construir uma estrada cortando a Amazônia ao longo da fronteira norte. Sem aviso prévio, tratores percorreram a comunidade Yanomami de Opiktheri. Duas aldeias inteiras desapareceram em decorrência das doenças trazidas pelos invasores.

Os Yanomami continuam a sofrer com os impactos devastadores e duradouros da estrada que trouxe colonos, doenças e o álcool. Hoje, os fazendeiros de gado e os colonos usam a estrada como um ponto de acesso para invadir e desmatar a terra Yanomami, tudo isto aprovado e visto como normal pelo no governo Bolsonaro e seu Ministro do Meio Ambiente Ricardo Salles, criticado por não controlar desmatamentos e incentivar grileiros, fazendeiros de gado de corte, dentre outras atitudes equivocadas.

Os Yanomami vivem em grandes casas comunais circulares chamadas de “yanos” ou “shabonos”. Algumas podem acomodar até 400 pessoas. A área central é utilizada para atividades tais como rituais, festas e jogos, dificultando o isolamento social, ou distanciamento social

Cada família tem sua própria fogueira onde o alimento é preparado e cozido durante o dia. À noite, as redes são penduradas próximas ao fogo, que é alimentado durante toda a noite para manter uma boa temperatura.

Os Yanomami acreditam fortemente na igualdade entre as pessoas. Cada comunidade é independente das outras e eles não reconhecem “chefes”. As decisões são

tomadas por consenso, frequentemente após longos debates, onde todos têm o direito à palavra, o que facilitaria as transmissões de informações sobre o coronavírus.

Como a maioria dos povos amazônicos, as tarefas são divididas de acordo com o gênero. Os homens caçam animais, como queixadas, antas, veados e macacos, e muitas vezes usam o curare (um extrato de planta) para envenenar suas presas.

Embora as caças equivalham a apenas 10% dos alimentos dos Yanomami, a sua prática entre os homens é considerada a mais prestigiada das habilidades e a carne é muito valorizada por todos.

Nenhum caçador come a carne que matou. Em vez disso, ele a compartilha entre amigos e familiares. Em troca, ele receberá a carne de outro caçador.

As mulheres são encarregadas das roças onde cultivam cerca de 60 culturas que correspondem a cerca de 80% dos seus alimentos. Elas também colhem nozes, mariscos e larvas de insetos. O mel selvagem também é muito valorizado e os Yanomami colhem 15 tipos diferentes.

Tanto os homens como as mulheres pescam e o timbó, veneno de peixe, é usado em viagens de pesca comunitária. Grupos de homens, mulheres e crianças batem cipós tóxicos que flutuam sobre a água. O líquido atordoa os peixes que sobem para a superfície da água e são coletados nas cestas. Eles usam nove espécies de videira apenas para envenenar os peixes.

Os Yanomami têm um enorme conhecimento botânico e utilizam cerca de 500 plantas como alimentos, remédios, para a construção de casas e de outros artefatos. Eles se sustentam em parte pela caça, coleta e pesca, mas as roças também são cultivadas em roças amplas localizadas na floresta. Como o solo amazônico não é muito fértil, um novo jardim é criado a cada dois ou três anos.

Como é típico de caçadores-coletores e agricultores itinerantes, os Yanomami levam em média menos de quatro horas de trabalho por dia para satisfazer todas as suas necessidades materiais. Muito tempo é deixado para atividades sociais e de lazer.

Visitas entre as comunidades são freqüentes, o que facilita a propagação do vírus entre os povos, as Cerimônias são realizadas para marcar os eventos, tais como a colheita do fruto da pupunheira e o reahu (festa de funeral), que celebra a morte de um indivíduo.

Durante a década de 1980, os Yanomami sofreram imensamente quando cerca de 40.000 garimpeiros brasileiros invadiram suas terras. Os garimpeiros atiravam neles, destruíam muitas aldeias, e os expuseram às doenças para as quais não tinham imunidade. Em apenas sete anos, vinte por cento dos Yanomami morreram.

Depois de uma longa campanha internacional liderada por Davi Kopenawa Yanomami, pela Comissão Pró Yanomami (CCPY), a terra Yanomami no Brasil foi finalmente demarcada em 1992 e ficou conhecida como Parque Yanomami, e os garimpeiros foram expulsos.

No entanto, após a demarcação, os garimpeiros voltaram para a área, provocando tensões. Em 1993, um grupo de garimpeiros entrou na aldeia de Haximu e assassinou 16 Yanomami, incluindo um bebê.

Depois de um clamor nacional e internacional, um tribunal brasileiro condenou cinco garimpeiros por genocídio. Apenas dois deles estão cumprindo sentenças na prisão. Este é um dos poucos casos, em todo o mundo, onde um tribunal condenou os réus por genocídio.

A invasão de garimpeiros à terra Yanomami continua. A situação na Venezuela é muito séria, e alguns Yanomami têm sido envenenados e expostos a ataques violentos. As autoridades pouco têm feito para resolver estes problemas.

Os indígenas no Brasil ainda não têm assegurados os direitos à propriedade sobre as suas terras. O governo se recusa a reconhecer a propriedade das terras indígenas, apesar de ter assinado a Lei Internacional (Convenção 169 da OIT) que lhes garante o direito à terra. Além disso, várias pessoas dentro do cenário político brasileiro gostariam de ver o território Yanomami reduzido e aberto à mineração, a pecuária e a colonização.

Ademais, o exército brasileiro construiu quartéis em comunidades Yanomami, o que tem aumentado a tensão no local. Os soldados têm prostituído mulheres Yanomami, algumas das quais foram infectadas com doenças sexualmente transmissíveis.

Para os Yanomami, "urihi", a terra-floresta, não é um mero espaço inerte de exploração econômica (o que chamamos de "natureza") Trata-se de uma entidade viva, inserida numa complexa dinâmica cosmológica de intercâmbios entre humanos e não-humanos. Como tal, se encontra hoje ameaçada pela predação cega dos brancos. Na visão do líder Davi Kopenawa Yanomami, segundo ele "A terra-floresta só pode morrer se for destruída pelos brancos. Então, os riachos sumirão, a terra ficará friável, as árvores secarão e as pedras das montanhas racharão com o calor. Os espíritos xapiripë, que moram nas serras e ficam brincando na floresta, acabarão fugindo. Seus pais, os xamãs, não poderão mais chamá-los para nos proteger. A terra-floresta se tornará seca e vazia. Os xamãs não poderão mais deter as fumaças-epidemias e os seres maléficos que nos adoecem. Assim, todos morrerão."

A tristeza pelas perdas e o medo do indeterminado, a incerteza, o luto, a culpa e a solidão atravessam as várias populações, regiões e países. Tristeza e medo fazem parte da experiência da doença provocada por um agente com o qual ainda não sabemos muito

bem como lidar. Mas no caso da experiência brasileira da pandemia, existe um fator a mais, que é a outra crise: ter lidar com um governo que não governa, que não só desdenha da epidemia e das mortes que crescem a cada dia, mas, pior, boicota as medidas de prevenção, de isolamento e tratamento tomados pelos governos estaduais e municipais.

Portanto, estamos lidando com diferentes com espaços de tempo e que aparecerão na velocidade de expansão do contágio, na velocidade e urgência das respostas sanitárias e de saúde pública necessárias, e também na velocidade com que espaços, blogs, sites, seminários, publicações, dossiês de revistas foram criados para falar sobre a pandemia.

Além de estar indo na contramão de muitos países, que, neste momento de crise, aumentaram os investimentos do Estado (não só em saúde), no Brasil a pandemia está sendo usada como pretexto para fazer passar o programa de destruição de direitos do governo federal. Isso não é obra exclusiva de Bolsonaro, mas também das forças econômicas que o colocaram no governo: empresários e banqueiros para quem a tragédia é mais uma oportunidade de negócios— seguindo um dos mais caros princípios do capitalismo do desastre, que se utiliza da crise e da tragédia para se renovar e reproduzir. Tragédia is business, diria Milton Friedman, o guru de Paulo Guedes. Ontem no grupo de empresários que acompanhou Bolsonaro para pressionar o STF tomar medidas contra o isolamento, estava uma representante da indústria farmacêutica brasileira (incluindo 51 laboratórios) – desrespeitando orientações da própria OMS. Falaram em “morte de CNPJ”, num escracho absoluto sobre as nove mil mortes ocorridas até o dia de hoje. Não é só uma metáfora infeliz ou fora de lugar, é o mundo real do neoliberalismo mais obscuro.

Neste contexto, um governante que nega a pandemia, acompanhado de ministros lenientes e desconhecedores do problema o acompanhamento da evolução do novo coronavírus entre as populações indígenas representa um grande desafio. Embora os números oficiais informem sobre a dinâmica de notificação, eles não refletem necessariamente a extensão da pandemia. Ademais, a falta de desagregação dos dados dificulta o reconhecimento das regiões e dos povos mais afetados. Outro problema grave é a ausência de dados sobre indígenas que vivem fora de Terras Indígenas homologadas, o que inclui tanto cidadãos como populações que aguardam a finalização do longo processo de demarcação de suas terras.

Assim, enquanto os profissionais de saúde nativos, principalmente os agentes indígenas de saúde (AIS), são formados dentro da racionalidade biomédica, os profissionais não-indígenas das Equipes Multidisciplinares de Saúde Indígena (EMSIs) não são devidamente preparados para compreender as diferenças étnicas e dialogar com as concepções nativas de saúde, doença, corpo e cuidado (Diehl EE;2014)

A saúde indígena segundo a APIB – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil, é uma instância de aglutinação e referência nacional do movimento indígena no Brasil, que nasceu com o propósito, dentre outras demandas, a criação da Secretaria Especial de Saúde Indígena, reconhecimento e formação das categorias de Agentes Indígenas de Saúde (AIS) e Agentes Indígenas de Saneamento (AISAN) e efetivação da autonomia política, administrativa e financeira dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI's).

Dessa forma, transformações sociais, culturais, ambientais e econômicas contribuíram para que problemas de saúde característicos da pobreza e da vulnerabilidade social, como as doenças infectoparasitárias (principalmente tuberculose, malária e parasitas intestinais), anemia e desnutrição, permaneçam importantes no quadro de morbimortalidade, ainda que em muitos desses povos já tenham iniciado um processo de transição epidemiológica, no qual as doenças crônicas teriam maior relevância nas taxas de mortalidade (Abrasco; 2009)

A complementaridade entre os DSEIs e as demais redes de atenção do SUS também é problemática. Os Polos-base nas aldeias são estruturados para oferecer apenas atenção primária, referenciando os casos de média e alta complexidade para unidades do SUS localizadas nos perímetros urbanos ou em outros municípios. Nesta 'transição', diferenças organizacionais, culturais, linguísticas e fatores sociopolíticos acarretam dificuldades adicionais para os usuários indígenas, refletindo negativamente tanto na possibilidade de acesso quanto na qualidade do cuidado oferecido (Azevedo ALM;2014)

O que está em questão aqui é o que são respostas científicas à epidemia e como respostas que não levem em conta fatores sociais, culturais e os diferentes marcadores de diferença, como gênero, raça, classe, entre outros, acabam não se constituindo em respostas científicas, nós estamos vivendo uma situação muito complexa em relação ao campo científico: de um lado, um governo anti-ciência que nega todos os conhecimentos acumulados até agora sobre esta e outras epidemias e que vem desarticulando a ciência brasileira; de outro um tipo de tecnicismo excludente sutil, que insiste em não reconhecer a importância das ciências humanas nas respostas e no enfrentamento à epidemia. O que leva a respostas precárias e fadadas ao fracasso, parcial ou mesmo total, o isolamento depende da adesão e das condições sociais para isso, e quem pode reconhecer e compreender essas condições sociais é as ciências sociais, e em particular a antropologia.

Então, um primeiro aspecto da compreensão social da pandemia foi mencionado antes, é o modo como a desigualdade social e a especificidade de diferentes populações vivem a situação da pandemia – em que o indicador mais alarmante é o crescimento exponencial da letalidade em todas as populações, incluindo os índios, sem poder desfrutar

de uma capacidade de defesa, devido sua saúde não preparadas para as doenças trazidas pelos brancos.

Um segundo aspecto são os modos locais de compreensão do contágio e de lidar com o adoecimento, com as formas de tratamento e com a morte. As comunidades indígenas, populações que hoje encontram uma grande dificuldade, não só de se protegerem do contágio, mas também em obter o mínimo para conseguirem sobreviver.

Há décadas insistimos na importância da pesquisa etnográfica e qualitativa no campo da saúde, para entender de forma mais consistente os processos sociais do adoecimento e da cura, para avaliarmos e subsidiarmos boas políticas públicas de saúde voltadas às populações que estudamos – a maioria em situação de precariedade social e de todo tipo de vulnerabilidade.

Indígenas e não indígenas estão imunologicamente suscetíveis a vírus que nunca circularam antes, como é o caso do novo coronavírus causador da Covid-19. Diferentes estudos atestam, no entanto, que povos indígenas são mais vulneráveis a epidemias em função de condições sociais, econômicas e de saúde piores do que as dos não indígenas, o que amplifica o potencial de disseminação de doenças. Condições particulares afetam essas populações, como a dificuldade de acesso aos serviços de saúde, seja pela distância geográfica, como pela indisponibilidade ou insuficiência de equipes de saúde.

Esses modos locais não aparecem nos dados quantitativos e nas estatísticas da epidemia. Aliás, até os dados epidemiológicos são extremamente precários no Brasil e é interessante que estamos contando agora até com a ajuda dos cartórios que entraram em cena um novo ator na produção de dados da epidemia, mostrando como o número de atestados de óbito por insuficiência respiratória aguda grave supera em muito os números oficiais de mortos por covid-19.

Uma das principais vulnerabilidades, povos indígenas, é a dificuldade em obter atendimento em saúde. Se o sistema de saúde já é precário para quem vive na cidade, imagine para os povos da floresta, principalmente para os povos que vivem em aldeias distantes e de difícil acesso. Em muitas aldeias, especialmente na floresta Amazônica, quando é necessário o tratamento de algum indígena em hospital, levamos horas ou dias para chegar ao serviço de saúde mais próximo. Os atendimentos de saúde são realizados pelos Distritos Sanitários Especiais de Saúde Indígena - Disesai, vinculados à Sesai, do Ministério da Saúde, quando existem ou ainda quando se têm equipes de saúde, algo raro o governo federal eliminou as equipes do programas Mais Médicos, muitos locais estavam destecidos.

Com os cortes orçamentários da Sesai, que o atual governo promoveu no ano passado, os poucos escassos investimentos são geridos pela FUNAI que investem os recursos tem sido usados na entrega de alimentos e kits de higiene e limpeza aos indígenas, a fim de que eles mantenham o isolamento social, bem como na realização de ações de conscientização, suporte a barreiras sanitárias e viabilização do transporte de indígenas e servidores. Atualmente, está em andamento a entrega de cerca de 500 mil cestas básicas a indígenas de todo o país. A medida contribui para que eles permaneçam nas aldeias, reduzindo as chances de contágio pelo novo coronavírus.

O trabalho de enfrentamento à covid-19 tem sido realizado pela Funai em parceria com a Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai), vinculada ao Ministério da Saúde, e governos locais. Desde o início da pandemia, a fundação também suspendeu as autorizações para ingresso em Terras Indígenas.

Por fim, a Funai não reconhece qualquer levantamento extraoficial sobre o número de óbitos de indígenas por covid-19. A fundação considera os dados da Sesai, que indicam um total de 125 óbitos desde o início da pandemia.

O pesquisador de etnologia indígena e professor da Universidade de São Paulo (USP), o antropólogo Pedro de Niemeyer Cesarino diz que, *“ainda que não tivessem como evitar a mortandade”, os povos indígenas “sempre tiveram suas estratégias de proteção”. “Em geral, elas consistem em tentar escapar de centros de contágio, quando havia a percepção de que isso era possível. O isolamento em áreas de difícil acesso da floresta, por exemplo, era e é uma opção praticada ainda nos dias de hoje”*

No município indígena de São Gabriel da Cachoeira no Amazonas, por exemplo, estão em luta pela instalação de um hospital de campanha equipado para que possa atender a população indígena. No momento os indígenas são deslocados para os hospitais em Manaus, cidade cujo sistema único de saúde já se encontra em colapso. A previsão pessimista é que a situação se espalhe diante de uma falta de ação, existem relatos de lideranças e pesquisadores indígenas e indigenistas, de diferentes regiões, têm destacado que o isolamento social vem sendo praticado para impedir a entrada do vírus nos territórios indígenas.

A atitude dos povos indígenas aponta sempre para o bem-estar e para a preservação do grupo, para sua relevância frente ao indivíduo. Visto como um todo, desta maneira, na lógica do grupo, o destino de um é o destino do outro. A preocupação com o coletivo, ao ponto de justificar o sacrifício individual, talvez enseje outro parâmetro educativo ético que precisamos resgatar com a história desses povos. Se tivéssemos em mão hoje esse

patrimônio moral, sem dúvida, seria mais fácil fazer frente aos inimigos comuns, como o atual corona vírus. Os povos brancos têm muito que aprender com os povos da floresta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os direitos dos povos indígenas somente se realizam se garantidos de forma integral, nesse sentido, podemos afirmar que o SASI/SUS precisa estar capacitado e atento para considerar os contextos socioambientais onde esses povos vivem, os quais frequentemente geram impactos significativos à sua saúde coletiva, insegurança alimentar, e a assumir um papel mais relevante na luta contra o COVID 19, avaliar a vulnerabilidade das populações indígenas em cada região do país, conforme critérios como perfil etário, acesso a leitos hospitalares, prevalência de doenças respiratórias e número de casos por município. Capacitar as lideranças indígenas para orientar as populações das aldeias a permanecer nos territórios, treinar os índios para que reconheçam os sintomas da doença e tomem precauções de isolamento, quando houver suspeita de contaminação, treinamento adequado sobre higienização das mãos com álcool 70% ou com água e sabão também são fundamentais.

Muitas comunidades indígenas, as populações já estão isoladas, fecharam suas fronteiras ou foram para o meio do mato, os indígenas estão articulando sua experiência histórica de ter vivenciado outras epidemias catastróficas para tentar lidar com a ameaça atual. Retirar garimpeiros, grileiros, extrativistas e madeireiros de áreas invadidas representa outra medida fundamental, já que esses invasores representam grande potencial de transmissão da doença.

REFERÊNCIAS

ALVES, Márcio Moreira. No país dos ianomamis. Rev. Geográfica Universal, Rio de Janeiro : s.ed., n. 220, p. 4-15, abr. 1993.

Aparício AB. Direitos territoriais indígenas: diálogo entre o direito e a antropologia — o caso da Terra Guarani “Morro dos Cavalos” [dissertação]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; 2008.

Azevedo ALM, Gurgel IGD, Tavares MA. O poder de acessar a saúde: uma análise do acesso à saúde na etnia indígena Xukuru do Ororubá, Pesqueira (PE). Cad Saúde Pública Coletiva 2014; 22(3):275-280.

BARBOSA, Ely. Yanomami, um grito nas selvas. s.l. : Maltese, 1996. 530 p.

BARRETO, Carlos Alberto Lima Mena. A farsa Ianomami. Brasília : Bibl. do Exercito Ed., 1996. 216 p.

BIEHL, João. Antropologia no campo da saúde global. Horiz. antropol. [online]. 2011, vol.17, n.35 [cited 2020-05-27], pp.227-256.

Diehl EE, Pellegrini MA. Saúde e povos indígenas no Brasil: o desafio da formação e educação permanente de trabalhadores para atuação em contextos interculturais. Cad Sapude Publica 2014; 30(4):867-874

https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2020/04/22/interna_nacional,1140870/corona-virus-indigenas-enfrentam-fantasma-da-pandemia.shtml

<http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/6226-nota-de-esclarecimento-24062020>

Fundação Nacional de Saúde e Associação Brasileira de Pós-graduação em Saúde Coletiva. Inquérito nacional de saúde e nutrição dos povos indígenas: Relatório final (Análise de dados). Rio de Janeiro: Funasa, Abrasco; 2009. N° 7

<https://g1.globo.com/natureza/noticia>

https://ifnotusthenwho.me/pt-br/who/articulacao-dos-povos-indigenas-do-brasil-apib/?gclid=EAlalQobChMIvv38goHE6gIVEoWRCh1QrgygEAAYASAAEgJPePD_BwE

Instituto Brasileira de Geografia e Estatística (IBGE). Os indígenas no Censo Demográfico 2010. Brasília: IBGE; 2012

<https://jornal.usp.br/radio-usp/a-situacao-dos-povos-indigenas-no-brasil-e-dramatica/>

MIGLIAZZA, E. Grupos lingüísticos do Território Federal de Roraima. In: SIMPÓSIO SOBRE A BIOTA AMAZÔNICA, 1966, Belém. Atas... Rio de Janeiro: Conselho Nacional de Pesquisa, 1967. v. 2, p. 153-173.

<https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/04/28/mesmo-com-subnotificacao-cartorios-registram-5-mais-mortes-por-covid-19.htm>

<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-brasil>

<https://pib.socioambiental.org>

<https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/pandemia-da-covid-19-torna-urgente-expulsao-de-garimpeiros-da-terra-indigena-yanomami>

<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yanomami>

<https://www.survivalbrasil.org/povos/yanomami>

Terras indígenas, política ambiental e geopolítica militar no desenvolvimento da Amazônia : a propósito do caso Yanomami. In: LENÁ, Philippe; OLIVEIRA, Adélia Engrácia de (Orgs.). Amazônia : a fronteira agrícola 20 anos depois. Belém : MPEG, 1991. p. 37-58. (Coleção Eduardo Galvão)

WHITAKER, R. Anatomia de uma epidemia: pílulas mágicas, drogas psiquiátricas e o aumento assombroso da doença mental. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2017.

A INFÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA



GISELE CERQUEIRA SILVA JUVENTINO

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Bandeirantes - UNIBAN (2009);
Professora de Educação Infantil no CEI Mitiko Matsushita Nevoeiro.

RESUMO

Este artigo pretende estabelecer a construção de diálogo e de indagações sobre as ações dos professores de educação infantil frente às infâncias e crianças, ancorado na pandemia do Covid-19, possibilitando a construção de práticas e ações contextualizadas e transformadoras. O ano de 2020 tem sido marcado por um cenário mundial em que a pandemia do Covid-19 e suas consequências trouxeram diversas questões sociais à tona, envolvendo a desigualdade social, a invisibilidade e o silenciamento de parcela significativa da população, tal como a amplitude de suas potências, principalmente no que tange a vida das crianças. O diálogo sobre a pluralidade das infâncias e das crianças, bem como das vulnerabilidades e modos de agir frente à Covid-19, têm permeado diversas discussões em disciplinas diversas, nas quais os profissionais da educação têm se inteirado. Neste sentido e a partir desta constatação, este artigo apresenta uma discussão sobre o lugar das crianças no cenário da pandemia, a partir de reflexões teóricas que trazem para o cerne do debate questões relacionadas à invisibilidade das crianças e seus contextos que, com a situação atual, tornou-se mais evidente.

Palavras-chave: Infância; Pandemia, Covid 19; Distanciamento Social.

INTRODUÇÃO

A situação atual da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus, ou Covid-19, enquanto realidade social existente traz ao debate noções do comum e de exceção, bem como dos campos da normalidade, da saúdedoença, da verdade e dos óbvios seletivos. Seletivos, aqui, a partir de um entendimento que há um recorte de classe, raça, gênero e geração, do qual as crianças não são, em sua maior parte, consideradas. Muito tem se

colocado como o retorno das crianças no pós-pandemia e as situações que estão por vir, enquanto pouco se considera as crianças enquanto sujeitos deste tempo, em que se dá a pandemia – não são sujeitos imaginários, mas sim sujeitos reais que se constituem a partir das relações sociais pautadas nos tempos de hoje, bem como de suas limitações e faltas de acesso.

O Brasil é um país com um número elevado de crianças, constituindo uma população jovem. Considerando as políticas e programas que se têm para as crianças no país, um dos principais pontos é referente às creches e escolas. Hoje temos milhões de crianças sem aulas por conta do Covid-19 e das medidas restritivas.

Com as vulnerabilidades estampadas pelo Covid-19, fica o questionamento: com quais crianças a educação tem atuado e sobre quais infâncias têm se pensado?

Nesse sentido, este artigo é composto por uma reflexão sobre a situação das crianças, a pandemia e suas consequências, ampliando um debate sobre as diversidades existentes entre as infâncias e seus contextos num diálogo com/para a educação infantil, educadores e pais de crianças que têm filhos na faixa etária de 0 a 5 anos de idade.

INFÂNCIAS E PANDEMIA

Não há dúvidas de que não estamos diante de uma quarentena, mas de quarentenas. Cada pessoa e família têm as suas realidades e dinâmicas de relação, possibilidades e limites - a começar pelo espaço físico de que dispõem e da qualidade de laço afetivo pertinente a cada situação. Se para os adultos não é simples compreender que há um vírus que impossibilita a continuidade da rotina, imagine para as crianças?

Nesse sentido, Arroyo (2020) nos provoca quando afirma que “quando a opressão é a regra, as perguntas são necessárias. (...). Em tempos de interrogações, deixe-nos interrogar. Que vidas estão sendo ameaçadas? Por que não trabalhamos nessa relação humana entre educação e vida? Porque não trabalhamos nem na educação nem para vida... (Arroyo, 2020, s/p).”.

Covid-19, coronavírus, vírus, bichinho pequeno ou qualquer outro nome que possa ser usado, o importante é falar com as crianças sobre o que está acontecendo. Cada faixa etária contará com recursos simbólicos diferentes para compreender a pandemia, mas é importante falar sobre o que acontece com as crianças, para que além de ver e concluir, elas possam ter o tempo de compreender. As possibilidades de lidar com os informes são distintos, em cada etapa da vida, uma vez que a cognição vai se desenvolvendo pouco a pouco e, no curso da infância, ocorrem saltos qualitativos na maneira da criança lidar com

o conhecimento. Assim, o recurso utilizado para ajudar a criança a compreender as ameaças invisíveis a que ela está sujeita, vai depender de qual momento do seu desenvolvimento a criança se encontra. O pensamento mágico é muito frequente na criança pequena (começa a aparecer com o início da linguagem e vai até quatro anos e meio mais ou menos, sendo os cinco e os seis anos uma fase de transição quando ela começa a ter a capacidade de operar concretamente, diante dos desafios a que está convocada).

O uso dos recursos simbólicos de imagens, desenhos, histórias ou experimentos para ilustrar o que é o vírus são válidos para que não se crie um bicho papão a que temer. Quanto menor é a criança, mais esses recursos servirão de suporte para que ela possa absorver as informações que se quer passar. É importante que não seja transmitido um número grande de dados. Deve-se, pouco a pouco, ir passando os conhecimentos necessários, ao tempo em que haja a possibilidade de abrir espaços para possíveis questões emergentes.

Saber como a criança assimilou o que foi dito é muito importante, pois muitas vezes, pela especificidade do seu desenvolvimento cognitivo, as informações podem sofrer alterações – a lógica da criança pequena é indutiva, ou seja, vai do particular ao particular. Assim, responder a questionamentos e falar algumas vezes de diferentes formas sobre o mesmo assunto pode ajudar a elaboração na etapa da infância.

Crianças pequenas possuem um nível de fantasia ainda elevado; o pensamento animista característico da fase do desenvolvimento que se inicia com a linguagem e vão até os quatro anos e meio mais ou menos, leva-as a „dar vida” às coisas e a ver o mundo segundo a sua percepção. Dessa maneira, ela pode imaginar, enquanto se desloca em um carro, por exemplo, que a lua no céu está seguindo-a. Ou pensa que existem casinhas de bichinhos nos moldes da sua casa. Nessa fase, a distância entre realidade e fantasia, verdade e mentira é muito tênue. Mentiras, invenções ou arranjos factuais com meias verdades devem ser evitados em qualquer etapa da vida, mas essa, em que a possibilidade de discernimento ainda é incipiente, principalmente.

Por sua vez, as crianças que têm uma possibilidade de operar mais concretamente com as informações, depois dos seis anos e meio mais ou menos, podem elaborar mais facilmente as explicações embasadas em exemplos transponíveis para o concreto. Mas, apesar disso, deve-se evitar invadir o mundo da criança com informações desnecessárias, ou que tenham densidade emocional, como dados estatísticos de óbitos, sociais e econômicos gerados pela pandemia.

Sem dúvidas, é difícil lidar com a ideia de não poder brincar no parquinho, de não poder visitar os avós, de não dormir na casa do primo, da impossibilidade de abraçar um

amigo que está fazendo aniversário e não pode comemorar... O campeonato de futebol que estava marcado e não poderá acontecer ou a viagem da escola que estava marcada e foi adiada. O espaço físico está limitado, a higienização das mãos e objetos precisa ser ainda mais criteriosa e repetida. O bico que cai no chão, não deve ser colocado na boca; o dedo que limpou o pedaço de chocolate que caiu não deve ir à boca (coisas que não devem nunca acontecer, mas nesses tempos, então!). São demandas específicas para funcionamentos cognitivos específicos. Assim, dispor de recursos adequados para cada etapa do desenvolvimento, favorecerá o estabelecimento de um espaço de trocas entre os pequenos e os seus pais e/ou cuidadores.

Paciência, criatividade, conversa clara e franca e o lúdico são ferramentas possíveis de usar com as crianças que se ama. As respostas e as ações com amor devem conseguir, ainda que com dificuldades, enfrentar o isolamento, ou melhor, o confinamento.

O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO, A PANDEMIA E A INFÂNCIA

As redes sociais, o eletrônico e a internet podem aproximar pessoas, permitir que netos vejam avós, que aniversários sejam comemorados e aulas aconteçam à distância. Nesse sentido, podemos considerar que o distanciamento social pode ser diminuído, uma vez que as pessoas estão conectadas, virtualmente, umas às outras. Mas, também, é válido refletir sobre o excesso de exposição das crianças aos eletrônicos em tempos em que não há escolas funcionando, os locais coletivos de entretenimento de condomínios e ruas não devem ser usados, não há aulas de ballet, futebol ou natação, que as babás estão cumprindo, também, o seu confinamento e que os pais precisam trabalhar presencialmente (médicos, enfermeiros, caixas de supermercado, profissionais de farmácia ou posto de combustível) ou os outros pais que estão em home office, lives e reuniões intermináveis - já que o virtual atravessa e invade barreiras físicas e temporais.

Diante do cenário atual, as infâncias parecem confinadas, em espaços que, de igual modo, parece não permitirem sua existência, e as crianças, com seus corpos que não cabem em protocolos, de igual modo. Quando pensamos no confinamento, não são apenas corpos confinados, mas de experiências, de essências, de relações, de toque, de trocas (Ghirardi, 2011; Nascimento, 2020).

O cuidado de exposição às telas deve ser particularmente, criterioso com crianças que se encontram em uma etapa em que a cognição está principalmente sustentada pela experiência sensório motora. Essa etapa da vida, que se estendem até os dois anos e meio

mais ou menos, antecede à fase do pensamento mágico, já mencionada. É quando a criança ainda está desenvolvendo uma série de aquisições que lhe possibilitarão, paulatinamente, apreender o mundo que a cerca: desenvolverá noção de objeto, estando, a partir de várias experimentações capaz de identificar o que é o corpo dela e o que é o corpo de outrem; objetos desaparecidos; desenvolverá a capacidade de imitar, de falar, reconhecerá sua imagem no espelho... São possibilidades que dependem da interação direta com quem cuida dela, com quem identifica suas necessidades, com quem lhe oferta alimentos e palavras.

Permanece urgente e necessário pensar e repensar os modos como as crianças e suas realidades, entendidas a partir de contextos específicos, precisam integrar práticas diversas, entendendo a ação das crianças e da comunidade como fundamentais no processo e que os saberes locais, culturais e sociais devem integrar o quadro das políticas, estudos e pesquisas no âmbito das infâncias e nas questões sociais (Pastore 2020, p. 140).

Não há manuais de boas práticas de como lidar com as crianças em tempos de pandemia, mas cada um pode e deve inventar e se reinventar, enquanto pais e família e educadores, para que tenhamos crianças menos impactadas subjetivamente ou emocionalmente pelas limitações e mudanças de socialização, exploração dos espaços e dinâmicas familiares.

O ESTRESSE NAS CRIANÇAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

O estresse refere-se à tensão sofrida por um organismo, neste caso, uma pessoa, perante situações difíceis de gerenciar e que alteram seu bemestar físico e emocional. Não há dúvida de que a situação que estamos enfrentando devido ao coronavírus e ao confinamento por várias semanas pode provocar uma reação de estresse em um grande número de pessoas, incluindo as crianças.

A literatura científica fala sobre três tipos de estresse (National Scientific Council of the Developing Child, 2014).

O primeiro tipo é o estresse positivo, o que indica que ele nem sempre é prejudicial. Em algumas ocasiões, o estresse é benéfico porque ajuda o corpo a adaptar-se a mudanças no ambiente. Um exemplo de estresse positivo pode ser o estímulo para a realização de um exame ou uma tarefa desafiadora.

Um segundo tipo é o chamado estresse tolerável. Nesses casos, as situações estressantes podem ser mais prejudiciais, como condições de vida aflitivas devido às dificuldades sociais e econômicas enfrentadas pela família ou à morte de um parente. Ele é chamado de estresse tolerável porque ocorre em um ambiente de apoio afetivo à criança

e de comunicação por parte da família, o que facilita enfrentar o impacto da situação com mais segurança e confiança.

O terceiro tipo é o estresse tóxico, o mais prejudicial. Ele envolve o estímulo contínuo do organismo em situações difíceis de serem controladas pela criança, sem que ela tenha adultos que lhe transmitam confiança e segurança e que a acompanhem no enfrentamento da situação estressante. Abandono e maus-tratos físicos ou psicológicos se enquadram nesse tipo. Quando a situação nesse tipo de estresse é prolongada, seus efeitos nas crianças reduzem o ritmo de desenvolvimento cerebral e causam alterações importantes no sistema neuroendócrino de resposta ao estresse e nas estruturas cerebrais mais intimamente relacionadas ao desenvolvimento sócio emocionais e à empatia.

Nem todas as pessoas ficam estressadas perante uma mesma situação. O nível de estresse e seu impacto dependem principalmente de três fatores: primeiro, as características da situação estressante, sua intensidade e duração; segundo, as dificuldades das pessoas em enfrentar essa situação; e terceiro, os fatores de proteção ou de risco existentes. Vamos examinar cada um deles em relação ao coronavírus e ao confinamento. No final, apresentaremos duas propostas educacionais.

O coronavírus e o confinamento podem ter um efeito emocional significativo nas crianças. Algumas podem manifestar esse impacto nos primeiros dias, outras podem manifestá-lo nas semanas seguintes, enquanto um terceiro grupo pode adaptar-se a essa situação sem nenhuma dificuldade especial.

Embora o coronavírus e o confinamento sejam comuns a todas as pessoas, a forma como cada família está vivenciando essa situação é altamente variável, pois depende de como isso as afeta: a morte de um ente querido durante o confinamento; a experiência de contágio da própria pessoa ou de um familiar ou o medo de ser infectado; a dificuldade em administrar o confinamento com calma e equilíbrio; os problemas sociais e emocionais que já existiam na família ou em alguns de seus membros e que agora se manifestam de maneira mais grosseira; a insegurança devido à perda de emprego, à redução da receita ou à antecipação de um futuro incerto.

O coronavírus e o confinamento afetam as crianças diretamente, mas também, e muito especialmente, pela forma como influenciam as famílias.

O modo como a criança reage e os sinais comuns de sofrimento emocional podem variar dependendo da sua idade, das suas experiências anteriores e de como ela normalmente lida com o estresse. Essas diferenças resultam dos seguintes fatores:

- O temperamento e a sensibilidade emocional de cada criança.
- Medo da possível perda de seus parentes mais próximos.

- As habilidades sociais da criança.
- A capacidade de expressar suas emoções e comunicar suas preocupações e temores.
- As experiências que a criança está vivendo nessas semanas de confinamento.
- As atividades que ocorrem ao longo do dia, tanto físicas quanto intelectuais.
- As experiências gratificantes vividas todos os dias.
- Os amigos e colegas com quem ela se comunica.
- O maior peso dos fatores de proteção versus os fatores de risco.

A família desempenha um papel muito importante no cuidado das crianças e na limitação do impacto dessa nova situação de pandemia e confinamento que elas estão enfrentando. Nós nos referimos aos parentes próximos, pais e irmãos, mas também àqueles que moram em outras casas: avós, tios, primos. Os amigos e colegas da criança também podem desempenhar um papel importante no enfrentamento dos efeitos dessa situação.

Os principais fatores de proteção podem ser resumidos nos seguintes:

- Família descontraída, afetuosa e tranquilizadora, que oferece segurança.
- Capacidade de favorecer a expressão das emoções e a comunicação com seus filhos.
- Disposição a promover atividades comuns e estabelecer rotinas flexíveis.
- Interesse em que seus filhos tenham um relacionamento virtual com outros membros da família e também com seus amigos e colegas.
- Flexibilidade para adaptar-se à situação emocional dos filhos e facilitar reforços positivos (brincadeiras, movimentos, alguns caprichos na alimentação) que gerem endorfinas e satisfação.
- Preocupação em os pais serem um bom exemplo para seus filhos.
- Disposição a fornecer aos seus filhos vários recursos para ocupar o tempo: tablete, jogos, leituras.
- Preocupação em garantir uma alimentação suficiente e equilibrada.
- Cultivar na criança o estabelecimento de uma rede de amigos e colegas com quem se comunicam regularmente.

Nós professores devemos nos comunicar com elas não apenas para o ensino educacional, mas também para saber sobre sua situação pessoal e fornecer a elas uma via de comunicação, especialmente no caso dos alunos em condições de maior risco.

FATORES DE RISCO DIANTE DO DISTANCIAMENTO SOCIAL

Fatores de risco são aqueles que agravam o impacto da situação estressante. Os mais relevantes são os seguintes:

- Conflitos familiares contínuos.
- Membro da família com problemas emocionais, transtornos mentais ou vício.
- Condutas de maus-tratos com o cônjuge ou com os filhos.
- Falta de afeto.
- Falta de comunicação.
- Recursos familiares insuficientes para a alimentação.
- Pouca variedade de estímulos e atividades.
- Dificuldades para a criança entrar em contato com colegas.
- Crianças geralmente solitárias ou isoladas.
- Crianças que sofreram abuso na escola.
- Crianças em condições de risco, cujos professores não se comunicam com elas.

Boaventura de Sousa Santos traz, também, que é momento de olharmos para as questões presentes e buscarmos alternativas de como sairmos delas, ao compreender e nos chamar para as mudanças necessárias de paradigmas, cenários e modos de encarar as práticas e pesquisas que têm sido produzidas. Pensar as crianças e as infâncias é pensar as cidades, as estruturas, os modos como os confinamentos têm sido feitos, ou não, e para quem têm sido direcionados os protocolos e manuais. Não tem como pensar as infâncias sem as crianças que a permeiam, habitam, transformam e são transformadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, temos que repensar o “normal”, os fazeres práticos e as pesquisas que temos direcionado, ou segregado, das crianças e das infâncias, bem como as definições e noções que temos utilizados, enquanto terapeutas ocupacionais e no papel do cuidado que temos destinado. Precisamos rever o silêncio que carregamos quando negamos as diversidades e diferenças, compreendendo este silêncio também como produtor de misérias. Há uma oportunidade de fazer do agora um ato político, de mudanças e transformações. A pandemia tem nos colocado questões reflexivas importantes, dentre as quais o “barco” que navegamos, enquanto metáfora dos caminhos que seguimos. A verdade é que não estamos no mesmo barco, e nunca estivemos, sendo que a questão que deve ser feita é: em que barco sairemos dessa?

“Para cada travessia há sempre um momento em que não se está num lado nem de outro, em que não se é o que era nem o que será; pois, uma vez que é discriminado, o contíguo nunca o atinge. Fica-se em suspensão – pairando eternamente de permeio” (Crapanzano, 2005, p. 378).

Com um Brasil plural e tão desigual, talvez seja o momento, na educação, em especial, na educação infantil de trabalharmos as infâncias como travessias, em que a sugestão seja o de olhar para os estudos, práticas, contextos, teorias, saberes e fazeres sobre esses universos que nos levam de um lugar ao outro, abrindo caminho para que outros percursos sejam trilhados, do quais as crianças e as infâncias não sejam mais invisibilizadas, mas constituintes, transformadoras e possíveis.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA FAPESP (2020). UFSCar publica cartilha com informações sobre cuidados com autistas ante Covid-19. Recuperado em julho de 2020, de <http://agencia.fapesp.br/ufscarpublica-cartilhas-com-informacoes-sobrecuidados-com-autistas-ante-covid-19/32926/>.
- AMORÉ, C. S. (2020). “Quarentena dentro da quarentena: grupos subjugados e vulnerabilidade das infâncias na cidade”. II encontro do curso: Infâncias em tempos de pandemia. Universidade Federal do ABC.
- ARROYO, M. (2020). Vidas das infâncias ameaçadas: quando a opressão é a regra. Abertura do I Webinar infâncias e educação infantil em tempos de pandemia. Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis. CEDU – UFAL. Junho de 2020.
- BARBA, P. C. S. D. (2020). Saúde da criança. O brincar em tempos de pandemia. InformaSUS UFSCar. Recuperado em julho de 2020, de <https://www.informasus.ufscar.br/o-brincar-emtempos-de-pandemia/>
- CRAPANZANO, V. (2005). Horizontes imaginativos e o aquém e além. Revista de Antropologia, São Paulo, v. 48, n. 1, p. 363-384.
- GHIRARDI (2011). Percursos de pesquisa e estratégias de ensino no campo da assistência em terapia ocupacional. Revista de Terapia Ocupacional da USP, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 216-20, 2011. Recuperado em janeiro de 2020, de [http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-](http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-258)

6149.v22i3p216-220Imoh, A. T. D. (2016) From the singular to the plural: Exploring diversities in contemporary childhoods in sub-Saharan Africa. *Childhood*, Copenhagen, Denmark, v. 23, n. 3, p. 455-468.

NASCIMENTO, M. L. B. P . (2020). “Invisibilidade e participação: desafios dos estudos da infância”. Encontro virtual. Grupo de Pesquisa Criança, Sociedade e Cultura (CRIAS). Universidade Federal da Paraíba. Junho de 2020.

PASTORE, M. N. (2020). “**Brincar-brinquedo, criar-fazendo**: pluriversos de infâncias e crianças desde o sul de Moçambique”. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional. Universidade Federal de São

Carlos, São Carlos. Recuperado em junho de 2020, de <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12307>

PIAGET, Jean. Seis estudos de Psicologia. 25ª edição. Editora Forense Universitária, 2012.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: DESAFIOS ATUAIS



GISELE CRISTINA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uni nove (2003); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Uni nove (2015); Professor de Ensino Fundamental I – na EMEF Águas de março, Professora de Educação Infantil CEI Vila Santa Teresinha.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre os motivos evidenciados na escola, para compreender as dificuldades de aprendizado dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos. Procurou evidenciar as dificuldades encontradas por esses alunos no seu cotidiano escolar, e quais as perspectivas apresentadas para obter melhores resultados, ou seja, superar as dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem; Escola; Família.

INTRODUÇÃO

Dificuldades de aprendizagem é um tipo de transtorno, desordem pela qual o indivíduo apresenta dificuldades de aprender efetivamente. Essa desordem afeta a capacidade do cérebro em receber e processar informações.

A Área da educação nem sempre está cercada por sucessos. Muitas vezes na sala de aula nos deparamos com problemas, ou seja, com as tais dificuldades de aprendizagem em sala de aula. O importante é que todas equipes escolares e familiares no decorrer do processo educativo estejam atentas a essas dificuldades. Observando sempre sejam momentâneos ou se persistem há algum tempo.

Pode-se dizer que é nos anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos, que as dificuldades de aprendizagem emergem. Então, surge a seguinte indagação: O que a escola em parceria com a família pode fazer para superar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças, logo nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos?

Levanta como hipótese que cada criança aprende de um jeito, de uma forma, e apresenta seu ritmo de aprendizagem, por isso, o trabalho pedagógico com estratégias

diferenciadas, que considere os conhecimentos e as singularidades das crianças pode contribuir para a superação das dificuldades de aprendizagem.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Este trabalho tem como objetivo pesquisar sobre as dificuldades de aprendizagem encontrada no ensino fundamental I, e o que pode está modificando na educação desses alunos. No qual a equipe escolar em parceria com a família irá procurar obter melhores resultado no aprendizado desses alunos.

Segundo PATTO, (1990, p.63), existem histórias das concepções sobre o fracasso escolar:

As ideias atualmente em vigor no Brasil a respeito das dificuldades de aprendizagem escolar - dificuldades que, todos sabemos, se manifestam predominantemente entre crianças provenientes dos segmentos mais empobrecidos da população – têm uma história. Quando tentamos reconstruir – lá, percebemos rapidamente que para entender o modo de pensar as coisas referentes a escolaridade vigente entre nós precisamos entender o modo dominante de pensá-las que se instituiu em países do leste europeu e da América do Norte durante o século XIX, é visível que os primeiros pesquisadores brasileiros que se voltaram para o estudo desta questão – e que imprimiram um grupo duradouro ao pensamento educacional no país – o fizeram baseados numa visão de mundo que se consolidou nesse tempo e nesse espaço.

Dificuldade de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio entre outras.

A criança com dificuldade de aprendizagem apresenta as seguintes causas como, por exemplo: Mudanças repentinas de escola, de cidade, de separações, problemas sócios culturais e emocionais, desorganização na rotina familiar, excesso de atividades extras curriculares, pais muitos ou pouco exigentes, envolvimento com drogas e etc. Podendo ser percebidas pelos professores e diagnosticadas por profissionais.

De acordo com COLLARES (1989, p. 24-28):

Dentre os inúmeros fatores correlacionados com o fracasso escolar, aparecem tanto os extraescolares como os intraescolares. Os extraescolares dizem respeito as más condições de vida e subsistência de grande parte da população escolar brasileira. Assim as péssimas condições econômicas, responsáveis dentre outros fatores pela fome e desnutrição, a falta de moradias adequadas e de saneamento básico, enfim todo o conjunto de privações com o qual convivem as classes sociais menos privilegiadas surge como o elemento explicativo fundamental.

Dentre os fatores intraescolares são salientados o currículo, os programas, o trabalho desenvolvido pelos professores e especialistas, e as avaliações do desempenho dos alunos que são hoje.

As dificuldades e os transtornos de aprendizagem que se apresentam na infância têm forte impacto sobre a vida da criança, de sua família e sobre o seu entorno, pelos prejuízos

que acarretam em todas as áreas do desenvolvimento pessoal, assim como de sua aceitação e participação social.

Segundo FREIRE (2013, p 27 e 28)

Ao longo de mais de 30 anos vivendo dentro de escolas, convivendo com alunos e famílias ou desenvolvendo trabalhos relacionados ao universo escola – família – professor – aluno, pude perceber, e sentir uma profunda modificação em todo o processo. Uma verdadeira e revolucionária inversão de valores, prioridades, metas. A pirâmide de valores mudou o seu eixo, trazendo consequências com as quais ainda não sabemos, exatamente, como lidar.

Refiro-me ao novo padrão de comportamento na relação entre família e escola e às prioridades estabelecidas por ambas as partes.

É uma mudança de certa forma inconsciente, pois não aconteceu – ou não acontece – como resultado de um planejamento, de uma programação para cumprir projetos maiores, mas sim provocada por necessidades imediatas, em razão de novos comportamentos sociais.

O exemplo mais sério diz respeito ao desinteresse pelo saber, à aquisição do conhecimento. Essa desvalorização do conhecimento determina uma série de outros comportamentos, como indisciplina, falta de responsabilidades com atividades escolares e distancia da própria família. Talvez de uma forma inconsciente, mas o que fica claro é que, para uma significativa parcela de bem-intencionadas pessoas, o mais importante não é o aluno saber, aprender, mas sim passar de ano, receber certificado, fazer festa de formatura.

E, para isso, se necessário, brigam com a escola, questionam professores quebram regras, atropelam regimentos, criando um grande faz de conta.

Muitas escolas deixaram de formar, muitos professores deixaram de ensinar, muitos pais deixaram de educar, cada um jogando sobre o outro a parte da responsabilidade no processo de educar que lhe compete.

Com a aprovação, a escola amplia suas estatísticas, especialmente as públicas, quando reféns de políticos descomprometidos com a educação e o desenvolvimento do seu povo, o professor se dá por satisfeito, o aluno adora, e a família acredita que cumpriu mais uma etapa da sua missão, mesmo que, sem ter adquirido conhecimento, este jovem tenha grandes possibilidades de fracassar profissionalmente.

Mas, aí é outra história...e cada um vai dizer: 'Bem, eu fiz a minha parte'.

A aprendizagem é um processo que se realiza no interior do indivíduo e se manifesta por uma mudança de comportamento relativamente permanente.

As dificuldades de aprendizagem podem ser tratadas com uma variedade de métodos.

O educador e seus colaboradores podem ajudar suas crianças a superar suas dificuldades de aprendizagem mediando junto a ele (a) com novas técnicas, ou seja, novas estratégias para melhoria do desenvolvimento dessas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

O educador pode utilizar diferentes ambientes na escola para o trabalho com a criança, propor atividades diferenciadas, diversificadas, utilizar diferentes recursos, inclusive os midiáticos, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança e objetivando a superação das dificuldades de aprendizagem.

Para BOSSA (2000, págs. 53 a 56) existem vários fatores que podem dificultar a aprendizagem as crianças e que precisam ser compreendidos pelos educadores:

- Uma criança pode achar que ir para a escola não é importante, porque seus pais não conseguem mostrar essa importância.
- Uma criança pode pensar que assim como seus pais não precisaram estudar para se dar bem na vida ela também não precisará.
- Uma criança pode não aprender porque não sabe lidar com as leis e as regras da vida.
- Uma criança pode não aprender porque seus pais, na tentativa de acertar, erraram porque não estabeleceram regras e limites. Dessa forma não possibilitaram que a criança aprendesse a ser disciplinada, condição essencial ao trabalho intelectual.
- Uma criança pode ter raiva da escola por acreditar que ela só vai para lá para deixar sua mãe sozinha com seu irmãozinho (a).
- Uma criança pode ter um problema de saúde que atrapalha sua aprendizagem escolar.
- Uma criança pode ir mal à escola por ser muito desorganizada. Esquece de fazer as tarefas, perde o material escolar, se atrasa na hora de ir para escola e sua vida vira uma bagunça.
- Uma criança pode ser muito inteligente e aprender muitas coisas, mas seu cérebro falha na hora de realizar aprendizagens específicas, como, por exemplo, leitura e escrita.
- Uma criança pode não aprender porque está numa escola onde a forma de ensinar, não está de acordo com sua forma de aprender.
- Uma criança pode não compreender a importância do que está sendo ensinado na escola, porque o professor não lhe mostra como utilizar aquele conhecimento da vida.
- Uma criança pode não aprender porque o seu professor não sabe ensinar.
- Uma criança pode não aprender porque o seu professor não gosta da sua profissão, e por isso pode não ser um bom profissional.
- Uma criança pode não aprender porque o seu professor, confuso que está com os modismos na educação, esquece qual é o seu papel e, principalmente, como desempenha-lo.
- Uma criança pode não aprender porque seu professor, por não ter compreendido a sua própria infância e adolescência, não pode compreender e reconhecer as necessidades do seu aluno.
- Uma criança pode não aprender porque precisa de uma ajuda especial e seu professor e sua família não sabem disso.

Devemos repensar sobre nossa pratica, direcionar o olhar à criança, de uma forma sensível, e que nos faça enxergar as necessidades de cada um individualmente.

A escola junto com a família tem de buscar meios para desvendar quais realmente são as dificuldades de aprendizagem desse aluno, sem fazer estereótipos dessas crianças.

Procurar soluções e mostrar para os alunos que a vida escolar pode ser mais prazerosa e interessante, se necessário encaminhar o aluno para um especialista que possa lhe ajudar, como por exemplo um psicopedagogo.

O psicopedagogo pode descobrir os motivos que o aluno está tendo um mal rendimento escolar, e ajudar o aluno e a escola a encontrarem formas de solucionarem esses problemas.

De acordo com BOSSA, (2000, p 59, 61 e 63)

Algumas vezes esse psicopedagogo vai estar na escola, e vai ajudar a criança e seu professor a encontrar a melhor maneira de tornar sua vida escolar muito mais gostosa. Outras vezes, ele estará fora da escola. Num lugar preparado especialmente para receber crianças e adolescentes que estejam com problemas para aprender que precisam de uma ajuda individualizada para resolver esses problemas.

Costuma-se chamar de psicopedagogo institucional aquele que trabalha dentro da escola e de psicopedagogo clínico aquele que trabalha nesse outro lugar. Bom, o importante não é o nome e, sim, o que cada um pode fazer para que a escola seja muito especial na sua vida. Afinal, o psicopedagogo nasceu justamente porque existem alguns problemas escolares que, para serem evitados ou solucionados, requerem um “olhar” especial.

Torna – se necessário orientar a criança que apresenta dificuldade e / ou que fogem aos padrões de aprendizagem correspondente a cada etapa do ensino (série, ciclo, ano) e também a família e o professor, para que juntos aprendam a lidar com esses problemas, buscando a intervenção de um profissional especializado.

Cabe ao professor buscar hábitos de estudos adequados, definindo estratégias de estudos, mas eficientes. Esse é um tipo de trabalho que exige ser realizado de forma diferente com cada tipo de criança, pois cada indivíduo apresenta um tipo de dificuldade de aprendizagem diferente.

Desta forma, identificada a causa, ou causas, se caracteriza o problema e passa – se a planejar a intervenção, atuando junto à escola, aos pais a criança trabalhando de um modo conjunto, escola, família e educando.

Ao atribuir a responsabilidade do fracasso escolar a fatores externos à sala de aula, como os de ordem familiar, psicológica ou cultural, os professores afastam a ideia de que seu trabalho seja o um dos responsáveis pela produção das desigualdades escolares.

Cabe ao educador buscar o objetivo e criar condições favoráveis para o desenvolvimento das habilidades nas quais a criança se adéqua, buscar novas métodos de ensinar ao educando, de uma forma que ele compreenda melhor o conteúdo.

A APRENDIZAGEM DO EDUCANDO

Atualmente, percebe-se certa precocidade na alfabetização. Espera-se que a criança aprenda a ler e a escrever o quanto antes. Pais e professores querem que a criança aprenda mais e mais conteúdos, pois entendem que será melhor para o seu desenvolvimento intelectual e veem isso como uma possibilidade de crescer na escola e na vida. Com pressa, acabam esquecendo que são crianças e que adoram brincar. Assim, o lúdico, muitas vezes, é deixado de lado.

O educador deve buscar diferentes formas para estimular os alunos, o professor deve ser dinâmico, a ludicidade é uma das maneiras que se deve ser aproveitada, um instrumento que serve para estimular o ensinar e o aprender.

O brincar é visto, muitas vezes, como algo improdutivo. Não há crenças de que com o brincar é possível aprender. Brincar possibilita a criança vivenciar experiências. Permite que ela crie formas de expressão, hipóteses a respeito da vida, socialização entre várias crianças e compartilhamento de experiências vividas.

Segundo Vygotsky (1994), para compreender a passagem de um estágio de desenvolvimento da criança para outro, somente é possível através das brincadeiras que ela realiza, uma vez que o brincar emerge de uma necessidade infantil. O lúdico é de extrema importância para o desenvolvimento do aluno, por ser uma necessidade da criança se utilizar das brincadeiras para vivenciar situações como, por exemplo, de socialização, apropriação de valores e costumes, portanto, situações não somente de prazer, mas também conflituosas.

O lúdico é o meio facilitador da alfabetização, pois a criança que tem uma infância bem estruturada adquire segurança de si própria. A alfabetização, com base nas atividades lúdicas, é muito prazerosa, tanto para o professor como para a criança.

O lúdico é muito importante nos anos iniciais, o educar não é somente ensinar a ler e a escrever, ou a resolver problemas, dar forma a um pensamento. É, principalmente, atender as necessidades do desenvolvimento da criança, com o intuito de prover a formação de sua personalidade.

A ludicidade proporciona aprendizagem ao educando, experiências sociais, a capacidade de conectar o indivíduo com a cultura e meio social de uma forma mais ampla.

O educador tem que ter a consciência, que os alunos aprendem de diferentes formas, e que o professor deve fazer uso de ferramentas diversificadas, portando uma dessas ferramentas é a ludicidade, aonde permite a criança a resolver mais facilmente os

problemas de sua escolaridade e a prepara para isso, essa atividade ocupará um lugar privilegiado ao lado da leitura, da escrita, enfim, de ensinar e aprender.

De acordo com os PCN'S, (1997, p. 47):

Além das atividades de leitura realizadas pelos alunos e coordenadas pelo professor há as que podem ser realizadas basicamente pelo professor. É o caso da leitura compartilhada de livro sem capítulos, que possibilita aos alunos o acesso a textos bastante longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-los, ainda que nem sempre sejam capazes de lê-los sozinhos.

A leitura em voz alta feita pelo professor não é uma prática muito comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores.

Na escola, uma prática de leitura intensa é necessária por muitas razões. Ela pode:

- Ampliar a visão de mundo e inserir o leitor na cultura letrada;
- Estimular o desejo de outras leituras;
- Possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação;
- Permitir a compreensão do funcionamento comunicativo da escrita: escreve-se para ser lido;
- Expandir o conhecimento a respeito da própria leitura;
- Aproximar o leitor dos textos e os tornar familiares — condição para a leitura fluente e para a produção de textos;
- Possibilitar produções orais, escritas e em outras linguagens;
- Informar como escrever e sugerir sobre o que escrever;
- Ensinar a estudar;
- Possibilitar ao leitor compreender a relação que existe entre a fala e a escrita;
- Favorecer a aquisição de velocidade na leitura;
- Favorecer a estabilização de formas ortográficas.

Uma prática intensa de leitura na escola é, sobretudo, necessária, porque ler ensina a ler e a escrever.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola deve partir das diferenças, garantir a igualdade de oportunidades, e possibilitar a todos a atingir o mesmo fim, ou seja, a apropriação do patrimônio cultural da humanidade. Para melhorar as práticas pedagógicas, o educador tem que ter mais domínio de seus conhecimentos e habilidade, ampliando-as para novos desafios que se encontra no cotidiano.

Deve-se parar de culpar os alunos pelo fracasso escolar, que a escola pública, tenha mais democracia, procurar cobrar seus direitos como cidadão, que é ter um ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS

- BOSSA, N. **Dificuldades de Aprendizagem**: o que são e como tratá-las. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. (1ª a 4ª SÉRIES). Brasília: 1997.
- COLLARES, C.A.L. **Ajudando a desmistificar o fracasso escolar**. São Paulo: F.D.E., Caderno Ideias, nº 6, 1989, p. 24-28.
- FERSCH, Carla Rosane. **Projeto Mão Amiga**. As dificuldades de aprendizagem e as condições necessárias para aprender. Trabalho de Conclusão de Curso, Pedagogia. FAFIUV, 2011. Disponível em: www.pibidmaoamiga.blogspot.com.br/p/tcc.html; acessado em 10/05/16.
- FREIRE. Serrano. **Afinal.... Por que nossos alunos não aprendem?** Rio de Janeiro: Wak, 2013.
- GLERIS, Shervenski Carrion Farias. Dificuldade de Aprendizagem na leitura e escrita devido a problemas de natureza neurobiológicos. 2015.
- LIMA, Miguel Arcanjo de. Aprendizagem Infantil: sua construção e desenvolvimento. Instituto Avançado de Pesquisas Educacionais. Alegre, 2009. Disponível em www.webcartigos.com, acessado em 11/05/16.
- PATTO, Maria Helena Souza **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO



GRAZIELE SUNIGA GONÇALVES

Graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade Braz Cubas (2006); Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Nove de Julho (2014); Pós Graduação em Gestão Escolar pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba (2016); Pós Graduação em Alfabetização e Letramento pela Universidade Integradas Campos Salles (2018); Professora de Educação Infantil I na EMEI Marechal Tito.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo expor questões acerca da função do coordenador pedagógico na instituição escolar. Serão também abordadas reflexões sobre a contribuição que esse profissional pode trazer para o ambiente de práticas educativas em que atua. O coordenador precisa ter um bom relacionamento com sua equipe, e ao mesmo tempo fazer com que todos o ajudem a colocar em prática suas ideias, projetos e propostas, observando, estimulando e capacitando todos os educadores da instituição. Tendo em vista toda essa pesquisa, podemos verificar a importância de ter um coordenador pedagógico qualificado nas escolas. Ele deve ser visto como um aliado, um apoio e um auxílio importantíssimo na luta por uma educação de qualidade. É com ele também, que se pode refletir sobre a prática pedagógica docente, sobre as dificuldades no dia a dia em sala de aula, buscar ajuda, alternativas para se tentar superar essas dificuldades.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico; Educação; Equipe; Qualidade.

INTRODUÇÃO

Educação de qualidade é uma busca constante das instituições de ensino. Para que isso se torne realidade são necessárias ações que sustentem um trabalho em equipe e uma gestão que priorize a formação docente, contribuindo para um processo administrativo de qualidade.

Conforme Chavenato (1997, p.101), “não se trata mais de administrar pessoas, mas de administrar com as pessoas. As organizações cada vez mais precisam de pessoas produtivas, responsáveis, dinâmicas, inteligentes, com habilidades para resolver problemas, tomar decisões”.

Nessa perspectiva, devemos identificar as necessidades dos professores e com eles encontrar soluções que priorizem um trabalho educacional de qualidade. Esse trabalho é desenvolvido pelo coordenador pedagógico.

Esse profissional tem que ir além do conhecimento teórico, pois para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os professores é preciso percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e educadores, tendo que se manter sempre atualizado, buscando fontes de informação e refletindo sobre sua prática como nos fala Novoa (2001), “ ... a experiência não é formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”.

Com esse pensamento ainda é necessário destacar que o trabalho deve acontecer com a colaboração de todos, assim o coordenador deve estar preparado para mudanças e sempre pronto a motivar sua equipe. Dentro das diversas atribuições está o ato de acompanhar o trabalho docente, sendo responsável pelo elo de ligação entre envolvidos na comunidade educacional.

A questão do relacionamento entre o coordenador e o professor é um fator crucial para uma gestão democrática, e para que isso aconteça com estratégias bem formuladas, o coordenador não pode perder seu foco.

O coordenador precisa estar sempre atento ao cenário que se apresenta à sua volta valorizando os profissionais da sua equipe e acompanhando os resultados, e essa caminhada nem sempre é feita com segurança, pois as diversas informações e responsabilidades, o medo e a insegurança também fazem parte dessa trajetória.

Cabe ao coordenador refletir sobre sua própria prática para superar os obstáculos e aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem. O trabalho em equipe é fonte inesgotável de superação e valorização do profissional.

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Há um consenso na literatura de que o papel do coordenador pedagógico é desenvolver e articular ações pedagógicas que viabilizem a qualidade no desempenho do processo ensino-aprendizagem. Portanto, o caráter articulador remete ao diálogo, trocas e interações entre o coordenador pedagógico e os demais atores da escola, sobretudo os professores.

Sobressai-se, dessa forma, o caráter de orientador das práticas do professor, supervisionando, auxiliando e estimulando a adotar novas estratégias e metodologias de ensino que auxiliem no processo ensino-aprendizagem.

No entanto, para De Rossi (2006, p. 68) o coordenador pedagógico “esforça-se por unir, desafiar e fabricar, com fios separados e heterogêneos, um tecido escolar, comunitário e social, coerente e unido, em meios de conflitos, oposições, negociações e acordos.”

Portanto, a atuação do coordenador pedagógico transcende os limites da orientação ao professor diante da complexidade do processo de ensino e de aprendizagem. O próprio ambiente escolar é uma mescla de culturas diferentes, de realidades econômicas, sociais, políticas, relações grupais, características individuais, relações interpessoais e de poder, elementos esses que se transformam em variáveis muito presentes no cotidiano da escola.

Para a Agência de Certificação Profissional da Fundação Luis Eduardo Magalhães (2006), que ministra cursos de especialização para a formação de profissionais da educação:

O grau de intensidade das atividades do Coordenador Pedagógico depende dos tipos de atividades desenvolvidas; dos grupos articulados por ele; das atribuições específicas dos profissionais e sujeitos que integram esses grupos; da definição de prioridades e objetivos; da distribuição de responsabilidades convencionadas pela organização e pelos variados grupos, em diferentes momentos e situações; dentre outros fatores (FUNDAÇÃO LUIS EDUARDO MAGALHÃES, 2006, p. 1).

Dessa forma, é o coordenador pedagógico quem faz a análise e a avaliação diagnóstica do processo ensino-aprendizagem, articulando-se com todos os atores envolvidos na escola em busca de uma solução coletiva para os problemas a serem enfrentados. De acordo com Vicentini et al (2006), uma tarefa que lhe exige conhecimentos específicos voltados para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, para o desenvolvimento e a implantação da Proposta Pedagógica e do Currículo Escolar e de Programas Educacionais, com foco em conhecimentos e atitudes.

Não obstante, o coordenador pedagógico também auxilia no crescimento profissional e a formação continuada dos educadores, além do desenvolvimento de recursos pedagógicos mais apropriados para o desenvolvimento dos alunos. Dentre os gestores, pais e comunidade escolar a relação também é dialógica, de busca de parcerias e envolvimento nos projetos da escola.

Dentre as competências do coordenador pedagógico mencionadas pela Fundação Luis Eduardo Magalhães (2006) e endossadas Por Vicentini et al (2006), destacam-se:

- Compreender fenômenos naturais de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas através de bases teóricas do processo ensino-aprendizagem;
- Selecionar, organizar, relacionar, interpretar, tomar decisões e enfrentar situações-problema;

- Relacionar e argumentar: coordenar pontos de vista, defender ou criticar uma hipótese ou afirmação;
- Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de proposta e intervenção participativa na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Com base nessas competências, destacam-se os traços mais relevantes que compõem o perfil profissional do coordenador pedagógico, embora a realidade em que cada um esteja inserido seja determinante para o modo de atuação em resposta às necessidades refletidas por essa realidade.

No entanto, ao rever a literatura que subsidia este estudo, pode-se dividir o campo de atuação do coordenador pedagógico em quatro grandes grupos: o planejamento da ação pedagógica, a orientação e articulação com o professor, o assessoramento técnico à gestão escolar e a análise global da escola.

No contexto geral, esses quatro tópicos focalizam a atuação do coordenador pedagógico no atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos, no aperfeiçoamento contínuo dos professores, na contextualização e articulação das várias áreas do conhecimento e nos objetivos de ensino traduzidos em competências e habilidades.

PERFIL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Traçar caminhos na escola é o papel fundamental do Coordenador Pedagógico, que, ao atuar de forma integradora, dará rumos às ações pedagógicas.

Cabe ao Coordenador Pedagógico atuar no sentido de transformar a escola em unidade de formação em serviço dos professores

O coordenador Pedagógico deverá organizar as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas na escola, acompanhando o desenvolvimento da Proposta Pedagógica e criando espaços para reflexão sobre a prática e a participação dos membros da comunidade.

Ser pessoa criativa, estudiosa, organizada, leitora e ouvinte, aberta aos conhecimentos, às inovações são os requisitos importantes para a performance do coordenador, que também deverá estar atento aos aspectos das relações inter- pessoais inerentes à convivência humana no cotidiano do universo escolar.

A descrição sumária das ações que serão desempenhadas pelo coordenador pedagógico foi apresentada no Edital do Concurso² para essa função: “executar, no âmbito do sistema de ensino ou na escola as funções de planejamento, organização,

acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas, com como participar da elaboração da proposta pedagógica da escola”. (SEAD, 2005).

Os caminhos da escola, aqui pontuados como responsabilidades e compromissos estão cada vez mais diversos e múltiplos. Dessa forma, planejar a ação pedagógica, sua função primordial requer o Coordenador Pedagógico transite plenamente no seu espaço de trabalho e extramuros, atuando como articulador, formador e transformador das práticas escolares.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR

A ação educativa precisa ser planejada, articulada com todos os participantes da Unidade Escolar, sendo o Coordenador Pedagógico um dos elementos de ligação fundamental, através de formas interativas de trabalho, em momentos de estudos, proposições, reflexões e ações.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO FORMADOR

A responsabilidade formadora do Coordenador Pedagógico está pautada na formação continuada dos profissionais da Escola, devendo ainda estar aberta ao saber adquirido no dia-a-dia, que deve ser refletido e incorporado ao desenvolvimento pedagógico dos educadores.

Segundo Gentili (2000), o processo de formação de profissionais, que lidam com a Educação, “deverá abordar valores sociais a serem desenvolvidos, tais como: autonomia, liberdade, respeito e solidariedade”, uma vez que esses são importantes de serem vivenciados, ampliados e reconstruídos na escola.

Pode-se definir cada um como:

- Autonomia: a relação voluntária de respeito às normas, leis e regras, em função do reconhecimento de sua validade universal e não em decorrência da imposição ou controle externo (PIAGET, 1974);
- Liberdade: uma disposição de espírito dos indivíduos, independentemente das condições particulares de cada um (CANIVEZ, 1991);
- Igualdade: a disposição de submeter os interesses particulares a objetivos universais, reconhecendo aos outros os direitos que se acorda a si mesmo (CANIVEZ, 1991);
- Respeito: a capacidade de valorizar a liberdade e a dignidade do ser humano que pensa e sente, tanto para o outro quanto para si mesmo (CANIVEZ, 1991);

- Respeito às diferenças e às identidades: considerar o outro e a si próprio como um ser distinto, possuidor de uma identidade própria, irredutível e legítima, podendo, portanto, exprimir-se livremente (GUARESCHI, 1998);
- Solidariedade: como a disposição de levar em conta as aspirações de todos os outros e de estabelecer com eles relações de troca a partir do reconhecimento do outro em sua essência (CANIVEZ, 1991).

O papel do Coordenador deve ser definido como um facilitador que, na escola, considerada espaço de construção de cultura e de relações humanas, estará envolvendo em sua prática, não só os valores citados acima, bem como atitudes e conceitos de justiça, compromisso, democracia e gestão de conflitos.

A formação dos docentes e de outros profissionais da Escola pode ser realizada nos momentos das Atividades Complementares (AC). Essas se constituem num espaço instituído na escola e garantido no regime de trabalho dos servidores municipais que exercem atividades de docência, que objetiva o planejamento e o replanejamento das atividades pedagógicas, assim como a reflexão sobre ação desenvolvida.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO TRANSFORMADOR

O Coordenador Pedagógico deve estar atento à transformação de atitudes da comunidade escolar, promovendo a reflexão e a vivência nas relações escolares.

Como agente de transformação da prática pedagógica, o coordenador pedagógico precisa estar aberto a transformar-se continuamente, a partir das considerações reflexivas e do feedback dos demais atores da Unidade Escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto é oportuno fazer algumas considerações sobre os seus resultados retomando a ideia inicial que se pretendeu investigar.

O objetivo principal foi identificar as contribuições da atuação e articulação do coordenador, entre os docentes, visando à qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, se identificou primeiramente as ações do coordenador dentro da escola, pontuou-se as práticas que contribuem com o fazer docente, analisou-se os aspectos que facilitam e dificultam essas trocas, de forma a proporcionar, uma reflexão principalmente aos especialistas sobre seu papel na escola.

Constataram-se na pesquisa que tanto os professores quanto os coordenadores pedagógicos têm uma concepção formada acerca do trabalho do Coordenador. Dentre os professores o Coordenador Pedagógico foi considerado um articular, um mediador entre todos os atores da comunidade escolar e um “ajudador” do trabalho do professor. Não obstante, a fala de alguns professores revelou que eles têm outras expectativas em relação ao Coordenador Pedagógico, e uma delas é que este seja, antes de tudo, um amigo presente nos momentos de dificuldades pedagógicas com objetivo de apoiar suas iniciativas e até mesmo no sentido de dar apoio emocional e afetivo frente aos conflitos no campo profissional.

No entanto, em momento algum essa concepção ou necessidade foi mencionada nas respostas das entrevistas com os coordenadores pedagógicos. Estes guardam a concepção acerca do próprio trabalho como apoiadores e mediadores do trabalho do professor, porém, não consideraram relações de amizade ou componentes emocionais e afetivos permeando as interfaces com o trabalho do professor.

Quando se questionou sobre a qualidade das interações entre professores e Coordenadores Pedagógicos houve um consenso nas respostas de ambos: o elemento tempo foi considerado pouco, o que afeta a qualidade das interações e trocas necessárias para o trabalho pedagógico. Tanto professores quanto coordenadores revelaram na pesquisa que tentam improvisar esses encontros fora dos momentos de reuniões pedagógicas, seja na sala de aula ou até nos corredores da escola.

No entanto, as respostas da maioria levam a constatação de duas situações preocupantes: tanto professores quanto coordenadores pedagógicos precisam de mais aproximação, mais diálogo e cooperação mútua, pois, em alguns casos expostos na pesquisa, um fica esperando que o outro o procure e ao fim, reclamam da falta de iniciativa um do outro.

Os Coordenadores Pedagógicos, de modo geral, afirmam que quase nunca exercem as suas funções específicas de coordenadores, se revezando em múltiplas tarefas que o desviam da finalidade de seu trabalho, dentre elas fazer curativos, substituir professores na sala de aula, dentre outras, que poderiam ser feitas por outra pessoa do grupo. Inclusive um coordenador pedagógico sugeriu na pesquisa que fosse contratado um auxiliar para realizar essas tarefas.

Fato que chamou a atenção é que, enquanto a literatura coloca que uma das prioridades do trabalho do Coordenador Pedagógico é auxiliar o professor, também, em assuntos ligados à sua formação contínua, somente um dos 15 coordenadores

pedagógicos entrevistados mencionou a formação como uma das principais ações de sua incumbência.

Percebe-se, no contexto geral da pesquisa, que a formação contínua vai sendo colocada em segundo plano diante das dificuldades apontadas tanto por professores quanto por Coordenadores Pedagógicos no cotidiano de suas tarefas na escola.

Percebe-se, também, que cada categoria de pesquisados tem sua própria visão das dificuldades e oportunidades em relação tanto ao trabalho cotidiano que é exercido por eles nas escolas.

Entende-se, dessa forma, que os três elementos agregadores apresentados no estudo teórico desta pesquisa como: Planejamento da ação pedagógica; Orientação e articulação com o professor; Assessoramento técnico à gestão escolar, não estão tão evidentes na atuação do Coordenador Pedagógico. Estes elementos aparecem, porém desarticulados, com ênfase em alguns aspectos apenas. No que se refere às interfaces dos professores e coordenadores pedagógicos, destacam como principais momentos na prática educativa: a orientação quanto ao planejamento e a parceria na busca de soluções para dificuldades cotidianas no processo de ensino e aprendizagem.

Somente com diálogo é que professores, coordenadores pedagógicos e gestores, conseguirão se aproximar, assumindo assim, cada qual, a sua parcela de contribuição para o sucesso do trabalho educativo.

REFERÊNCIAS

CANIVEZ, Patrice. Educar o cidadão? Campinas: Papirus, 1991.

CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à teoria da administração. 5 ed. São Paulo: Makron Books, 1997.

DE ROSSI, V. L. S. Coordenador pedagógico: tecelão do projeto político-pedagógico. In.: VICENTINI et al, A. A. F. O coordenador pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimentos. Campinas: Gráfica FE, 2006, p. 59-72.

FUNDAÇÃO LUIS EDUARDO MAGALHÃES. Agência de Certificação Profissional. Coordenação Pedagógica. Brasília: FLEM, 2006.

NOVOA, Antonio. A formação em Foco. Revista Nova Escola. São Paulo: Ed. Abril, n. 142, maio 2001.

PIAGET, Jean. GREGÓRIO, Pierre. Aprendizagem e conhecimento. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974

VICENTINI et al., A. A. O coordenador pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimentos. Campinas: Gráfica FE, 2006.

A MÚSICA COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO APRENDIZAGEM



IVANETE GOUVEIA SILVA

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Braz Cubas (2006); Pós-Graduada em docência do Ensino Superior pela FALC (2011), Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação & Tecnologia Iracema (2018); Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica pela Faculdade XV de Agosto (2020) Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo apresentar a música como instrumento para que o ensino aprendido seja mais atrativo, prazeroso e facilitador no desenvolvimento da inteligência na educação infantil, como também demonstrar de que forma a musicalização pode interagir no aprendizado do educando. O papel da música na educação não é apenas uma experiência estética, mas também facilitadora do ensino aprendido, instrumento esse para tornar a escola um lugar mais alegre e receptivo, ampliando o conhecimento musical do aluno, afinal, a música é um bem cultural e seu conhecimento não deve ser privilégio de poucos. Sugerimos que a escola possa oportunizar a convivência com os diferentes gêneros, apresentando novos estilos, proporcionando uma análise reflexiva do que lhe é apresentado, permitindo que o aluno se torne mais crítico.

Palavras-chave: Ensino Aprendizagem; Instrumento; Musicalização; Inteligência.

INTRODUÇÃO

A música é uma das mais antigas e valiosas formas de expressão da humanidade e está sempre presente na vida das pessoas. Antes de Cristo, na Índia, China, Egito e Grécia, já existiam uma rica tradição musical. Na antiguidade, filósofos gregos consideravam a música como “uma dádiva divina para o homem...”.

Segundo historiadores, o fazer musical de uma forma ou de outra, sempre esteve presente nas sociedades, desde as mais primitivas até as atuais. Sem dúvida, o nível de complexidade musical se alterou com o passar do tempo, mas não perdeu sua característica de reunir pessoas.

Hoje se percebe que a música tem a capacidade de aglutinar crianças, jovens e adultos, para cantar, tocar um instrumento, ou ambas. Verificamos que os jovens se identificam por um mesmo gênero musical, o que lhes reforça a sensação de pertencerem a um grupo, de possuírem um mesmo conhecimento. Assim, podemos afirmar que a vivência musical faz parte do dia-a-dia do ser humano, é muito salutar para o desenvolvimento de trabalhos grupais e que a aprendizagem musical abre portas para outras informações.

Antes de a criança nascer, ainda no útero da mãe, já demonstra sensibilidade ao ambiente sonoro e responde com movimentos corporais. O ambiente sonoro e a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que bebês e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Vários estudos comprovam a importância da música ao ser humano, especialmente às crianças, em fase de desenvolvimento e aprendizado do mundo.

Pesquisas recentes confirmam que até os seis anos é a hora de encher os ouvidos de harmonia. Não é para formar músicos que a musicalização vem ganhando espaço nas escolas, sendo incluídas até no currículo. A música ajuda a afinar a sensibilidade dos alunos, aumenta a capacidade de concentração, desenvolve o raciocínio lógico-matemático e a memória, além de ser forte desencadeador de emoções.

Cada ser humano que descobre sua voz fica mais bonito, mais seguro de si e com autoestima elevada. Fazer música, principalmente em grupo, no coletivo, traz a noção da importância da ordem e da disciplina, da organização, do respeito ao outro e a si mesmo.

Pensando assim, a música não pode estar desconectada do processo de ensino-aprendizagem da escola. A vivência musical para a criança, em geral é extremamente agradável. Ela aprende novos conceitos e desenvolvem diferentes habilidades, melhora a comunicação e desenvolve a criatividade, a coordenação e a memória nos primeiros anos de aprendizagem musical e para o relacionamento pessoal.

Mesmo nos dias atuais, com toda a evolução tecnológica, nada substituirá as cantigas de roda, os jogos musicais, parlendas, atividades que simbolizam a infância pela sua pureza e que contribuem para o desenvolvimento pleno da criança.

“A música é uma força geradora de vida, uma energia que envolve o nosso ser inteiro, atuando de forma poderosa sobre o nosso corpo, mente e coração. Além de alegrar, unir e congregar.”

As crescentes exigências do mercado de trabalho em termos de habilidades que deveriam ser desenvolvidas no processo educativo têm provocado profundas transformações nas instituições escolares. Nos níveis universitários a mudança de métodos

é a ordem, sendo esta estendida para os anos anteriores de processo educativo. O processo de mudança se estende por todos os níveis e também chega a Educação Infantil.

Novos elementos são adicionados ao universo da Educação Infantil a fim de atender às crescentes exigências dos pais que entendem que, determinadas habilidades são importantes para o desenvolvimento escolar e profissional dos seus filhos. É cada vez maior a convicção de que os processos educativos tradicionais estão muito aquém de satisfazer às crianças e muito aquém do objeto de desenvolver nestas habilidades mais “dinâmicas”. Dentro os inúmeros elementos que têm sido introduzidos a fim de “dinamizar” a aprendizagem o aprendizado através da música.

Por fim, o presente trabalho procura demonstrar a validade da música no universo da educação infantil. Há um conjunto de aprendizados que podem ser plenamente desenvolvidos através da música e que “dinamizam” o ritmo do aprendizado. Da teoria até a prática escolar, o presente trabalho busca demonstrar a força da música como elemento “dinamizador” do processo educativo. E o professor, como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida a melhoria de sua qualidade educativa, na evolução do ensino-aprendizado.

O SENTIDO DA MUSICALIZAÇÃO

“O homem primitivo sentiu, em primeiro lugar, prazer em tirar da garganta sons e ruídos, imitando os que ouviam das aves” (VUILLERMOZ, 1973).

A afirmação acima vem apenas confirmar uma questão que parece óbvia: o homem é um ser que vive imerso em sons. Não se pode negar esta realidade, como também não se pode negar esta tendência nata que se apresenta diante dos nossos olhos a todo o tempo. A nossa própria forma de comunicação, a linguagem, está diretamente ligada a esta capacidade de imitação fonética.

O assunto se torna ainda mais patente é verídico quando nos voltamos para a educação infantil. As crianças logo que aprendem a se comunicar em níveis básicos se sentem fascinadas pelas famosas canções infantis do tipo “atirei o pau no gato”. Os gestos, as mímicas e os sons utilizados na atividade de cantar são um conjunto importante para o aprendizado infantil. O próprio Piaget (PIAGET, 1974), em seu livro “A psicologia da criança”, ressalta a importância destes elementos na educação infantil.

O contato com as pessoas torna-se cada vez mais importante e anuncia uma passagem do contágio a comunicação (Escalona). De fato, antes se constroem, de modo complementar o eu e o alheio, assim como as suas interações assiste-se a elaboração de todo um sistema

de trocas graças à imitação, a leitura dos indivíduos, dos gestos, e das mímicas (PIAGET, 1974).

A música possibilita a junção destes elementos em uma única atividade, mas mais do que oferecer uma atividade completa para as crianças, a música oferece uma atividade que está imersa no cotidiano delas.

“Vivemos mergulhados em um oceano de sons”. Mergulhados em sons. E em música. Em todo lugar, a qualquer hora. Respiramos música, sem nos darmos conta disso. (STEFANI, 1985, p.13).

A criança, mais do que em qualquer outra idade, é sensível aos sons, pois estes suscitam nela curiosidade. Uma colher que cai, uma buzina que toca ou uma campainha que soa é motivo para curiosidade e questionamento. Não é sem razão que os brinquedos sonoros são os preferidos por crianças, pois eles têm a capacidade de despertar a curiosidade infantil a todo o momento.

Se, o músico Gino Stefani (STEFANI, 1985), autos do livro “Para Aprender a Música”, o ato de ouvir música possui propriedades inigualáveis. Ouvir música requer concentração, apesar de não exigir esforço; o ato de ouvir música produz harmonia, apesar de ser estimulante; o ato de ouvir música produz uma sensação de preenchimento, apesar de todo o fluxo e relaxamento que desperta no ouvinte.

“Uma canção é um contato humano quase pessoal. Eu, a voz do cantor, as palavras, é uma coisa só. Sinto-me uma canção. Abandono-me aos sentimentos, ao devaneio. Ouvir música para sentir-se melhor”. (STEFANI, 1985, p.14).

Para o autor, a primeira etapa básica para o aprendizado música, natural a toda a espécie humana, é ouvir e sentir os sons para depois convertê-las em alguma espécie música. Após esta etapa, segundo o autor, básica e natural a toda a espécie humana, que é ouvir e sentir os sons que estão imersos em todos os ambientes é chegada a hora da segunda etapa: entender o que eles querem dizer, ou seja, saber que os sons trazem consigo uma mensagem.

Esta segunda etapa é quando a criança começa a entender o significado dos sons. Um determinado som passa a ser associado a uma determinada ação. Um som estridente pode ser associado à quebra de algo, ou a queda de uma colher, uma “latida” mais forte pode ser associada a um cachorro “bravo”, uma “latida” mais “branda” pode ser associado a um cão “amigável”. O cantarolar da mãe ao lavar a louça, ou da irmã ao varrer a casa podem significar sentimentos de alegria a serem “decifrados”.

Mas nada se compara ao efeito da música nos desenhos animados, ou nas encenações teatrais. O efeito da música ao fundo realça qualquer gesto ou fala dos personagens. Segundo Gino Stefani (STEFANI, 1985) este é um momento mágico de qualquer apresentação.

“A música em um filme não é apenas fundo, ela acompanha, comenta, descreve as diversas situações. Mas em geral, limita-se a reforçar a imagem e a fala: música, imagem e fala são elementos convergentes”. (STEFANI, 1985, p.14).

Sem dúvida um filme sem fundo musical, como também um desenho ou uma peça teatral, não podem ter o mesmo impacto na ausência de um fundo musical. A música realça a interpretação da cena, induzindo o telespectador ao choro ou ao riso. Este contexto, que a música proporciona, fornece a possibilidade de unir vários elementos desconexos dentro de uma ação através de um simples timbre ou uma simples nota de alegria ou tristeza é realçada por Helen Bee (BEE, 1984), autora do livro “A pessoa em desenvolvimento”, como sendo uma qualidade essencial no aprendizado da criança. A possibilidade de abstração que a música proporciona a criança ao trabalhar com imagens narradas, e não com imagens prontas, proporciona um exercício excepcional para a criança.

“De acordo com a teoria de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo, o que resta aprender é pensar sobre ideias, de formas diferentes e flexíveis. Como os objetos, as ideias podem ser classificadas e organizadas. Na verdade, elas podem ser manipuladas muito mais que os objetos. Durante o período das operações formais, a criança está aprendendo a manipular ideias desta forma complexa.” (BEE, 1984, p.273).

A música proporciona que a criança trabalhe essencialmente com ideias. Quando em uma música se afirma “uma casa linda”, cabe à criança abstrair o que é “lindo” e o que é “uma casa linda”. Ela tem que manipular os signos para conseguir compreender a “proposta” da pessoa que canta. A entonação da voz, como também a energia posta nas palavras, também é outro elemento importante na música.

“A música pode evocar, sugerir, veladamente – como o fazem, por exemplo, a sinfonia Pastoral de Beethoven, ou La Mer., de Debussy. Mas pode procurar descrever e representar de maneira mais convincente, como nos melodramas de Verdi, nos poemas sinfônicos, ou na suíte Pedro e o lobo, de Prokofiev. Finalmente, a música também pode contar histórias, discorrer, raciocinar, e com muito mais frequência do que se imagina; por isso a música é também organizada, em parte, como uma linguagem.” (STEFANI, 1985, p.15).

A música organizada como linguagem, como afirma Stefani (STEFANI, 1985), abre um leque de possibilidades no que se refere ao aprendizado que só agora está sendo desvendado pelo campo da neurociência.

Segundo a pesquisadora da Universidade de Washington, Patrícia Kuhl (KUHL, 2002), existe um “mapa perceptível” que reflete a similaridade e a distância entre os sons. Esta, afirma que crianças são funcionalmente surdas a sons que faltam em sua língua nativa, ou seja, no seu cotidiano.

Segundo a autora, “por volta dos 12 meses já perderam habilidade de discriminar sons que não são significativos em sua linguagem, e os balbucios adquirem o som da sua língua.” (KUHL, 2002, p. 9).

Tal fato demonstra a importância da variedade de sons nos primeiros anos de vida de uma criança para que ela possa ter um processo de aprendizagem muito mais rico e dinâmico. Os circuitos que estabelecem as ligações entre os neurônios são muito mais estimulados através dos sons.

“Com este circuito básico estabelecido, um bebê é direcionado a transformar sons em palavras”. Quando mais palavra a criança ouve, mais rapidamente ela aprende a linguagem, de acordo com a psiquiatra Janellen Huttenlocher, da Universidade de Chicago. Crianças cujas mães falaram muito com elas sabiam mais 131 palavras aos 20 meses, do que os bebês de mães menos desenvolvidas; aos 24 meses o “gap” tinha aumentado para 295 palavras (...). O som das palavras, parece, constrói circuitos neurais que podem então, absorver mais palavras, tanto quanto criar um arquivo de computador que permite o usuário preenchê-lo em prosa. “Há um imenso vocabulário através da exposição repetida das palavras.” (KUHL, 2002, p. 9).

A música, em sua forma primária, ou seja, em forma de sons, pode ser entendida como o início de uma linguagem onde a “reordenação” é o princípio.

CONSTRUINDO A COMUNICAÇÃO ATRAVÉS DO BRINCAR

Ao buscar compreender a música como uma linguagem, como afirma Gino Stefani (STEFANI, 1985), podem-se descobrir novos métodos de ensinar através de brincadeiras, experimentações e principalmente através da construção de novas formas de explorar a música como componente linguístico.

Segundo o autor, o músico pode ser considerado um *homo ludens*, pois ele é um construtor de objetos, um organizador de eventos sonoros que joga com as mãos, com sua voz, com sua mente e principalmente com os materiais (sons) e com os instrumentos que lhe são dispostos. Este processo de construção, e desconstrução, segundo o autor, é próprio da criação musical e seu método baseado na “criatividade destrutiva” deve ser repassado aos alunos quando estes lidarem com a música. A música é como um jogo, e como todo jogo é passível de mudança desde que se sigam determinadas regras básicas.

“Nada melhor pra entender a música como jogo e trabalho de construção (e experimentação) que brincar de construir, nós mesmos, com sons, não somente produzindo melodias de maneira intuitiva – por meio do canto –, mas reconstruindo um motivo nota por nota, tocando-o em um instrumento; ou desmontando um trecho, analisando-o; ou melhor, ainda, programando, compondo música de vários modos. Quem se limita a ouvir ficará sempre se perguntando: O que quer dizer essa música?”. (STEFANI, 1985, p. 16).

Segundo o autor, a música deve, como todo o processo que se baseia na linguagem, suscitar questionamentos quanto à intenção de quem a confeccionou, pois, afirma o autor, não se pode ler um livro sem que se tenham dúvidas sobre as intenções do autor. Com a música ocorre um processo muito semelhante, como narra o autor. . .

“Tomemos um motivo bem simples, de quatro notas: o famoso “tá-tá-tá-tá” da Quinta Sinfonia de Beethoven”. Foi um verdadeiro choque para o primeiro público que a ouviu, em 1808, e que esperava um início mais sóbrio ou uma bela melodia, como usava então. Tanto que perguntaram para o autor o que significava aquele início, e ele respondeu com a célebre frase: “Assim o destino bate à porta.” (STEFANI, 1985, p. 18).

A música é por excelência, o campo da experimentação. Os grandes músicos, como também as grandes músicas, são fruto da experimentação que beira a brincadeira.

A história de Beethoven, ou mesmo a de Mozart, tem a marca da experimentação que tem por base a mudança. A música permite esta liberdade de ação, e por isso pode ser perfeitamente usada como um elemento pedagógico no campo da educação.

A MÚSICA E A EDUCAÇÃO

A educação, no sentido de ser entendida cada vez mais com um processo onde o “esforço em aprender” passa a dar lugar ao “prazer de aprender” abre um espaço cada vez maior para o conceito de Educação Musical.

A música, muito longe de ser entendida com um mero entretenimento, requer dedicação e disciplina por parte do aluno, no entanto, permite também que ele crie novas formas de expressão a partir do seu próprio aprendizado. Neste sentido o prazer de aprender segue em paralelo com o prazer de criar novas formas de expressão. Como afirma Emília D’Anniballe Jannibelli (JANNIBELLI, 1971), em seu livro “A Musicalização Na Escola”, a música representa um elemento importante na complexa teia de relações da educação.

“A educação é um problema não só complexo como também muito amplo, onde o estudo da música ocupa um lugar de grande importância, como fator cultural, como fonte de prazer estético e como capacidade de domínio dos seus elementos constitutivos: o som, o ritmo, a melodia e a harmonia.” (JANNIBELLI, 1971,p.22).

A música fornece cultura, pois para entender os elementos que possibilitam sua formação são necessário que se contextualize os elementos que a possibilitaram. Esta contextualização está presente desde o estudo de músicas clássicas até o estudo das músicas folclóricas e populares. Não se pode compreender a estrutura feudal e o sistema de ensino que mantinha esta estrutura.

Por exemplo, Beethoven tornou-se um “funcionário público”, contratado única e exclusivamente para dedicar-se à música, aos 11 anos de idade.

Quando Beethoven completou onze anos, o organista-mor intercedeu por ele junto ao Príncipe Eleitor (assim chamado, por que na época, elegia o Imperador), obtendo a sua nomeação para o cargo de organista-suplente. Assim, o aluno tornou-se colega do professor. Mas continuou a estudar composição com ele, ao mesmo tempo em que se aperfeiçoava no violino com o mestre Roventini. “Em 1783, Beethoven foi aceito como solista de cravo na orquestra da corte e publicou pela primeira vez uma obra, as

Nove Variações para Piano sobre uma Marcha de Ernst Christoph Dressler.” (CULTURAL, 1968, p. 3).

Neste sentido, o leque cultural que pode ser absorvido pelos alunos mediante o estudo de uma simples música, ou de um único compositor, pode levar o aluno a compreender uma série de mudanças culturais, econômicas e sócias na evolução da nossa sociedade. A música, desta forma, acaba de se afirmar como um elemento essencial não só para aguçar os sentidos, mas também como porta de entrada para toda uma complexidade social. A busca pela compreensão da obra de um determinado músico possibilita ao aluno não só se envolver na história do músico (a história de sua época) como também se identificar com ele. A questão das opções, não só musicais, mas também da vida é de um forte fator no contexto musical. Muitos artistas, como Chico Buarque, por exemplo, abandonaram carreiras promissoras (arquitetura) para seguir a música.

Segundo Jannibelli (JANNIBELLI, 1971), a música não só estimula a sensibilidade como também os elementos psíquicos mais profundos da mente humana, para um estágio mais avançado de maturidade, pois possibilita uma maior compreensão pessoal de si mesmo através da concentração.

“Como as demais artes, a música, além de sua finalidade de arte pura, também é promotora de fraternidade e compreensão entre os homens, estimuladora de seus valores éticos e sociais. Mas, se destaca como sendo o setor da educação que estimula, de maneira especial, o impulso vital e as mais importantes atividades psíquicas humanas: a inteligência, a vontade, a imaginação criadora, e principalmente, a sensibilidade e o amor. Nisso está sua peculiaridade, pois reúne harmoniosamente conhecimentos, sensibilidade e ação.” (JANNIBELLI, 1971, p.23).

Sem dúvida alguma, as belas canções compostas por estes artistas, tanto Beethoven quanto Chico Buarque, não poderiam ter sido elaboradas sem amor e dedicação, mas a questão não se restringe apenas à música, mas ao que ela pode gerar. Em termos de estímulo, afirma Jannibelli (JANNIBELLI, 1971), a música pode fornecer aos jovens alunos uma nova forma de ver o mundo onde o movimento, em contraposição com o método expositivo e monótono usualmente usado pelos professores, é constante e cheio de inúmeros questionamentos.

“Em um paralelo com o conceito de educação, concluímos que a Educação Musical é um conjunto de processos, pelos quais se favorece nos indivíduos a aquisição de conhecimentos a aquisição de conhecimentos musicais gerais, científicos, com o objetivo de desenvolver atitudes e capacidades, integrando-os ao grupo social.” (JANNIBELLI, 1971, p.23).

No que se refere ao desenvolvimento de “atitudes e capacidades”, a Educação Musical é um dos temas “transversais” que mais têm sido abordados nos Planos Curriculares. E nesse sentido, cada vez mais, as escolas têm reconhecido a importância dos conceitos expressos pela Educação Musical e vem buscando incorporá-los dentro do seu espaço de atividade. Mas é possível “enquadrar”, ou transformar, uma atividade tão

espontânea e eclética como a “Educação Musical” em uma disciplina escolar? Muitos pedagogos se perguntaram como esta contradição poderia ser resolvida sem que os elementos musicais não se perdessem em meio às “regras” escolares. Ou mesmo que estas fossem “subvertidas” por aquelas.

A autora afirma:

“O valor da Música na Escola está no fato de ser uma solicitação natural das próprias crianças. Nossos jovens, crianças e adolescentes, gostam de música, gostam de cantar, tocar, marcar ritmo com os dedos, com lápis, régua ou com os pés. E, aliás, um imperativo da fase que atravessam essa movimentação agitada, cuja canalização ordenada é mais bem feita pela música. Todos se unem pela música e são dominados pelo seu poder mágico e continuarão a estimá-las se o desenvolvimento for feito atendendo às suas atividades normais, ou seja, vivência através da execução e a participação criadora.” (JANNIBELLI, 1971, p.23).

Segundo a autora, é pelo aproveitamento desse prazer é que se consegue interessá-los não só na atividade musical, como forma de expressão, mas também na aprendizagem de conhecimentos escolares. O aspecto socializador que a música possibilita, afirma a autora, possibilidade a aprendizagem dos mais inúmeros conhecimentos. Sendo a escola um espaço privilegiado para o aprendizado, e tendo como objetivo criar um melhor ambiente possível para atingir esse objetivo, esta deve atender as demandas dos alunos por elementos mais “dinâmicos” junto ao currículo tradicional.

“A escola, devendo dar oportunidade a todos de se manifestar sob as mais variadas formas de expressão humana, oferece, com a prática da música, um meio de expressão, tão necessário como falar, escrever ou desenhar. Até mesmo aqueles professores que não dominam por completo o problema, não poderão contestar o valor da música, como o mais eficaz dos meios para conseguir as finalidades educacionais na escola. Por isso, o ensino da música poderá ser incorporado ao ensino ao ensino primário e secundário, como qualquer outra matéria do currículo, contribuindo na sua formação.” (JANNIBELLI, 1971, p.24).

E justamente nas séries iniciais que o ensino da música tem conseguido os efeitos mais revolucionários. Hoje são amplamente reconhecidos os efeitos benéficos da música para a educação de crianças de forma que o próprio conceito de Educação Musical sofreu transformações e deu lugar a um novo conceito: Educação Musical Infantil. Segundo Jannibelli (JANNIBELLI, 1971), esta era uma tendência natural ao se considerar a própria natureza do desenvolvimento infantil.

“A começar pelas Classes Maternais e Jardins de Infância, a utilização da Música como fator de educação foi possível porque ela está apoiada na tendência à manifestação musical das crianças e, desta forma, consegue-se estabelecer, de maneira natural, a ligação entre o Lar e a Escola.” (JANNIBELLI, 1971, p.26).

A tendência de maior complementaridade, entre a escola e o lar, tem possibilitado o crescimento ainda maior da expansão do conceito de Educação Musical Infantil. Mas de fato, o que tem promovido à utilização cada vez maior dos conceitos de Educação Musical é a própria mudança na concepção da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos a música como um elemento essencial na educação da criança, jovem e adolescente, isso porque desde os primeiros meses de vida, a criança se sustenta pela sua própria espontaneidade. Ao longo dos primeiros anos as crianças têm um apreço enorme em acumular e imitar sons entendendo-os como aumento de sua própria capacidade e compreensão. De fato sua capacidade de captação e imitação aumenta de tal forma que em pouco tempo seus sons “aleatórios” e “indecifráveis” já começam a formar um conjunto de sons que possuem uma ordem e são codificáveis. Quando chega nessa fase a criança já consegue se comunicar regularmente. Um passo importantíssimo que é possível graças à imitação de sons.

O que torna mais rica essa “atividade sonora” é que ela se dá quase sem esforço e sem método e redundando em resultados incríveis em termos de aprendizado. Essa facilidade de emitir sons somados a grande possibilidade de aprendizado não poderiam passar despercebidos pelas instituições escolares, no entanto durante muitas décadas esta associação de atividades foi ignorada. Diante das evidências factuais somadas, cada vez mais, por pesquisas e trabalhos acadêmicos, não demorou em que a música e a educação se juntassem e consolidassem o conceito de “Educação Musical”. Os resultados dessa parceria foram tão grandes que muitos educadores se questionaram porque não implementá-la desde a tenra idade da criança já que lhe é uma atividade tão natural.

Desta concepção nasceu a Educação Musical Infantil que acabou por se tornar um dos elementos chave da educação amplamente reconhecida até pelos órgãos oficiais de ensino. A educação musical possibilita que educadores explorem de maneira intensa as mais variadas formas de aprendizado: sensório-motor, audiovisual, relação pessoal e interpessoal, percepção e expressão. Todas estas atividades podem ser desenvolvidas através de atividades extremamente prazerosas para os educandos.

A associação da música ao aprendizado produz resultados fantásticos. Em uma única atividade pode-se trabalhar muitos elementos que se mostram extremamente úteis ao desenvolvimento escolar do jovem estudante. Mas este aprendizado, não se resume às habilidades escolares, mas se estende para o desenvolvimento de qualidades que serão por demais úteis para o desenvolvimento profissional do futuro adulto: desinibição, capacidade de expressão, percepção e trabalho em grupo. As vantagens proporcionadas pela Educação Infantil de jovens e adolescentes estão não só evidentes no cotidiano escolar, mas também foram objetos de estudo de grandes educadores como Jean Piaget e Vygotsky. Não só grandes pedagogos têm a educação musical como objeto de estudo,

mas outras áreas como a psicológica também reconhecem como elemento central da educação. Neste sentido, é importante que se reconheça a importância da música no universo do educando, entendendo-a não como uma atividade “passatempo”, mas sim como uma atividade que pode proporcionar aprendizados que estão além da compreensão momentânea dos próprios educadores.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Básica**. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2017.
- BEE, Helen. **A pessoa em desenvolvimento**. São Paulo. Editora Harper & Row do Brasil, 1984;
- JANNIBELLI, Emília. **A Musicalização na Escola**. São Paulo. Editora Lidador, 1971.
- PIAGET, J. e B. INHELDER. **A psicologia da criança**. São Paulo. Editora Difel, 1974;
- STEFANI, G. **Para entender a Música**. São Paulo. Editora Globo, 1985;
- VUILLERMOZ, Emile. **História da Música**. São Paulo. Editora Bertrand, 1973;
- VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.
- VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.



JOELMA MARIA DE ANDRADE

RESUMO

O presente trabalho aborda a importância da arte na educação infantil, através da convicção de que a experiência artística é um fator cultural de humanização, que cria inúmeras significações e produz em cada um a percepção da própria capacidade de transformação, além de proporcionar a oportunidade de desenvolvimentos de potenciais, comunicação e interação. O objetivo primordial dessa pesquisa é a reflexão da arte no âmbito da educação estética no contexto da educação infantil e da sua proposição através da proposta triangular. Para tal estudo, será tratado a arte na educação infantil e a importância desta para a formação do ser social infantil, bem como a importância do trabalho docente. A metodologia utilizada para a elaboração e desenvolvimento deste trabalho será através da pesquisa bibliográfica para justificar as argumentações em questão. Em síntese, conclui-se que a arte é conhecimento e elemento de suma importância para o processo de educação de crianças da educação infantil, pois possibilita a construção de conhecimentos embasados na sensibilidade, na criatividade e na expressividade, essenciais para uma formação educacional qualificada.

Palavras-chaves: Arte, Educação Infantil, Formação Docente.

INTRODUÇÃO

A arte existe desde o início da vida humana na Terra e o seu registro vem sendo feito desde que os homens começaram a demonstrar, de alguma forma, aquilo que estavam vivendo, pensando ou sentindo das mais diversas formas.

[...] o fenômeno artístico é observado como uma fonte privilegiada para a compreensão da história da humanidade, pois revela, de modo verdadeiro e imediato, os sentimentos latentes no espírito dos homens nas variadas épocas. Mais do que isso, a arte representa a formalização desses sentimentos. É a concretização, em linguagem plástica, da matéria ainda bruta na alma humana. Nesse sentido, é a arte uma expressão fundamental para o entendimento histórico: investigá-la significa percorrer

os meandros da vida do homem nos diversos momentos da história universal. (Fernandes, 2005, p.106)

O estudo da arte oportuniza aos indivíduos o acesso à arte como forma de conhecimento, linguagem expressiva, individual ou grupal. Seu estudo dentro da escola objetiva levar os alunos a compreender o que se passa no plano da expressão e interação com obras artísticas, além de colaborar para a inserção e entendimento do aluno, através de reflexões sobre épocas e estilos.

Assim como outras linguagens, as artísticas são formas de expressão e comunicação, mas têm características próprias: um repertório de produtos e fazeres socialmente construídos. As linguagens artísticas são instrumentos mediadores na construção da identidade cultural dos alunos, tanto quando estes têm acesso ao repertório específico da Arte, como quando usam as linguagens artísticas para compreender e representar outros sistemas simbólicos.

Nesse sentido, as linguagens da Arte têm uma dupla significação na escola: por um lado, atuam como formas de comunicação e expressão para toda e qualquer informação das áreas de conhecimento e, por outro, têm, em torno delas, uma construção histórica que as institui como uma área de conhecimento.

A arte pode ser exercitada dentro da educação com a manipulação dos elementos que constituem cada linguagem artística, mas sempre, tendo-se o cuidado de não reduzir a arte a um sistema de habilidades.

As linguagens artísticas têm uma sintaxe própria que lhes dá significação e faz com que possam ser lidas. Realizar leituras e estabelecer sentidos para as manifestações artísticas significa entrar em contato com a forma como estas se constituem e interpretar as combinações das relações significantes da mensagem artística.

É indiscutível os benefícios que a arte proporciona no desenvolvimento infantil, pois a experiência artística é um fator cultural, que cria inúmeras significações e produz em cada um a percepção da própria capacidade de transformação, além de proporcionar a oportunidade de desenvolvimento de potenciais, comunicação e interação.

Nesse contexto, a arte na educação infantil desenvolve a expressividade, a criatividade e a imaginação, elementos que desempenham papel essencial no desenvolvimento da inteligência, capazes de promover disposições no âmbito da escolarização.

Ao reconstruir os sentidos das experiências para si, a criança articula as experiências externas às suas possibilidades de percepção e leitura de mundo.

À escola cabe a tarefa de tornar disponíveis os códigos do cotidiano das crianças e aqueles do legado da humanidade, em situações significativas para elas.

A arte é universal, sendo assim, obras de arte de pessoas que viveram em tempos e lugares distantes, possuem o poder de uma maneira ou de outra, encantar no presente com suas soluções de beleza.

A partir deste encantamento é que nasce o interesse nos significados das obras e, a partir dos significados, começa-se a transpor nos universos pessoais, sociais, políticos e culturais dos criadores.

Assim, as crianças precisam ser estimuladas e encorajadas a participarem de processos de ensino que se sustentam na inter-relação entre a história da arte, a leitura da obra e o fazer artístico. Nesse contexto, a investigação e a reflexão sobre a arte na educação infantil são primordiais no contexto da educação escolar.

O primeiro capítulo, estudou-se a importância da arte na educação infantil, pelo viés da educação estética e da atividade criadora como elementos fundamentais na concepção contemporânea da arte.

O segundo capítulo é destinado à arte no contexto da formação docente e no âmbito escolar, discorrendo também sobre propostas de trabalho que caracterizem um enfoque significativo e produtivo.

O potencial educativo da arte deve ser pensado e proposto de modo interativo, participativo e interdisciplinar.

Construir uma prática pedagógica que alargue as oportunidades de acesso à riqueza da produção artístico-cultural, promovendo a aproximação das crianças aos diferentes códigos estéticos, ampliando seus repertórios vivenciais e culturais é um desafio nos dias atuais. Por isso, faz-se necessário encorajar as crianças à experimentação, abrindo espaço para o contato, o manuseio, a exploração, a invenção e a produção com diferentes materiais, para a expressão dos mais diversos sonhos e devaneios infantis, em suas múltiplas linguagens e criações.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As mudanças conceituais que caracterizaram a arte em determinados tempos e em determinadas épocas são consequências das formas de pensar, sentir e agir de determinados grupos sociais. E, talvez aí, residam as diferenças e também semelhanças entre a produção poética das crianças e dos artistas. Tanto as crianças como o artista utilizam a arte como meio de falarem de si mesmos e do mundo onde estão inseridos.

Sabe-se que a criança, desde pequena, interage com as pessoas e com o ambiente em que vive, revelando seu modo de pensar e a sua capacidade imensa de buscar, de explorar, de criar e aprender.

A criança é um ser curioso e apto a explorar sempre. Neste sentido, no contexto escolar, ela precisa vivenciar situações que estimulem e despertem ainda mais a sua curiosidade, para que possa revelar as suas características, externar as suas dificuldades, os seus sentimentos, os seus talentos e as expressões próprias.

Nada como a arte para aproximar o homem dele mesmo e do outro. A arte, nas suas mais diferentes vertentes, traz as sutilezas e riquezas do homem como indivíduo e como parte de um contexto sociocultural. Pois a obra de arte tem um caráter particular e universal, contém o todo e a parte, porque é ao mesmo tempo uma criação individual e uma produção cultural de uma determinada época e grupo social.

A arte pode colaborar para a busca do equilíbrio necessário entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento emocional, da mesma forma que favorece a capacidade de pensar de forma independente e inventiva.

As diferentes formas de representação da arte, iniciadas nos primeiros anos de vida, podem significar para as crianças a diferença que existe entre indivíduos adaptados e felizes e outros que, apesar de ter capacidade, encontram dificuldades em suas relações com o ambiente.

Além de conhecimento de mundo e autoconhecimento, ela provoca descobertas e transformações de ideias, emoções e formas de reagir e agir ao e no mundo, pelos sentidos construídos.

A escola tem a tarefa de oferecer aos alunos da educação infantil a compreensão da linguagem artística por meio da utilização das habilidades, recursos pessoais, materiais, dentro de diferentes pontos de vista. Nesse contexto, os alunos devem compreender a arte como a ampliação de conhecimentos sobre o mundo que os cerca e como aquisição de capacidades de percepção, imaginação, sensibilidade, etc. Na manifestação artística, está solidificada a forma de ser, pensar e agir do homem.

Os recentes estudos disponibilizam a arte como uma ciência produtora de conhecimento, isto é, que envolve a dimensão cognitiva. O relevante da arte está na capacidade de mobilizar a sensibilidade para além das dimensões humanas comumente associadas aos processos cognitivos. Através da dimensão cognitiva desenvolvida pela Arte, adentram-se as formas sensíveis e subjetivas que compõem a humanidade.

Como expressão humana singular, a arte nos afeta, seja conhecendo, seja apreciando ou produzindo uma obra. Uma educação humanista não pode prescindir da construção de

um olhar sensível sobre a realidade, que inclua as pessoas, as produções artísticas e culturais e os elementos da natureza.

O ensino de arte deve ser construído na relação do aluno com o seu mundo, para evitar apropriações de modelos estereotipados. Para tanto, considera que deve ser dada prioridade às experiências visuais (BUORO, 2002).

A autora complementa tal afirmação alegando que o mundo é preponderantemente visual e educar o olhar é educar para a compreensão. Nessa perspectiva, sugere as seguintes etapas, articuladas, para a leitura visual: olhar, narrar, descrever, analisar, interpretar, ampliar, e criar, na intenção de construir no aluno um olhar mais sensível para as coisas do mundo.

A arte é uma forma de expressão e comunicação humana e, tem papel fundamental ao desenvolvimento, envolvendo os aspectos cognitivos, sensíveis e culturais e, isso já é suficiente para que justifique sua presença na vida escolar, principalmente, na Educação Infantil.

É muito importante para a sociedade educacional que as crianças desenvolvam desde pequenas sua criatividade e sensibilidade para as artes em geral.

Cada um de nós, combinando percepção, imaginação, repertório cultural e histórico, lê o mundo e o reapresenta à sua maneira, sob o seu ponto de vista, utilizando formas, cores, sons, movimentos, ritmo, cenário, etc. (MARTINS, 1998).

A criança brinca, rabisca, desenha, escreve, lê, cria mundos, amigos, canta, de maneira singular. Desenvolve essas atividades de forma despretensiosa, ao seu próprio modo, atividades estas que tem seu início a partir do momento em que passa a existir. Ela é munida de uma criatividade infinita no mundo do faz de conta.

A arte propicia à criança expressar seus sentimentos e ideias, colocar a criatividade em prática, fazendo com que seu lado afetivo seja realçado. Tendo essa observação voltada para o âmbito escolar, vemos claramente como as artes visuais são essenciais na interação social da criança e como os professores podem desfrutar desse recurso para isso.

A imaginação leva a criança a descobrir o mundo, experimentar, inventar, adquirir habilidades. Tudo lhe instiga a curiosidade, sua autoconfiança, sua emancipação, fatores preponderantes para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

Ela descobre esse mundo brincando, imaginando, criando. A atividade criadora ou criativa foi conceituada por Vygotsky (1998), como:

“Toda realização humana criadora de algo novo, quer se trate de reflexos de algum objeto de mundo exterior, quer de determinadas construções do cérebro ou do sentimento, que vivem e se manifestam apenas no próprio

ser humano. Existem dois tipos básicos de impulsos na conduta humana: 1) o impulso reprodutor ou reprodutivo e 2) o impulso criador ou combinado. O primeiro estreitamente vinculado à memória e o segundo intimamente relacionado à imaginação” (Vygotsky, 1998, p. 7).

A criança, por meio do fazer, reordena elementos extraídos da realidade, organiza-os, cria situações imaginárias, ou seja, elabora seu conhecimento sobre o mundo físico e social. O fazer artístico passa a ser uma comunicação significativa consigo mesma e com o meio.

A arte é importante para seus processos de pensamento, para seu desenvolvimento perceptual e emocional, para sua conscientização social e para seu desenvolvimento criador.

Na concepção de Vygotsky (1998), o desenvolvimento do pensamento acontece na relação constante dos conceitos espontâneos e não espontâneos, por meio de um único processo indissociável.

A criança constrói os seus conceitos científicos e os conceitos espontâneos como um fenômeno cíclico infinito. Nesse sentido, a escola é o espaço onde a criança efetivamente constrói seu próprio conhecimento, e esse por sua vez, proporcionando desenvolvimento intelectual das mesmas. O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais.

Os conceitos científicos com seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e outras áreas de pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos (VYGOTSKY, 2000).

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana. A criança desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas, quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ela e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

Considerando a importância da vivência estética na sala de aula, Feitosa (1997, p.19) sinaliza para o caráter filosófico da estética, que propõe “primeiramente estimular o indivíduo a vivenciar o seu fazer artístico, para que posteriormente a educação estética venha a dar conta do significado dessa produção, gerando assim estratégias de libertação dos sentimentos dos indivíduos”. A possibilidade da vivência da experiência estética precisa permear todas as fases da educação escolar, desde a educação infantil.

A educação estética não deve ficar restrita à razão e aos aspectos cognitivos, porque esta tem uma relação necessariamente afetiva, na qual articulam as experiências da

existência humana implicadas no processo educativo que vão além da vontade, necessidade, sucesso e frustração. Estas condições são formadas no cotidiano, no contato com outras pessoas através da experiência cultural e histórica.

As pessoas têm necessidade de se comunicar com as outras pessoas os seus pensamentos, os sentimentos e as suas emoções etc. E a arte é uma das atividades humanas que expressa e que registra um objeto transformado pela humanidade. A arte é um meio para atender essa necessidade.

A educação estética visa ao desenvolvimento do homem integral, à constituição do sujeito criativo e volitivo, pois ela é a possibilidade de um sentido estético e ético, que articula razão e sensibilidade à existência cotidiana, na qual a vontade de transformação pessoal e coletiva e a formação dessa vontade sejam um desejo e uma experiência cultural e histórica.

*“A arte é o social em nós, portanto, a força de transformação do mundo”
(Vygotsky, 1970).*

Nesse contexto, é importante enfatizar que a arte proporciona à criança um caminho extremamente agradável, convidativo, imaginário, nas mais diferentes áreas de sua linguagem: artes visuais, teatro, dança, música, literatura. Sendo assim, na educação infantil, o trabalho com artes é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e cultural da criança.

A educação não pode mais limitar seu trabalho artístico como uma mera atividade de lazer e recreação. A criança deve ter acesso pleno ao mundo das artes, entendendo sua real função e utilidade, para que ela possa traçar um paralelo entre seu contexto e o mundo, visto que:

“o desenvolvimento da criança com as artes, por meio dos textos e das imagens, não é tão somente um recurso para ela perceber o modo como às pessoas e as épocas são retratadas, ou para tomar conhecimento das várias manifestações artísticas, é também examinar a arte como uma oportunidade para que a criança possa desenvolver ainda suas habilidades criativas a partir de estímulos visuais e pela sua criação, [...], em sua lúdica viagem, contribui, de modo muito especial para aproximar ainda mais as crianças do mundo da arte” (Souza, 2001, p.62).

A trajetória histórica da arte sempre a limitou à ideia de lazer e recreação, com atividades de colorir e reproduzir desenhos mimeografados, estereotipados, fazer e preencher linhas, recortar e amassar papéis, manipulação com sucata, sempre direcionadas aos objetivos docentes.

Além dessas atividades, a criança precisa ser instruída a realizar técnicas diversificadas como desenhar sobre lixa, ou assoprar sobre o papel tinta em um canudo, sendo que tais técnicas são descontextualizadas dos processos de constituição da linguagem visual e desarticuladas entre si.

Um contexto que propicia às crianças o acesso a elementos culturais contribuem para o desenvolvimento e para a interação das mesmas na sociedade.

Somente um processo educacional embasado na interação social poderá contribuir para a construção da identidade do indivíduo, pois se fundamenta no desenvolvimento afetivo, emocional e cognitivo.

“A arte desempenha um papel potencialmente vital na educação das crianças. Desenhar, pintar ou construir constituem processos complexos em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo significativo todo. No processo de selecionar, interpretar e reformar esses elementos, a criança proporciona mais do que um quadro ou uma escultura; proporciona parte de si própria: como pensa, como sente e como vê” (Lowenfeld, 1977, p.13).

Na educação infantil, a arte desempenha papel fundamental na construção de um indivíduo crítico, fornecendo-lhe experiências para que possa desenvolver a reflexão, sentimentos, emoções, valores e uma visão onde consiga questionar o mundo que o circunda.

A criança utiliza uma linguagem simbólica para expressar a realidade própria. Daí a necessidade de se propiciar à criança o contato com a arte, para que ela faça, desde muito cedo, leituras que vão auxiliá-la na construção dos símbolos e da representação.

O desenvolvimento do prazer de ver arte oportuniza sempre elaborações perceptivas e reflexivas nas crianças. Para a criança, a arte é algo muito diferente e constitui, primordialmente, um meio de expressão.

Não existem duas crianças iguais e, de fato, cada criança difere até do seu eu anterior, à medida que constantemente cresce, que percebe, que compreende e interpreta o seu ambiente.

A criança é um ser dinâmico: para ela, a arte é uma comunicação do pensamento. Vê o mundo de forma diferente daquela como representa e, enquanto o desenvolve, sua expressão muda (LOWENFELD, 1977, p.19).

O processo de construção na infância deve ser abordado da forma mais divertida, agradável e integrada possível por meio da valorização do brincar, contribuindo com o desenvolvimento de sua sensibilidade. As atividades lúdicas, o faz de conta são imprescindíveis para que a criança desenvolva sua expressão.

O jogo simbólico deve ser sempre considerado um meio privilegiado de aprendizagem, pois nele a criança transita pelo mundo imaginário, mas está sendo conduzida por regras, ou seja, está vivenciando o mundo real e isso será muito útil para sua formação e sua expressão.

O olhar e o saber artísticos contribuem para as elaborações perceptivas e reflexivas da criança. O trabalho com a educação infantil pressupõe uma intencionalidade e o trabalho com artes não foge a esse contexto.

Nesse sentido, o desenvolvimento do olhar crítico é uma das maneiras de favorecer essa reconstrução cognitiva, para isso é preciso que o professor possibilite à criança o exercício da observação.

Os “trabalhos de arte” produzidos pela criança não são simples marcas sobre um suporte qualquer, mas resultados de sua elaboração mental, que é construída a partir da leitura que ela faz de si mesma e do mundo (VYGOSTKY, 2009).

Por meio da linguagem simbólica, a criança expressa a sua própria realidade, construída a partir da seleção de suas experiências em relação ao meio circundante e a si mesma.

A princípio, a percepção visual da criança é abrangente e envolve generalidades. Quando desenha uma casa, a criança desenha um tipo genérico de casa. É a compreensão que ela tem sobre casa. Mais tarde, ela se detém em detalhes, reelaborando seu conhecimento.

A atividade criadora está relacionada com as interações entre os elementos externos e internos, isto é, quando o sujeito imagina, combina e modifica a realidade. Está ligada à capacidade humana de ultrapassar a experiência imediata. Nesta perspectiva, um sujeito é definido criativo pelas suas experiências de vida em seu contexto histórico cultural.

A imaginação é a atividade criadora que faz com que o homem construa e reconstrua novas possibilidades pessoais e sociais. A imaginação propicia a criação artística, científica e a técnica.

É preciso que mergulhemos no mundo expressivo infantil para compreendermos o processo de conhecimento da arte pela criança, procurando saber por que e como ela o desenvolve. Independentemente de ser no âmbito verbal, corporal ou plástico, a criança se manifesta espontaneamente, motivada por suas fantasias e descobertas.

A partir do momento que a criança cria, produz, constrói e reconstrói pinturas, desenhos, esculturas, danças e interpretações, estas expressões refletem sobre seu

Mundo, fazendo automaticamente sua própria história.

A criança mescla suas manifestações expressivas, cantando enquanto desenha, pintando o corpo ao representar, dançando enquanto canta, desenhando enquanto ouve histórias, representando enquanto fala e sempre o faz com muita vivacidade e muita emoção (DERDYK, 1987).

“Considerar a expressividade da criança por este ângulo significa entendê-la como um processo de articulação interna e de inter-relação com os outros e a ambiência. Com efeito, é sempre em contínuo contato com as pessoas e as coisas que a criança aprimora seus pensamentos, suas descobertas e seu fazer em arte. Não se trata, então, de um processo isolado, mas de ações em reciprocidade, quando a criança internaliza os conhecimentos, vinculando-os às suas experiências de vida pessoal e cultural” (Derdyk, 1987, p. 55)

A criança que se expressa de acordo com seu nível é encorajada em seu próprio pensamento independente e exprime suas ideias, suas reflexões, por seus próprios meios.

A criança que imita pode tornar-se dependente no raciocínio e subordina suas ideias e a expressão destas às de outrem. Se a criança que imita não pode dar expressão às suas reflexões, sua dependência dos outros pode levá-la ao fracasso. Como quase todos os distúrbios emocionais ou mentais estão vinculados à falta de autoconfiança, é fácil perceber como a estimulação adequada da capacidade criadora da criança pode fornecer salvaguarda contra esses distúrbios. (LOWENFELD, 1977, p.30).

Fazem parte do universo infantil ações como sentir, imaginar, representar perceber e fantasiar. Portanto, ao compreender e conduzir o ensino da arte para o desenvolvimento dos processos de percepção e imaginação da criança estaremos ajudando na melhoria de sua expressão e participação na ambiência cultural em que vive.

O ensino da arte é uma das maneiras das pessoas se socializarem com a realidade. Deste modo, através da arte é criada a oportunidade de demonstração dos problemas e dilemas humanos, a fim de que o aluno busque uma nova leitura do mundo a sua volta culturalmente e socialmente.

O aluno ao aprender, desenvolve uma nova visão do real, onde integra o pensar, fazer, ver, conhecer e sentir.

Os espaços disponíveis para as atividades precisam, sobretudo, ser compreendidos como espaços sociais onde o educador tem um papel decisivo, não só na organização e na disposição dos recursos, mas também na sua postura, na forma de mediar as relações, de se relacionar com as crianças, de ouvi-las e de instigá-las na busca de conhecimentos.

São os educadores que dão o tom ao trabalho, que reforçam ou não a capacidade crítica e a curiosidade das crianças, que as aproximam dos objetos e das situações, que acreditam ou não nas suas possibilidades, que buscam entender suas produções, que dão espaço para a fala, a expressão, a autonomia e a autoria. São eles também que fazem a ponte com as famílias e a comunidade, que promovem trocas sobre o desenvolvimento, as conquistas e as necessidades das crianças, que esclarecem os pais sobre os mais diversos assuntos que dizem respeito à infância, que organizam eventos e atividades culturais e socializadoras.

De modo geral, pode-se localizar algum tipo de expressão artística na educação infantil, porém, muitas vezes, não são exploradas as verdadeiras contribuições que ela pode trazer para o desenvolvimento da criança nesta fase.

Os trabalhos realizados geralmente enfatizam apenas as datas comemorativas, como a produção de lembranças para as mães e para os pais, entre outras, sendo considerados muitas vezes para passar o tempo, ou então, como um momento de lazer para as crianças, devido ao conceito estigmatizado pela sociedade de que a arte é somente uma forma de distração e lazer.

“A manifestação artística favorece a capacidade de pensar de forma independente e inventiva, bem como sentir que podemos ser cidadãos cooperantes, prestimosos, descobrindo e explorando o mundo que nos circunda” (Lowenfeld, 1977).

Envolver a arte no processo educacional de crianças para buscar uma educação significativa para as mesmas, não se limita apenas em incluí-la em um currículo. Portanto, para provocar um desenvolvimento educacional mais rico e significativo entre as crianças, é necessário que se reconheça a importância do envolvimento do educador e da instituição escolar.

O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito. Portanto, a educação é uma área em que, a todo instante, constroem-se, destroem-se, e se reconstrói novas formas de desenvolver a maneira de educar.

O professor pode construir, junto com seus alunos, um espaço repleto de possibilidades de conhecimentos, de vida e de sonhos, um espaço onde as crianças podem viver profundamente a sua infância, com autonomia e criatividade, de forma ativa e responsável.

O conceito de arte funde-se com o dos jogos infantis no contexto escolar, aplicando e fundindo conceitos de dois mundos diferentes, com vista à criação de uma nova linguagem plástica contemporânea.

Em um mundo marcado pela tecnologia e pela massificação, a arte pode ser considerada um instrumento eficaz na busca por uma sociedade mais reflexiva, sensível e crítica.

As manifestações artísticas, iniciadas nos primeiros anos de vida, podem significar para as crianças a diferença que existe entre indivíduos adaptados e felizes e outros que, apesar de ter capacidade, continuam desequilibrados e encontram dificuldades em suas relações com o próprio ambiente.

A atenção para acolher e estimular a expressão artística das crianças no cotidiano escolar não ocorre por acaso, é uma postura que vai sendo construída ao longo da experiência profissional.

Através da experiência de apreciar, criticar, refletir a História da arte e produzir arte, o futuro educador e professor de Arte domina as várias formas de compreensão da Arte, permitindo-lhe, assim, numa sala de aula saber estruturar, planificar e aplicar as várias linguagens, técnicas e materiais, bem como aprofundar o conhecimento artístico e estético, de modo a que criança ganhe uma consciência artística, cultural e social de uma dada comunidade.

A exigente qualidade de ensino artístico que cada professor pode resultar fomenta em benefícios culturais, artísticos e estéticos, bem como numa maior consciência de si e do outro, da comunidade e da natureza.

Porventura, estes profissionais, educadores e professores de artes poderão favorecer à criança uma descoberta de novas formas de pensamento mais abrangente, ou levá-las a adquirir um maior reportório histórico e patrimonial, quer seja nacional quer seja internacional, valorizando o ser como um todo.

Dessa forma, o aluno ganha novas perspectivas culturais, marcadas por uma maior riqueza de experiências e flexibilidade de pensamento, que lhe permite a descoberta e a exploração da matéria cultural como um processo plástico do pensamento.

Trata-se de um processo de produção de saber docente que se origina de diversos modos, a partir da experiência, da vivência na academia, uma vez que, a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, apontam para a necessidade de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (TARDIFF, 2000).

O DESENHO NO UNIVERSO INFANTIL

De um modo geral, associamos a palavra desenho à representação de objetos, ideias, à reprodução de alguma imagem ou figura, e até mesmo, a uma atividade gráfica reduzida ao lápis e papel. No entanto, o desenho constitui o modo de expressão particular da criança, o qual revela os seus sentimentos, desejos, as suas ideias, suas vontades e suas experiências, como também exprime a sua concepção de mundo através das diferentes maneiras de representar o ambiente a sua volta.

Assim, podemos perceber que nas mais diversas atividades humanas, o desenho encontra-se presente no cotidiano de uma criança. Seja ao abrir um livro e deparar-se com uma figura, na ilustração de uma revista ou jornal, nas obras de artes, no caderno utilizado na escola, nas revistas em quadrinhos, no esboço de um mapa, dentre outras

representações. Desse modo, o desenho apresenta uma natureza transitória, utilizado em vários momentos de nossas vidas. (DERDYK, 1993, p.10)

O desenho é uma linguagem muito antiga e “permanente, sempre esteve presente desde que o homem inventou o home. Atravessou fronteiras espaciais e temporais, e por ser tão simples, teimosamente acompanha a nossa aventura na terra”. (DERDYK, 1993, p.10).

Ou seja, o desenho faz parte da vida humana desde a invenção da humanidade, sendo assim perpassou por diferentes caminhos ao longo da história e evolução do homem.

Desde a pré-história que os homens “(...) tinham a mesma necessidade que nós de comunicar o que estavam pensando e sentindo. Devem ter feito isso de várias formas. Uma delas foi desenhando e pintando” (ZATZ, 2002, p. 16). Dentre as diferentes linguagens utilizadas pelas sociedades primitivas para se comunicar, consideramos que o desenho foi o primeiro registro produzido pelo ser humano para se expressar graficamente.

O homem pré-histórico fez uso dos desenhos registrados nas paredes das antigas cavernas que se constituíram como meio de expressão para revelar a sua forma de viver e a maneira com que transmitiam os seus conhecimentos e as experiências vividas naquela época. Com o passar do tempo e a partir das transformações sociais, esses desenhos se aperfeiçoaram e adquiriram formas mais elaboradas.

Em cada sociedade, o desenho assumiu um papel diferente. Por exemplo, no Egito era usado como meio de expressão manifestado nos antigos templos e túmulos construídos pelos povos desta região. Em outras civilizações, como na Mesopotâmia, o desenho beneficiou a elaboração de mapas cartográficos que facilitaram as atividades comerciais desenvolvidas pelos povos ocidentais e orientais. Aos poucos, o desenho passou a ser representado em diferentes materiais, como: barro, pedras, argilas, madeiras e finalmente, no papel conhecido atualmente. (ZATZ, 2002, p.20)

Do passado ao presente, vemos que “o homem sempre desenhou, sempre deixou registros gráficos, índices de sua existência, comunicados íntimos destinados À posteridade” (DERDYK, 1993, p.10). Como aponta a autora, o desenho sempre foi significativo para a trajetória humana, e ainda contribui para o desenvolvimento da linguagem nas antigas civilizações, como também propiciou o nascimento da escrita.

Da mesma forma que o desenho constituiu como forma de expressão para as civilizações primitivas, ele continua sendo a primeira manifestação gráfica da criança. Ao desenhar, a criança registra as suas marcas, suas alegrias, suas descobertas, suas fantasias, tristezas e também escreve o mundo à sua maneira.

Desse modo, o desenho assume várias possibilidades para a criança, a “possibilidade de brincar, o desenho como possibilidade de falar (...)” (MOREIRA, 2009, p.26), o desenho como possibilidade de criar, cantar, sonhar e outras finalidades. Esta linguagem gráfica “marca o desenvolvimento da infância, porém em cada estágio, o desenho assume um caráter próprio” (ibidem). De acordo com a autora, ao desenhar, pode utilizar também outras linguagens como: o brincar, cantar, falar, dentre outras formas de expressão.

À medida que a criança cresce, constantemente notamos as mudanças ocorridas em seus desenhos. Desta forma, em cada idade, a criança apresenta características peculiares e diferentes maneiras de desenhar. Estas maneiras de desenhar não são idênticas em todas as crianças. Temos que levar em consideração, além das suas características individuais, os fatores biológicos, sociais, econômicos e culturais de cada criança.

Sendo assim, algumas classificações, as quais veremos mais adiante, foram elaboradas para nomear as etapas e os estágios evolutivos do desenho infantil, tendo como base os aspectos sociais, culturais e psicológicos da criança.

Levando em conta essas especificidades do desenho infantil, e por esse ser uma forma de revelar o desenvolvimento cognitivo, emocional e expressivo da criança, ele tem disso um objeto de estudo abordado por diferentes profissionais, tais como: psicólogos, sociólogos, psiquiatras, educadores, psicanalistas e outros especialistas. Nesta perspectiva, diversos teóricos se dedicaram especialmente ao estudo do desenvolvimento gráfico infantil, entre eles podemos nos referir, por exemplo, Georges Henri Luquet (1969), Viktor Lowenfeld e Brittain (1977), Edith Derdyk (1993), Analice Pillar (1996). Alguns desses estudiosos propuseram diferentes estágios para classificar a evolução do desenho na criança.

Georges Henri Luquet (1969) foi um dos primeiros estudiosos a se dedicar ao estudo do desenho da criança, no que se refere a sua evolução cognitiva. Em seu estudo buscou entender como a criança desenha, elaborando assim os estágios de desenvolvimento do desenho infantil. São quatro os estágios propostos por ele, os quais veremos a seguir: realismo fortuito, realismo intelectual, realismo falhado e o realismo visual.

Em sua concepção, o autor acredita que o desenho da criança “não mantém as mesmas características do princípio ao fim. Portanto, convém fazer sobressair o caráter distinto das suas fases sucessivas” (LUQUET, 1969. p.135). Já que do início ao fim o desenho infantil é “essencialmente realista, cada uma dessas fases será caracterizada por uma espécie determinada de realismo” (ibidem). Como esclarece o autor, o termo realismo é utilizado para justificar que o desenho infantil é realista, pois a criança, ao desenhar, tem a intenção de representar fielmente um objeto, como ela o vê. Desta forma, a criança revela

em suas representações gráficas muitos detalhes e características minuciosas do objeto visualizado por ela, os quais muitas vezes são imperceptíveis aos olhos de um adulto.

O primeiro estágio proposto por Henri Luquet, denominado de realismo fortuito, é subdividido em duas etapas: o desenho involuntário e desenho voluntário. No desenho involuntário, a criança inicialmente realiza linhas e traços espontâneos, pois ainda não tem a intenção de representar a imagem de um objeto em suas atividades gráficas, como também não estima nenhuma interpretação figurativa as suas produções. Segundo o autor, o importante para a criança “é executar movimentos com a mão que estando munida de acessórios variados, deixa num suporte, tal como uma folha de papel, traços que existiam antes”(LUQUET, 1969. p. 136). A partir da reflexão, consideramos que nesta etapa, a atividade gráfica da criança é movida essencialmente pelo prazer provocado pelos movimentos de suas mãos em diferentes superfícies, tais como: areia, lama, lápis sobre o papel, entre outros. Até então, a criança não atribui nenhum significado ao desenho.

Entretanto na etapa seguinte, chamada de desenho voluntário, ela começa a perceber “certa analogia entre alguns dos seus objetos traçados e um objeto real, e enuncia a interpretação que lhe dá” (LUQUET, 1969, p.139). De acordo com o autor, de início, a criança desenha sem nenhuma intenção de representar algo, no entanto, ao terminar a sua atividade gráfica, já consegue estabelecer alguma interpretação sobre o que desenhou, atribuindo-lhe algum nome.

No segundo estágio, o realismo falhado, também chamado de incapacidade sintética, a criança tenta ser realista ao desenhar um objeto, no entanto “não sabe ainda dirigir e limitar os seus movimentos gráficos de modo a dar ao seu traçado aspecto quereria” (LUQUET, 1969, p.147). Para o autor, este estágio caracteriza-se pela imperfeição gráfica, pois a criança enfrenta algumas dificuldades para representar o objeto desejado, por exemplo, apresenta descontrole nos seus movimentos. Isto significa que por mais que a criança tente, não consegue perceber os pormenores gráficos de um objeto, e assim nas dimensões em qualquer parte do objeto realizado.

Já no terceiro estágio, o realismo intelectual, a criança consegue superar a incapacidade sintética e agora nada impede que o seu desenho seja realista. Assim, a criança começa a representar fielmente o objeto como o vê, e também apresenta em seu desenho “não só os elementos concretos invisíveis, mas mesmo os elementos abstratos que só tem existência no espírito do desenhador” (LUQUET, 1969, p.160). Como bem lembra o autor, a criança revela em suas produções gráficas os pormenores e detalhes que lhe convém representar. Além, a criança desenha com base na concepção que tem sobre o objeto naquele momento sem se preocupar com a sua estrutura visual.

Finalmente, o desenho infantil atinge o último estágio proposto por Luquet, o realismo visual, o qual assume características do desenho de um adulto. Consideramos que neste estágio, os detalhes representados em um objeto, “(...) têm por finalidade particularizar as formas que antes eram genéricas” (PILLAR, 1996, p. 50).

A partir da perspectiva da autora Pillar, observamos que o desenho infantil é caracterizado pela sua representação visual, ou seja, a criança passa a se preocupar em representar nitidamente os detalhes e os elementos observados em cada objeto que irá desenhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, as crianças têm assistido a uma verdadeira avalanche tecnológica e, a partir de sua própria casa, começam a construir seus conceitos sociais e culturais. É na interação com as outras pessoas que surge a formação das crianças e, como parte de seu processo de humanização, elas se apropriam de todo tipo de experiências que vivenciam a cada instante. Passam a perceber sentimentos, atitudes, modo de gostar dos adultos, escolhas formais, táteis, visuais e sonoras presentes nos brinquedos, nas cantigas de roda, nas roupas e objetos da casa. Através de sua sensibilidade, também distinguem cores, materiais, sons, melodias, gestos etc. no ambiente à sua volta.

A percepção dos significados e a construção das relações que envolvem o ato do conhecimento exigem o imprescindível exercício da leitura, em sentido amplo, e o desenvolvimento das potencialidades expressivas.

O conhecimento que emerge nas relações estabelecidas objetiva-se através de linguagens. Nesse sentido, é preciso olhar para os processos de construção de conhecimentos, nas suas relações simbólicas de significação e representação.

Um olhar multifacetado que possibilite perceber o entrelaçamento das formas de aproximação e construção de conhecimento em ações permeadas de corporeidade, afetividade, ludicidade, percepção estética e ética, expressas em diferentes linguagens.

Esse processo de construção do conhecimento pode dar-se de diversas formas e em diferentes situações e lugares. A escola é um desses lugares, pois ela tem uma organização própria em função de sua especificidade. A escola assume a função de fazer avançar o processo pessoal de conhecimentos, o que significa também a preocupação com a ampliação do referencial de leitura das pessoas.

O ensino de arte na educação infantil necessita desvincular-se de alguns fatores para que promova resultados reais e efetivos. Porém, para que isto aconteça de fato, é

necessária uma abordagem teórica consistente, fundamentando o processo das especificidades do ensino de arte.

Entender a prática pedagógica nas linguagens artísticas requer que se estabeleça a relação entre as características da área de Arte e as demandas da Educação Infantil.

Uma sugestão de trabalho muito utilizada nos dias de hoje, e que vem conquistando prestígio, é a proposta triangular. Esta é fundada a partir de três pilares, a história da arte, a leitura da imagem e o fazer artístico, que exige o compromisso com o estudo, a pesquisa e a ação em arte, a partir de três eixos essenciais, o fazer, o apreciar e o contextualizar, para que o ensino e a aprendizagem dos alunos sejam significativos.

Sendo assim, deve-se considerar a arte como universal, pois se conclui que o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, de horizontes cognitivos e da compreensão da criança sobre sua herança cultural, é um processo de suma importância para a sua formação enquanto sujeito social.

Assim, a arte na educação infantil não deve ser pensada meramente como um acessório, como uma forma de complementar outras atividades, mas sim como uma das atividades principais de uma aula, com técnicas, com apreciações e criações para que haja aproveitamento no progresso integral, tanto quanto ou até mais que um estudo teórico de qualquer espécie.

A apreciação de grandes obras de arte musicais ou teatrais, quadros, filmes, entre outras, despertam sentimentos e valores importantes para a formação humana. Pode-se, então, empregar o ensino da arte para conduzir o educando à experiência de sentimentos e emoções mais elevados, pois é considerada a linguagem dos sentimentos e das emoções.

Se na educação infantil não for disponibilizado um repertório diversificado, com constância, permitindo o contato, chamando ao encontro, à aproximação com aquela sonoridade muitas vezes estranha, àquele enredo ou imagem incomum, à primeira vista, as crianças poderão negar a recepção, a fruição daqueles materiais novos.

Em outras oportunidades, é provável que nem mesmo solicitarão para ver, ouvir, cantar ou manusear. Para que a escolha se faça, é imprescindível disponibilizar acervos que ampliem as relações das crianças com o universo artístico-cultural e, com isso, ampliem suas possibilidades de criação.

As vivências culturais e os mecanismos internos permeiam os processos de aprendizado e desenvolvimento, possibilitando a conquista da identidade e autonomia.

As linguagens artísticas fornecem o suporte necessário para a construção e representação dessas percepções, constituindo-se como práticas sociais e culturais de construção de sentidos.

Saber com certa profundidade os parâmetros da arte e saber ser educador em arte é condição básica quando se fala neste ensino. O significado da arte na educação e na socialização da criança está em desempenhar o importante papel de mediadora do diálogo entre o sujeito e sua realidade, no desenvolvimento de seu pensamento, sua percepção e emoção, facilitando assim a tradução da experiência de vida em conceitos significativos.

REFERÊNCIAS

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte.**

São Paulo: Cortez, 2002.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho.** São Paulo: Scpione, 1987.

FEITOSA, Ana Paula Carvalho Cruz. **Brincadeira divina: O ensino da Arte nos cursos de Pedagogia da UNEB.** Faced/UFBA: Salvador, 1997. Dissertação de mestrado.

LOWNFELD, Viktor; **BRITAIN**, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Loyola, 1977. Tradução de Álvaro Cabral.

LUQUET, G.H. **O desenho infantil.** Porto; Civilização editora, 1969.

MOREIRA, Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador.** 13º ed. São Paulo: Editora Loyola, 2009.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistemas de representação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

TARDIF, M. **As concepções do saber dos professores de acordo com diferentes tradições teóricas e intelectuais.** Rio de Janeiro, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A imaginação e a arte na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

ZATZ. Lia. **Aventura da escrita. História do desenho que virou letra.** 2º Ed. São Paulo. Moderna, 2002.

A POLÍTICA SEGUNDO O PRÍNCIPE DE MAQUIAVEL



JUAREZ FERREIRA DOS SANTOS

Graduado em Teologia pelo Centro de Estudos Superiores Mater Dei Palmas Tocantins (2010). Graduado em Filosofia pela Faculdade Católica de Anápolis (2015). Especialista em Orientação e Supervisão educacional pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Marabá - Pará FACIMAB (2018). Especialista em Docência no ensino de História e Geografia pelo Centro Universitário Internacional UNINTER (2019). Professor do Ensino fundamental II - História e Ensino Religioso - na Rede Estadual de ensino do Estado do Tocantins. Professor do Ensino Fundamental II e Ensino Médio - História e Geografia - Grupo Educacional Moderno em Gurupi - TO.

RESUMO

Quando se fala em política, logo vem em mente uma série de circunstâncias nada boas, devido às muitas e lamentáveis situações de descaso nesse meio, coisa que não aconteceria se a mesma fosse tratada no sentido genuíno de ser. Isso nos leva a uma série de questionamentos tais como: O que é política de fato? Qual o verdadeiro sentido da política? Seria a política uma forma de harmonizar os relacionamentos humanos no meio social? Todas essas questões nos colocam numa dimensão bastante reflexiva e um tanto intrigante, dado que, analisaremos o pensamento de um filósofo e sua concepção de política que foi e que ainda é por muitos, condenada. Refiro-me a Maquiavel. Tal filósofo é reconhecido como pai da ciência moderna e com isso o precursor de uma mentalidade renovada no sentido de se fazer política. *A priori*, sabemos apenas que esse é um tema complexo e de difícil compreensão, fato que explica o porquê de inúmeras abordagens sobre o assunto e principalmente quando se fala em Nicolau Maquiavel, portanto, é dele e de sua principal obra que falaremos agora.

Palavras-chave: Maquiavel; O Príncipe; Política; Ética; Estado.

INTRODUÇÃO

Visto que a política um tema bastante vasto que carece de uma reflexão maior para se chegar uma compreensão mais sólida do mesmo, analisou-se a obra prima de Maquiavel que é muitas vezes mal interpretada.

Sabe-se que essa obra de referência, contestada e por vezes elogiada, foi fruto de uma época (Renascença) e de uma realidade vivenciada pelo próprio autor. Nisto, Maquiavel encara a política não como ela deveria ser, mas sim, como ela acontecia de fato,

e foi isso que o levou à críticas em demasia, porque aos olhos dos néscios, nada do que acontecia nos bastidores da política era percebido, ou se era, como acreditamos ser, ninguém tinha a coragem de colocar em risco a liberdade ou até mesmo a própria vida ao discorrer sobre um assunto tão pertinente, como é a política da maneira realista que Maquiavel escreveu, pois devia ser essa, o uso legítimo do poder, tendo em vista o bem comum, coisas que na época não aconteciam. Contudo, trazer às claras tudo que acontecia por trás do mundo da política, seria subverter ao sistema vigente, podendo levar o sujeito sem piedade nem escrúpulo por parte das autoridades civis a uma sansão, ou até mesmo a uma coação imposta é claro, pelo Estado (autoridade competente).

Com isso, deixamos claro que nosso objetivo com essa pesquisa não é exaltar a obra “O Príncipe” nem tratar de Maquiavel como um anjo da ciência política que foi mal entendido e, às vezes não compreendido, nem tampouco tratá-lo de amoral assim como fizeram muitos estudiosos de seu pensamento.

O que se buscou objetivamente com este artigo foi tecer uma reflexão sobre a concepção de política para Maquiavel, tendo por base sua principal obra, no intuito de levar o leitor a também se posicionar sobre esse insigne pensador moderno iniciador e protagonista da autonomia política enquanto aquela que retinha o poder.

Buscou-se por tanto, expor o conteúdo de forma tal, que ao término deste o caro leitor tenha chegado a uma boa compreensão sobre o que a é política para o nosso ilustre pensador Maquiavel.

OS PRINCIPADOS

Maquiavel apresenta logo no início de “O Príncipe”, algo importantíssimo, uma via para se chegar a um melhor entendimento de sua obra que é sobre os principados, ou pequenas cidades-estados como estava dividida a Itália de sua época. Quanto a essa questão, Maquiavel faz considerações bastante específicas sobre as formas de principados e a maneira pela qual, os príncipes devem governá-los, uma vez que, nesses principados é comum o surgimento de inúmeras situações de conflitos.

Nas entrelinhas dos primeiros capítulos de “O Príncipe”, Maquiavel afirma, de forma bastante clara e objetiva, que todas as formas de governo, de Estados que tiveram e tem poder sobre o homem e suas ações ou são repúblicas ou principados. Aqui, encontra-se um dos temas principais da sua obra que é sobre os principados que podem ser hereditários ou novos, dando uma maior atenção aos principados novos. Maquiavel afirma que, esses podem ser adquiridos ou conquistados, como o termo melhor nos convier, por quatro

maneiras específicas: pelas armas alheias; pelas próprias armas; pelo talento (virtude), ou pela sorte, sendo que dessas quatro formas, a primeira e a última que foram citadas não são muito seguras, no sentido de não lhes depositarem muita confiança.

Todos os Estados, todos os governos que tiveram e têm autoridade sobre os homens, foram e são, repúblicas ou principados. Os principados são: ou hereditários, quando seu sangue senhorial é nobre há já longo tempo, ou novos. Os novos podem ser totalmente novos, [...] ou o são como membros acrescidos ao estado hereditário do príncipe que os adquire. Estes domínios assim obtidos estão acostumados, ou a viver submetidos a um príncipe, ou a ser livres, sendo adquiridos com tropas de outrem ou com as próprias, bem como pela fortuna ou por virtude. (MAQUIAVEL, 2012, p. 11).

Segundo Maquiavel, os principados hereditários são governados, mantidos e administrados demonstrando certa nobreza, pelo fato de serem não somente governados mais também na sua maioria habitados por uma só família tornando-se assim mais unidos e com isso, mais resistentes a uma conquista do que os principados novos, porque ao habitarem todos os seus líderes no próprio principado conquistam a simpatia do povo. O soberano para ser legítimo, autêntico e estimado por seus súditos, segundo afirma Maquiavel se dá pelo fato de não oprimir o povo, adquirindo com isso grande facilidade para governar e conservar o Estado, tornando-o difícil de ser conquistado por estrangeiros.

Existe ainda na obra de Maquiavel outro tipo de principado que pode ser chamado – civil, e que diferentemente dos outros não é adquirido por severidade ou exacerbada violência, nem tampouco por virtude ou fortuna que até agora forma os pilares de sustentação sobre as formas de conquistas e manutenção dos principados, todos elencados de forma sistemática e pragmática por Maquiavel. Sua aquisição se dá por meio de uma astúcia maliciosa própria da artimanha do príncipe que por meio do povo e de seus concidadãos, ascende ao poder. Essa atitude sim pode ser vista como louvável aos olhos de Maquiavel, sendo caracterizada como digna de mérito e de honra, uma vez que, não foi necessário ao príncipe incorrer à violência nem mesmo esperar pela fortuna incerta e não confiável, nem se utilizar de tanta virtude ao passo que tudo acontece de forma bastante natural.

Essa atitude é bastante natural “[...] Porque em toda cidade (Estado) se encontram essas duas tendências diversas e isso resulta do fato de que o povo não quer ser mandado nem oprimido pelos poderosos e estes desejam governar e oprimir o povo”. (MAQUIAVEL, 2012, p. 45).

Eis que, essas duas tendências se apresentam ao príncipe de forma contrária e anteposta e que devem ser analisadas de forma coerente e conseqüentemente a não desagradar nem a uma nem a outra, porém, agradar a ambos seria aparentemente impossível. Povo e poderosos são e sempre foram as duas vertentes que governaram as

nações, os Estados, as cidades de modo geral, sempre e quando uma ou outra tiveram a oportunidade de se fixar, assim o fizeram. Cabe a isso, estar bastante atento o governante para essas lutas de classe, que conseqüentemente poderia levar todo o Estado a uma guerra civil, ficando difícil senão impossível, manter a ordem interna, dado que essas duas forças antagônicas podem gerar um grande caos.

As dificuldades encontradas para se manter no poder neste âmbito, dependerão muito da forma pela qual o príncipe chegou a esse ponto, se pelo povo ou se pelos poderosos.

O principado é constituído ou pelo povo ou pelos grandes, conforme uma ou outra destas partes tenha oportunidade: vendo os grandes, não lhe ser possível resistir ao povo começam a emprestar prestígio a um dentre eles e o fazem príncipe para poderem, sob sua sombra, dar expansão ao seu apetite; o povo também, vendo que não podem resistir aos poderosos, volta sua estima a um cidadão e o faz príncipe para ser defendido com a autoridade do mesmo. Aquele que chega ao principado com a ajuda dos grandes se mantém com mais dificuldade do que aqueles que ascendem ao posto com o apoio do povo, pois se encontra príncipe com muitos ao seu redor, os quais parecem ser iguais a eles e, por isso, não pode nem governar nem manobrar como entender. Mas aquele que chega ao principado com o favor popular aí se encontra só e ao seu derredor não tem ninguém ou são pouquíssimos que não estão preparados para obedecer. (MAQUIAVEL, 2012, p. 45).

Essa questão aqui colocada por Maquiavel é tão fecunda e verdadeira que transcende ao tempo e a sua época, que se faz presente em nossos dias, em nosso meio. Com isso percebemos, ao analisarmos movimentos e organizações sociais que defendem interesses comuns que, muitos desses movimentos se articulam em forma de ONGs (organizações não governamentais), buscando sempre seus direitos muitas vezes omissos pelo próprio governo adentram se ferrenhamente na política ao ponto de nomear e eleger os seus próprios representantes opondo-se radicalmente as outras classes.

Essa é uma questão difícilíssima que o príncipe deve, contudo, resolver: agradar a um sem desagradar ao outro, ou seja, essa é uma questão aparentemente, ou por que não, completamente impossível de se fazer. “Sem injúrias aos outros, não se pode honestamente satisfazer os grandes, mas sim pode se fazer bem ao povo, porque o objetivo do povo é mais honesto que aquele dos poderosos, querendo estes oprimir, enquanto aquele apenas quer não ser oprimido”. (MAQUIAVEL, 2012, p. 45).

Essa afirmação de Maquiavel é coerentemente realista: o povo é maioria em todo e qualquer lugar e maioria oprimida, e que deseja honestamente, apenas viver em paz, e isso falará sempre mais alto, fazendo valer o seu desejo. Ai do príncipe que agir de forma contrária a isso, estará certamente fadado ao fracasso, devido ao fato de possuir um povo inimigo, que é por sinal maioria em toda a nação, sendo assim, em nenhuma circunstância o príncipe poderá se sentir garantido, uma vez que, ele mesmo estará agindo como inimigo do povo fiel.

O pior que um príncipe pode esperar do povo hostil é ser abandonado por ele; mas dos poderosos inimigos, não só deve temer ser abandonado, como também deve recear que os mesmos se lhes voltem contra, pois que, havendo neles mais visão e maior astúcia, contam sempre com o tempo para salvar-se e procuraram adquirir prestígio junto àquele que esperam que venha a vencer. (MAQUIAVEL, 2012, p. 45).

O príncipe deve, contudo, buscar sempre a amizade do povo, pois com ele viverá durante todo o seu reinado, já com os poderosos isso acontece de forma contrária, uma vez que, no povo honesto se pode confiar, nos ricos e poderosos que só pensam em si, não se pode confiar, dado que são sempre astuciosos, ambiciosos e com isso indignos de confiança.

O AMIGO DO POVO

Em toda obra “O príncipe”, Maquiavel nunca baseou suas afirmações em um hipóteses, sempre argumentou de forma clara e precisa a partir de dados históricos e concretos, sempre se ancorando em fatos já vividos pelos grandes nomes da história, e aqui temos mais um dado histórico para elucidar e fundamentar o assunto.

A um príncipe é necessário ter o povo como amigo, pois, de outro modo, não terá possibilidades na adversidade. Nabis, príncipe dos espartanos suportou o assédio de toda a Grécia e de um exército romano, coberto de vitórias, contra eles defendendo sua pátria e seu Estado; bastou-lhe apenas, sobrevivendo o perigo, garantir-se contra poucos, o que não seria suficiente se tivesse o povo como inimigo. E não surja alguém para refutar esta minha opinião com aquele provérbio bastante conhecido de que, quem se apoia no povo firma-se na lama, porque o mesmo é verdadeiro somente quando um cidadão privado estabelece bases sobre o povo e imagina que o mesmo vá libertá-lo quando oprimido pelos inimigos ou pelos magistrados. (MAQUIAVEL, 2012, p. 47).

Isto deixa claro que o príncipe é um homem que deve ter sua atenção sempre voltada para o povo nas mais variadas épocas. Uma coisa é o povo em tempo de paz, outra coisa é o povo em tempo de guerra, isto deve ficar claro para um príncipe que deseja ser bem-sucedido, a diferença de um mesmo povo em tempo de paz e em tempo de guerra. Nunca se deve confiar em demasia em algo que a cada ato, a cada suspeita se move e se corrompe, uma vez que o homem é um sujeito instável e está sempre em busca de algo para se preencher. Esta citação, não soa um tanto paradoxal e contraditório ao que se têm afirmado nos últimos parágrafos desta pesquisa? Não. Maquiavel quer dizer tão-somente que um príncipe não deve jamais basear-se apenas nas circunstâncias que observa nos tempos de paz, porque a nação de modo geral, uma vez composta por homens é aleatória e muda constantemente com o passar do tempo.

... Havendo sempre, nos tempos duvidosos, carência de pessoas nas quais ele possa confiar. Tal príncipe não pode fundar-se naquilo que observa nas épocas de paz, quando os cidadãos precisam do Estado, porque então, todos correm, todos prometem e cada um quer morrer pelo príncipe, enquanto a morte está longe; mas nas adversidades, no momento em que o Estado tem necessidade

dos cidadãos, então poucos são encontrados. E tanto mais é perigosa esta experiência, quanto não se a pode fazer senão uma vez. Contudo, um príncipe hábil deve pensar na maneira pela qual possa fazer com que os seus cidadãos, sempre e em qualquer circunstância, tenha necessidade do Estado e dele mesmo, e estes, então, sempre lhe serão fiéis. (MAQUIAVEL, 2012, p. 48).

PERFIL DE UM BOM GOVERNANTE

Como deve ser a conduta de um príncipe perante os seus súditos, amigos e toda nação, de modo geral? A resposta para esta pergunta seria fácil se a política na obra de Maquiavel fosse dada aos princípios e ideais platônicos e aristotélicos, assim como vemos na antiguidade clássica, onde a justiça e o direito eram a razão de ser da política e a virtude entendida como a reta conduta para o bem, porém há uma ruptura enorme entre o ideal de política clássico e o renascentista. Desse modo, percebemos que a pergunta sobre a conduta de um príncipe na obra de Maquiavel é bastante complexa e um tanto pertinente, por isso, para melhor compreender esta questão é que se dividi o tópico que se segue em duas partes: A primeira trabalhará sobre a *virtu* e a fortuna e a segunda e última parte falará sobre a liberdade e a repressão. Vejamos.

Virtu e fortuna: A *virtu* consiste essencialmente na capacidade que o príncipe tem de poder agir em uma determinada situação, articular os meios disponíveis e eficazes para se produzir os resultados esperados ou para alcançar os fins propostos. O homem virtuoso é aquele que sabe agir extraindo o máximo possível da ocasião que se lhe apresenta. O ato supremo da *virtu* consiste em saber aproveitar, em benefício do poder, sem hesitar, as coisas oferecidas pela fortuna. Dito isto, adianta-se que a *virtu* e a fortuna são duas coisas inseparáveis, onde uma se valerá sempre da outra.

Os dotes do príncipe, (...) são chamados por Maquiavel de “virtudes”. Obviamente, a “virtude” política de Maquiavel nada tem haver com a “virtude” em sentido cristão. Ele usa o termo retomado da antiga acepção grega de areté, ou seja, a virtude como habilidade entendida naturalmente. (...) “virtude” é vigor, é saúde, astúcia e energia, capacidade de prever, planejar e constranger. É, sobretudo, vontade que barra as águas transbordantes dos acontecimentos, que impõe regras – sempre parcial e, infelizmente, caduca – ao caos, que constrói com invencível tenacidade a ordem em um mundo que desaba e se desagrega perpetuamente. (REALE, 1990, p.130).

A *virtu* que caracteriza o homem político na obra de Maquiavel, como já citado anteriormente, contrapõe-se à virtude clássica, passando então a designar, no homem, a capacidade astuciosa de utilizar-se da fortuna, conforme a ocasião, a fim de impedir a corrupção histórica em que está sujeito o principado e ao jogo das forças antagônicas que permeiam necessariamente toda sua existência. A fortuna é vista assim a partir dos fatores que interferem na ação política na qualidade de obstáculos exteriores ou de condições favoráveis, mas que não podem ser previstos nem estão em poder do príncipe criar ou

evitá-los por meios próprios, essa é portanto, imprevisível, devendo o príncipe estar super atento para a sua eventual manifestação. *“A esta virtude sabe se contrapor o “destino” (fortuna). Muitos consideram que o destino seja a razão dos acontecimentos e que, portanto, é inútil se esforçar para impor-lhe uma barreira, sendo melhor deixar-se guiar por ele, (...) metade das coisas humanas dependem da sorte, a outra metade da virtude (...)”*. (REALE, 1990, p.130).

Maquiavel deixa bem claro que *“tornar-se de cidadão privado, príncipe, pressupõe virtude ou sorte, (...) aquele que, menos se apoiou na sorte reteve o poder mais seguramente.”* (MAQUIAVEL, 2012, p. 28). Maquiavel dá ênfase à virtude no sentido de ser o príncipe protagonista da ação que o levará a glória e o poder, enquanto que a inércia pode o levar a ruína, contudo não despreza a fortuna, dado que, ambas andam juntas, porém essa não está sob seu domínio, mas que, porém, é um poder paralelo, podendo dele utilizar-se quando necessário mediante a ocasião, a situação e é óbvio sua manifestação. Ter um príncipe tudo isso em mente, de forma a poder utilizá-las no âmbito da prática política, pressupõe-se que esse seja um príncipe virtuoso, ao contrário esse não poderá ir muito longe, pois entende-se política na obra de Maquiavel como sendo um campo de relações e de forças, e não sendo então virtuoso o príncipe e não tendo a capacidade de se relacionar com as oportunidades oferecidas pelo tempo, estará fadado ao fracasso.

Algo que um príncipe virtuoso deve saber, na realidade da ação política, é a questão do ser e dever ser. Uma coisa é ver a realidade como ela é outra coisa é como deveria ser. Isso é algo que marca profundamente o pensamento de Maquiavel e consequentemente perpassa toda a sua obra e principalmente “O príncipe”. Essa é uma questão tão intrigante que é considerada como uma das afirmações que levou Maquiavel a ser criticado, considerado como leviano e toda espécie de designativo dessa natureza, isso porque ele retratou a política de forma absolutamente real e como todo o corpo político social, não somente da Itália, como de muitos outros países havia há muito tempo se corrompido e viviam sobre a penumbra de interesses particulares, o censurou como amoral e perfídico. A questão aqui é manter o poder, não importando o príncipe, como estão as coisas nem como deveriam estar.

Mas, sendo minha intenção escrever algo de útil para quem por tal se interesse, pareceu-me mais conveniente ir em busca da verdade extraída dos fatos e não da imaginação dos mesmos, pois muitos conceberam repúblicas e principados jamais vistos ou conhecidos como realmente existido. Em verdade, há tanta diferença de como se vive e como se deveria viver, que aquele que abandone o que se faz por aquilo que se deveria fazer, aprenderá antes o caminho da sua ruína do que da sua preservação, eis que um homem que queira em todas as suas palavras fazer profissão de bondade, haverá de se perder em meio a tantos que não são bons. Por isso é necessário, a um príncipe que queira se manter

aprender a poder não ser bom e usar ou não da bondade, segundo a necessidade. (MAQUIAVEL, 2012, p. 67).

Dessa forma, pode se dizer sem hesitar que, para Maquiavel nada se faz de grandioso em política sem a ocasião e a fortuna. A oportunidade é o único meio que o príncipe tem de poder realizar o possível e as ocasiões mudam constantemente. Mas isso não implica por parte do príncipe uma inércia, simplesmente por saber que as ocasiões mudam frequentemente. Pelo contrário o pior dos males que possa acontecer é um poder incapaz de agir, ou de mover qualquer coisa que seja contra o príncipe, e esse conseqüentemente poderá se beneficiar dessa passagem histórica, e esperar é claro, por outra ocasião oportuna.

Se a ação se faz necessária é preciso extrair da situação tudo o que pode beneficiar a sua execução, sabendo o príncipe, portanto, contrapor-se aos obstáculos num dinamismo criativo. Desejar o mal não constitui nenhum mal, pois o simples desejo é inofensivo, mas querer o bem constitui a representação de um objetivo político como necessário e ao mesmo tempo, considerar ilegítimos os meios de realizá-lo, evitando agir por escrúpulos morais, é estupidez.

Agir ou deixar de agir por impulsos interiores tais como os imperativos morais, pode levar o príncipe à censura ou ao louvor, isto pode não ser bom, podendo leva-lo à perda de seu objetivo que é a conservação do Estado, isso percebemos nas entrelinhas de “O príncipe”.

Isso significa dizer que alguns são tidos como liberais, alguns miseráveis – (...), enquanto miseráveis chamamos aquele que se abstém em excesso de usar o que possui -, alguns são tidos como pródigos, alguns rapaces, alguns cruéis, alguns piedosos. Ainda, um é tido como traiçoeiro, o outro como fiel; (...) um sensato o outro, leviano; um religioso, o outro incrédulo, e assim por diante. Sei que cada um haverá de admitir que seria sumamente louvável que se encontrasse num príncipe, de todos os atributos acima referido, apenas aqueles que são bons. Mas uma vez que não podem possuir todos eles (...) inteiramente, pelas contingências humanas que não os permitem, é necessário que o príncipe seja tão prudente que saiba fugir à infância dos vícios que lhe tiraria o Estado. (MAQUIAVEL, 2012, p. 68).

A fortuna é para Maquiavel essencialmente o momento exato para toda ação possível. A virtude significar, contudo, a excelência com que o homem responde às ocasiões que o mundo lhe revelará sobre a forma da fortuna. Eis, portanto, acima citado, os elementos que caracterizam e legitimam por excelência a ação de um príncipe: *virtu* e fortuna.

Liberdade e Repressão: nas linhas anteriores, ao trabalhar a questão da virtude e da fortuna citou-se amiúde o termo agir, que segundo Maquiavel se fundamenta no conceito de liberdade, ou seja, liberdade significa agir, não podendo o príncipe em situação nenhuma renunciar a agir em nome da finitude de uma situação que não se oferecesse todos os meios previstos, isto é, idealizados de realizá-la.

Toda a obra de Maquiavel de modo geral é a expressão máxima da liberdade, todos os seus escritos, por pertencerem a uma nova época da história (modernidade), constituem de fato uma manifestação da liberdade, uma maneira própria de pensar, de “agir”, de se posicionar sobre as questões mais intrigantes do meio sócio-político. Como citamos nas entrelinhas das páginas iniciais desta pesquisa, essa nova maneira de ser do homem que se encarna no indivíduo da renascença, tal qual era Maquiavel, caracteriza o desvencilhar-se do medievalismo, a ruptura com as amarras dos imperativos morais e religiosos a muito sustentados pela Igreja de Roma (cristianismo). Isto é, a liberdade foi um dos fatores que caracterizou por sobremaneira o homem dessa época, porém em Maquiavel essa questão da liberdade acaba entrando em xeque devido ter como fim último a manutenção do Estado, e desse ideal de manutenção do Estado surge à repressão, contrariando a liberdade.

Somente em casos raríssimos o homem se serve da liberdade para fazer o bem, porque quando há muitas possibilidades de escolha e se pode usar da liberdade, todas as coisas se enchem de confusão e de desordem. Mas se maldade humana é a regra, as exceções são sempre possíveis: alguns ou mesmo poucos homens bons, mais zelosos do bem comum do que do próprio bem, podem, em dadas condições, trazer remédio à universal corrupção; em alguns casos a própria ambição de poucos, se bem orientada, pode ser útil à coletividade. (MONDIN, 1981, p. 10).

Disso decorre que em Maquiavel a liberdade se corrompe, tendo em vista que na ação de um determinado indivíduo devem ser levados em consideração, não somente os desejos pessoais como também os coletivos, principalmente quando se trata da ação de um governante que deveria ter como foco principal o bem comum da sociedade, coisa que, como já notamos desde o início desta pesquisa, não se faz presente na obra de Maquiavel, pelo contrário, a manutenção do Estado e a sua conservação é o fim de toda a ação do príncipe. Isto é, a garantia desse ideal, desvirtuará a liberdade do seu verdadeiro sentido, ocasionando a repressão, a coerção dos súditos. Mas o que é a liberdade de fato? Vários são os conceitos de liberdade que se pode utilizar para elucidar essa questão, porém objetivamente pode-se dizer que “(...) a liberdade natural do homem consiste em estar livre de poderes superiores sobre a terra, em não estar submetido à vontade ou a autoridade legislativa de ninguém (...)” (ABAGNANO, 1999, p.611).

Essa situação não cessa por aqui, devido à sua complexidade e pertinência neste estudo. Pode se dizer ainda que “(...) a liberdade do homem em sociedade consiste em não

estar sujeito a outro poder legislativo além do estabelecido por consenso do Estado, nem ao domínio de outra vontade ou à limitação de outra lei além da que esse poder legislativo tiver estabelecido (ABAGNANO, 1999, p.611). De antemão percebe-se que o termo liberdade não é fácil de ser definido por simples vias de reflexão, e no que se refere à relação entre Estado e cidadão pode se dizer ainda que *“(...) no Estado natural a liberdade consiste na possibilidade de escolha limitada pela norma natural, que é uma norma de reciprocidade, segundo a qual deve se atribuir aos outros as mesmas possibilidades atribuídas a si mesmo”*. (ABAGNANO, 1999, p. 611). Essa é mais uma concepção de liberdade muito aceita no âmbito filosófico no que diz respeito aos relacionamentos humanos, porém, entra em xeque a atitude de afirmar, que em Maquiavel a liberdade se corrompe, uma vez que existem várias maneiras de conceituá-la, e como sabemos que o seu objetivo último é a conservação do Estado, essa afirmação pode não ter muita aceitação. Diante disto, surgem algumas perguntas: Que relevância tem essa questão para o príncipe? Como deve ser o príncipe? Liberal ou parcimonioso?

Todo príncipe é conhecido pelas qualidades que lhe digna ser elogiado, reprovado ou censurado. É de fundamental importância que o príncipe seja prudente o bastante para que saiba evitar escândalos pelos vícios que tem. Dentro desse contexto de ser liberal ou parco, decorrerá o seguinte, se um príncipe quiser manter a fama de liberal terá que gastar todos os recursos do Estado disponíveis para isso, sendo então obrigado posteriormente a impor pesados tributos ao povo para lhes restituir o dinheiro gasto, coisa que o levaria a ser tido como odioso. Portanto, o príncipe deve ser prudente, cauteloso em gastar

o seu dinheiro para não ter que se ver obrigado a tirar dos seus súditos aquilo que lhes é de dignidade própria. O príncipe, contudo, não deve temer ser reconhecido como miserável.

A liberalidade, no entanto, usada de modo que fosses considerado como tal, prejudica-te, porque, se usada nobremente e como deve ser usada, não se torna conhecida e não cairá sobre ti a má fama do seu oposto. Querendo, contudo, manter entre os homens a fama de liberal, é preciso não esquecer nenhuma espécie de suntuosidade, de tal modo que um príncipe, sempre que assim proceder, haverá de consumir em semelhantes coisas todas as suas riquezas pessoais. No fim, terá necessidade, se quiser manter o conceito de liberal, de onerar extraordinariamente o povo com impostos, (...) para obter dinheiro. Isso começará a torná-lo odioso perante os súditos (...). (MAQUIAVEL, 2012, p. 69).

A fama de miserável surgiria devido a sua liberalidade ter beneficiado a poucos, e ofendido a muitos, o que geraria uma desordem deixando o Estado em perigo.

É obviamente clara a maneira pela qual Maquiavel expõe seu pensamento afirmando positivamente que ser liberal só leva à ruína do príncipe. Antes ser parcimonioso que usar

de liberalidade com os seus súditos, uma vez que, essa não contribui em nada para a conservação do Estado e a manutenção do poder.

E não há coisa que tanto se destrua a si mesma como a liberalidade, pois, enquanto tu a usas perdes a faculdade de usá-la tornando-te pobre e desprezível ou, para fugir da pobreza, rapace e odioso.

Entre todas as coisas que um príncipe deve evitar está o ser desprezível e odiado. E a liberalidade te conduz a uma e a outra dessas coisas.

É mais sabedoria, portanto, ter fama de miserável, que dá origem a uma infâmia sem ódio, do que, por querer a fama de liberal, vê-se na necessidade de incorrer na fama de rapace que cria uma infâmia com ódio. (MAQUIAVEL, 2012, p. 69).

Dentre todas as coisas que podem incorrer a um príncipe na obra de Maquiavel, está o de ser desprezível, odiado, temido ou piedoso e amado. Ser cruel ou liberal? Eis, uma grande questão proposta por Maquiavel e de grande significância para os príncipes.

O príncipe deve ser considerado piedoso e não cruel, evitando, porém, o mau emprego da liberdade. Não deve o príncipe se amedrontar, quando for acusado de cruel, dado que o seu objetivo é manter o Estado e o povo unido e fiel. Na questão de ser amado ou temido, segundo Maquiavel o ideal é ser amado e temido ao mesmo tempo, mas como é difícil unir essas posições em um príncipe, é bem mais louvável e seguro ser temido que amado. A opção por ser temido é bem justificável, pois os homens são ingratos, volúveis e dissimulados, procuram sempre escapar dos perigos e se esforçam avidamente por vantagens próprias; homens têm menos escrúpulos em ofender que amar, pois o príncipe, apesar de ser temido deve ter prudência para evitar o ódio dos súditos e cidadãos. No que se refere às tropas militares deve ter fama de cruel, para as manter unidas, prontas para qualquer tarefa ou missão.

Digo que todo príncipe deve desejar ser considerado piedoso e não cruel, (...). O príncipe não deve, portanto, impor-se com a má fama de cruel, para poder manter seus súditos unidos e fiéis. (...) o príncipe, no entanto, deve ser cauto no crer e no agir, não se atemorizar por si mesmo e proceder de modo equilibrado, com prudência e humanidade, para que a excessiva confiança não o torne incauto e a demasiada desconfiança o tome intolerável. Disso surge uma questão: se é melhor ser amado, que temido ou o contrário.

A resposta é de que seria necessário ser uma coisa e outra, mas, como é difícil reuni-las, é muito mais seguro ser temido do que amado, quando se deve renunciar a uma das duas. (MAQUIAVEL, 2012, p. 71).

O príncipe deve, contudo, fazer-se temer de maneira que, alcançando por mérito próprio o amor do povo, dos súditos, fuja da inconveniência do ódio, porque pode sim, subsistir o ser temido e não odiado. O príncipe deve ter sempre em foco *a priori*, o ser temido, dado que o temor é mantido sempre pelo medo do castigo que é algo que não o abandonará jamais. O príncipe “(...) deve, sobretudo abster-se dos bens dos outros, porque os homens esquecem mais rapidamente a morte do pai do que a perda do patrimônio”. (MAQUIAVEL, 2012, p. 71).

RAZÃO DE ESTADO

Um dos principais temas de discussão, implicitamente proposto pela obra de Maquiavel, consiste no problema da Razão de Estado, essa ideia não surge a propósito da contraposição de interesses particulares e coletivos, entre o bem comum e os objetivos da vida particular dos indivíduos. Ao contrário, a Razão de Estado representa o uso da força física de coerção, ou seja, a violência que se estabelece na base da ideia de soberania.

Isso não permite dizer que o príncipe para se manter no poder e conservar o Estado, tem que ser essencialmente um sujeito que traga impresso na alma o espírito soberano tal qual, seja mau de forma a ter que se utilizar da violência e crueldade para com os seus concidadãos no intuito simplesmente de ser tido como tal para estabelecer a ordem. Deve, porém, o príncipe, se valer desse espírito soberano de imposição da força, somente quando necessário, assim como nos orienta Maquiavel, “(...) *querendo o príncipe conservar o Estado, frequentemente é forçado a não ser bom*”. (MAQUIAVEL, 2012, p. 84).

Desse ponto de vista do monopólio da força física de coerção (violência) e de soberania, a segurança do Estado torna-se, na obra de Maquiavel o primeiro imperativo da política que, para preservá-la, o soberano pode transgredir as normas jurídicas, morais, religiosas, econômicas, éticas e etc., tanto, enquanto condições vigentes da sociedade, quanto em termos de valores transmitidos pela tradição religiosa.

Maquiavel é o primeiro a pensar a Razão de Estado como uma razão fundadora que faz emergir, no seio de uma sociedade dilacerada pelos conflitos entre diferentes facções ou instituições que desejam o poder, o monopólio da violência. Esse monopólio surge pelo ato de conquista, em oposição à concepção posterior que fará repousar a consolidação política da sociedade na ideia de contrato livremente efetuado por um “pacto social” como afirmava Rousseau (2005). Os Estados não surgem de uma comunidade prévia de qualquer espécie, de um acordo dos homens acerca do bem comum, seja ele resultante de um cálculo racional ou de uma amizade. Os Estados são criações da vontade do homem que deseja prevalecer sobre todos os outros. A sociedade é um efeito do domínio com que um príncipe subjuga uma multidão de indivíduos por vezes egoístas. Isso o príncipe faz como se todos fossem instrumentos de cálculo e guia de conduta, mas nunca enquanto centro autodeterminante.

É sempre o interesse próprio a razão de ser do príncipe, do tirano. O interesse pelo domínio é a verdadeira Razão de Estado, ou seja, o desejo de agir, de dominar, de poder, é que constitui e que caracteriza politicamente essa Razão de Estado. Vejamos o que o próprio Maquiavel afirma.

A um príncipe, portanto, não é necessário ter de fato todas as qualidades (...), mas é bem necessário parecer tê-las. (...) como, por exemplo, parecer piedoso, fiel, humano, íntegro, religioso, e sê-lo realmente, mas estar com o espírito predisposto de modo que, precisando não sê-lo, possas e saibas tornar-te o contrário. Deve-se compreender que um príncipe, (...) frequentemente, é obrigado, para manter o Estado, agir contra a fé, contra a caridade, contra a humanidade, contra a religião. (...) os homens em geral julgam mais pelos olhos do que pelas mãos, porque a todos é concedido ver, mas a poucos é concedido perceber. Todos vêem o que tu aparentas ser, poucos percebem aquilo que tu és. (...) a massa do povo sempre se deixa levar pelas aparências e pelos resultados e, no mundo, não existe senão a massa do povo. Os poucos não podem existir, quando os muitos têm onde se apoiar. (MAQUIAVEL, 2012, p. 71).

Nesse sentido caminhamos para a compreensão de que, em “O príncipe”, poder significa o uso da força física, o monopólio da violência e que governo e força não podem ser separados, uma vez que a política tem seu fim último em si mesma, e para isso o tirano tem que recorrer constantemente à força, dado que os povos são naturalmente inconstantes e as sociedades mudam frequentemente, e a manutenção do Estado e a conservação do poder é algo compreendido como que uma conquista permanente. Disso decorre que a ideia de Razão de Estado visa exprimir as condições que, tornam possível e legítimo aniquilar as diferenças, fazendo um Estado triunfar-se pela força. O desejo é sem dúvida algo de ordinário e natural, e todo aquele que se dedica a tal desejo, quando possui os meios para realiza-lo, é antes louvado que censurado. Em suma pode-se dizer que em “O príncipe”, governar significa manter o poder e o Estado.

O príncipe deve, portanto, consolidar politicamente, por meio da soberania “absoluta” do seu poder, a unidade essencial da nação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho, sobre o pensamento político de Maquiavel, proporcionou uma melhor compreensão acerca das suas reflexões, (visão) sobre a política e o Estado claramente expostas em “O príncipe”, sua magnífica obra. Com Maquiavel, (coisa que nos ficou bastante clara), surge então na modernidade uma nova ideia sobre a concepção de política, Estado e governante, que vem trazer à tona a separação da política com a ética, com a religião. O fato de sua obra ser tão estudada hoje no âmbito da filosofia política deve-se pela maneira realista com que expôs suas ideias.

Sabe-se que toda a obra de Maquiavel se refere à Itália de sua contemporaneidade, porém em virtude da profundidade e realeza de seus escritos, sobre como via a política, transcende a qualquer limitação histórica, ao ponto de hoje poder utilizar-se dos seus ensinamentos nas mais variadas formas de governo.

Em toda a sua obra Maquiavel se apresenta como autêntico pensador moderno, renascentista, diplomata, articulador político e grande estudioso de táticas e organizações militares, se apresenta ainda como primeiro grande teórico da política absolutista.

Em Maquiavel o governante não deve ser um simples tirano, mas sim um chefe forte dotado de *virtu*, capaz de manter o seu governo a salvo de conspirações e invasões estrangeiras, de promover o bem público, de defender o seu povo, tendo em primeiro plano, porém, a defesa e manutenção do Estado e a conservação do poder.

Este trabalho realizado em Maquiavel permitiu chegar à compreensão de que, o que levou a críticas numerosas foi o fato de ter se orientado por uma via cuja diretriz fundamental era o bem do Estado. Seu pensamento pretendia enfocar técnicas que deveriam ser empregadas para a formação de um Estado potencialmente forte, monárquico ou republicano, assim como colocamos no último capítulo, a cujos interesses tudo deveria ser sacrificado.

Ao percorrer boa parte, de todo pensamento de Maquiavel, chegamos à compreensão de que, na elaboração de todas as suas teorias políticas ele partia sempre do princípio de que todos os homens são maus por natureza, mas que, porém, possuía grande capacidade de domínio sobre ela. Para Maquiavel, toda cidade, ou seja, povo, é composta de dois desejos: o de dominar, que diz respeito aos grandes, aos ricos e o de não ser dominado, que se refere aos pequenos, aos pobres. Desses desejos contrários podem nascer toda espécie de maldade. Cabe ao homem, no entanto, saber situar-se corretamente em meio a esses desejos. A maldade e suas conseqüentes manifestações são possibilidades constantes na vida política e social. É por isso que em Maquiavel, o Estado é essencialmente necessário. Sem o Estado a violência se instauraria e não seria possível falar em liberdade e paz numa nação dividida entre desejos particulares.

REFERÊNCIAS

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe** – 3ª Edição, CL EDIJUR – Leme/SP: Edição 2012.

MAQUIAVEL, Nicolau. **A arte da guerra**. Coleção grandes obras do pensamento universal. São Paulo: Ed. Escala. 2005.

MAQUIAVEL, Nicolau. **Discursos sobre a primeira década de Tito Lívio** – 1ª Edição. São Paulo: Ed. Martins Fontes. 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. Coleção grandes obras do pensamento universal. São Paulo: Ed. Escala. 2005.

REALE, Giovane; ANTISERI, Dario. **História da filosofia**: coleção filosofia. São Paulo. Paulus, v. 2, 1990.

ARISTÓTELES. **A política**. Coleção grandes obras do pensamento universal. São Paulo: Ed. Escala. 2005.

PLATÃO. **A república**. Parte I e II. Coleção grandes obras do pensamento universal. São Paulo: Ed. Escala. 2005.

ABBAGNANO, Nicolas. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999.

A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA



JULIANA APARECIDA PINHEIRO DE ARAÚJO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, em 2008. Gestora na Prefeitura Municipal de São Paulo. juliana_aparecida@hotmail.com.

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo buscar reflexões a respeito da utilização das tecnologias no ensino a distância, problematizando à cerca de assuntos que decorrem sobre a importância das tecnologias no mundo atual e também sua origem. Neste artigo pretende-se abordar uma metodologia bibliográfica, pautada em autores que discutem sobre a importância das tecnologias desde o surgimento das mesmas. Atualmente, já nascemos em um mundo voltado às novas tendências tecnológicas, no qual exploram-se novos saberes. O papel do professor é preparar e auxiliar o aluno no seu desenvolvimento significativo e integral. O problema desse artigo está em quais os lugares deve-se usar as ferramentas tecnológicas de forma a favorecer o processo ensino aprendizagem de maneira prática e coerente no cotidiano educacional. A hipótese é como professores, há a necessidade de utilizarmos todos os recursos cabíveis para deixar nossas aulas interativas e dinâmicas e para isso a tecnologia vem acrescentar mais conhecimentos, por meio da Educação à Distância. A resposta para os questionamentos presentes nesse artigo está em podermos utilizar as tecnologias de maneiras diferenciadas, buscando novas possibilidades educacionais, fazendo com que as aulas estimulem o aprendizado dos alunos de maneira simples e eficaz.

Palavras-chave: Aluno; Aprendizado; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende abordar aspectos relevantes sobre a importância das Tecnologias em sala de aula, bem como o avanço das mesmas no Ensino à Distância.

A educação à distância será parte natural do futuro da escola e da universidade. Valerá ainda o uso do correio, mas parece definitivo que o

meio eletrônico dominará a cena. Para se falar em educação à distância é mister superar o mero ensino e a mera ilustração. Talvez fosse o caso distinguir os momentos, sem dicotomia. Ensino à distância é uma proposta para socializar informação, transmitindo-a de maneira mais hábil possível. Educação à distância, por sua vez, exige aprender a aprender, elaboração e consequente avaliação. Pode até conferir diploma ou certificado, prevendo momentos presenciais de avaliação. (DEMO, 1994, p. 60).

A natureza da "era da informação" e a comunicação estão mudando rapidamente. As tecnologias que antes eram consideradas avançadas estão se tornando comuns e novas tecnologias ainda estão sendo desenvolvidas. A natureza dessa tendência é evidente na multiplicidade de definições de ensino à distância.

A maioria das definições de ensino à distância inclui o uso de tecnologia. Alguns, porém, referem-se ao grau de interatividade e à distância entre os alunos. Outras definições não requerem o uso de tecnologia. Na verdade, o ensino à distância, no paradigma mais antigo, pode ser tão simples quanto correspondência postal e comunicações telefônicas. Devido aos avanços tecnológicos do passado recente, muito entusiasmo e esperança foram gerados para o uso do ensino à distância na educação. Os rápidos avanços nas capacidades de computação e telecomunicações tornaram possível o desenvolvimento de módulos de aprendizagem que incluem elementos como transmissão de vídeo, e-mail, Internet e World Wide Web. Esses módulos podem funcionar como componentes do processo de aprendizagem ou como base para a instrução.

Ostensivamente, o ensino à distância tem a capacidade de alcançar muito mais pessoas de uma maneira mais econômica do que o ensino tradicional em sala de aula. No entanto, há uma dúvida se as tecnologias emergentes de ensino à distância resolverão os problemas de equidade e acesso ou criarão novos problemas de equidade e acesso.

As Tecnologias são utilizadas em casa, no trabalho, nas ruas e atualmente muito utilizadas nas escolas. A inserção desta na educação precisa ser considerada tendo em vista um novo horizonte de atuação dos professores que não deve se limitar à simples melhoria da eficácia do ensino tradicional ou à mera utilização tecnológica escolar, por meios informáticos, exercendo um papel profundo na educação, desenvolvendo uma cidadania participativa e crítica, onde permite compreender profundamente o mundo em que vivemos, enriquecendo o conhecimento.

Um dos recursos tecnológicos mais utilizados no mundo globalizado é a Internet, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade e da informação. Segundo Santos (1994, p. 30):

Há, hoje, um relógio mundial, fruto do progresso técnico, mas o tempo-mundo é abstrato, exceto como relação. Temos, sem dúvida, um tempo universal, tempo despótico, instrumento de medida hegemônica, que comanda o tempo dos outros. Esse tempo despótico é responsável por temporalidades hierárquicas, conflitantes, mas convergentes.

O relógio mundial hegemônico do qual fala Santos (1994) é nada mais que o tempo mecânico tecnológico abstrato e vazio, ou seja, as pessoas têm tanto acesso às Tecnologias da Informação que, às vezes, não pesquisam a fundo o assunto do qual está sendo debatido.

Muitos enxergam nas Tecnologias, a perspectiva transformadora para melhorar a educação, mas deve-se considerar que há muitos problemas ainda associados à incorporação de tecnologias nas escolas.

Ainda que a educação possa ocorrer em qualquer espaço da vida social, é importante destacar a finalidade da escola, enquanto locus onde se pode proporcionar um ambiente que organize o conhecimento e que favoreça o aprendizado de forma planejada. Diante desta concepção a escola passa a ser concebida como um lugar da reelaboração dos conhecimentos legitimados pela sociedade e, para isso, esta instituição desempenha uma importante função social na formação dos sujeitos.

Nunca subestime a importância dos espaços informais de aprendizagem e o tempo que os alunos têm entre as aulas. Embora o tempo em sala de aula seja altamente valorizado, é igualmente importante o ambiente que os professores e alunos usam enquanto refletem, estudam e se envolvem ativamente com o conteúdo e colaboram com outras pessoas fora da sala de aula "formal" e do horário agendado.

Talvez com demasiada frequência, mais energia e pensamento vão para a criação de salas de aula onde os alunos passam um tempo limitado, enquanto o resto dos espaços do campus onde os alunos e professores passam a maior parte do tempo não são tão cuidadosamente pensados. Sem projetar intencionalmente esses espaços informais de aprendizagem, os campi perdem oportunidades de incentivar os alunos a colaborar, estudar e personalizar seu aprendizado.

À medida que professores e alunos trabalham juntos para reimaginar os espaços de aprendizagem e para avançar no futuro da sala de aula, descobrir novas maneiras de ensinar, estarão construindo o futuro juntos, com oportunidades tremendas para explorar, à medida que aprimoramos o ensino e o aprendizado em nossas instituições.

As pessoas sempre são tentadas a tentar argumentar em favor da tecnologia ter um impacto sobre o desenvolvimento da pedagogia e em muitos casos, podemos ver que o uso da tecnologia permitiu que os professores repensassem o que estão fazendo.

OS PROFESSORES E AS TECNOLOGIAS

A história da tecnologia educacional é marcada pela crescente complexidade e sofisticação dos dispositivos, pelas alegações exageradas de eficácia por defensores da tecnologia, pela implementação esporádica de professores em sala de aula e por poucas evidências de que a tecnologia empregada tenha feito diferença no aprendizado dos alunos. Embora os defensores da tecnologia tenham, de tempos em tempos, alegado que a tecnologia substituirá os professores, isso não ocorreu.

As técnicas de comunicação e de processamento de informação desempenham, nelas, um papel constitutivo. Tal condição institucional permite pensar que as instituições possam ser equivalentes a uma organização reticular de tecnologias intelectuais. Assim, além de ser pensada como um sistema cognitivo, uma instituição poderia ser analisada a partir da rede de tecnologias que a constitui (MARASCHIN & AXT, 2005, p. 43).

Essa relação entre aprendizagem e tecnologia é ainda mais complicada por divergências sobre o que constitui aprendizagem. Durante a primeira metade do século XX, as teorias de transferência de aprendizagem eram populares entre os professores de sala de aula. De acordo com essas teorias, a tarefa principal do professor era transferir o conhecimento do professor e o conteúdo do livro didático para a mente do aluno e, por meio de exames periódicos, determinar se a transferência ocorreu. A tarefa da mídia instrucional era auxiliar nesse processo de transferência por meio de apresentações precisas e convincentes de conteúdo.

Durante a segunda metade do século, os educadores adotaram outras teorias da aprendizagem. Pelo menos duas dessas teorias influenciaram o desenvolvimento da mídia instrucional para as escolas. Uma dessas teorias é o behaviorismo; o outro é construtivismo.

Embora as raízes intelectuais do behaviorismo possam ser rastreadas até o início do século XX, o behaviorismo não teve muito impacto na educação até os anos 1960. Baseando-se nos conceitos de BF Skinner, os educadores que promovem o behaviorismo enfatizaram a importância de fornecer declarações claras sobre o que os alunos devem ser capazes de fazer após a instrução. Esses educadores também procuraram dividir unidades complexas de conhecimento e habilidades em unidades menores e mais simples, sequenciando-as de maneiras que levariam a dominar as habilidades e o conteúdo mais complexos. Frequentemente, seu objetivo também era individualizar a instrução tanto quanto possível. Assim, o foco da instrução deslocou-se da apresentação do conhecimento do conteúdo perante um grupo de alunos para um enfoque

no comportamento individual dos alunos, uma análise dos passos necessários para garantir a aprendizagem.

Os computadores pareciam oferecer uma boa solução. Os alunos poderiam ser designados para um computador para trabalhar em seu próprio ritmo, e o computador manteria o controle do trabalho dos alunos e forneceria um registro do progresso de cada aluno para o professor.

Durante a última metade do século XX, as teorias cognitivas da aprendizagem ganharam ascendência sobre o behaviorismo entre os psicólogos, e algumas das visões dos psicólogos cognitivos, representadas pelo termo construtivismo, começaram a influenciar a educação. Os construtivistas argumentaram que os aprendizes devem construir sua própria compreensão do que está sendo ensinado. De acordo com essa perspectiva, a tarefa do professor não é principalmente promover a transferência de conhecimento, nem garantir que os alunos desempenhem consistentemente de acordo com uma descrição predeterminada de conhecimentos e habilidades.

O papel do professor é criar um ambiente em que os alunos consigam chegar a suas próprias interpretações de conhecimento, ao mesmo tempo em que se tornam cada vez mais habilidosos em dirigir sua própria aprendizagem.

Qualquer que seja a teoria da aprendizagem que um professor possa adotar, muitas tecnologias existem nas escolas para melhorar a instrução e apoiar a aprendizagem dos alunos. Embora os professores variem muito no uso dessas tecnologias, os professores selecionam a mídia que acreditam promover seus objetivos instrucionais.

A visão típica entre os educadores é que a tecnologia pode ser usada efetivamente para suplementar a instrução, fornecendo variedade instrucional, ajudando a tornar conceitos abstratos concretos e estimulando o interesse entre os alunos.

Segundo Moran (1997, p. 10): “A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, e o professor deve dominar as possibilidades de expressão para esta mídia”.

Portanto, é fundamental que as tecnologias sejam incorporadas num curto espaço de tempo e a formação do professor não deve ficar em descompasso com o avanço das tecnologias.

De acordo com Lévy (1993), as tecnologias se transformam em tecnologias da inteligência, ao se construírem enquanto ferramentas que auxiliam e configuram o pensamento, tendo nele, portanto, um papel constitutivo. Ao mesmo tempo, tornam-se metáforas, servindo como instrumentos do raciocínio, que ampliam e transformam as maneiras precedentes de pensar. Para o autor citado, as tecnologias agem na cognição de duas formas: (a) transformam a configuração da rede social de significação, cimentando novos agenciamentos, possibilitando novas

pautas interativas de representação e de leitura do mundo; (b) permitem construções novas, constituindo-se em fonte de metáforas e analogias (MARASCHIN & AXT, 2005, p. 43).

Com a evolução das tecnologias está havendo uma reestruturação em toda a sociedade com seus reflexos na educação. Por isso, é necessário repensar as formas de ensino e aprendizagem. Arroyo (2000) esclarece que as tecnologias podem transmitir competências e informações com maior rapidez e eficiência que o professor.

Para ter sucesso em nossa era da informação digital, os profissionais de educação infantil de hoje precisam de acesso à tecnologia que suporte seus processos de trabalho, que oferecem oportunidades de aprendizado on-line e desenvolvimento profissional e fornecem a capacidade de se conectar e interagir com pais, equipe e outros colegas profissionais.

Percebe-se que estamos vivendo na era dos recursos tecnológicos, os quais são fundamentais no processo ensino aprendizagem e os professores devem ter uma visão mais ampla para introduzir as tecnologias em seu cotidiano.

É evidente que algumas desvantagens existem, como a falta de preparo dos próprios professores e a utilização excessiva das máquinas, que inevitavelmente se tornam mais atraentes para as crianças, que passam a rejeitar o ensino tradicional.

A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NAS ESCOLAS

As Tecnologias de Informação e Comunicação fazem parte da realidade de professores e alunos, e o mundo dito real está cada vez mais conectado ao mundo dito digital, no qual as escolas públicas precisam acompanhar o ritmo das mudanças.

Existe a grande necessidade de proporcionar aos alunos diversas maneiras de interagir com o conhecimento, e não se pode negar que o uso das TICs vem muito a acrescentar como fonte de pesquisa.

A tecnologia educacional tem significados gerais e especializados. Para o público leigo e para a maioria dos educadores, o termo refere-se ao uso instrucional de computadores, televisão e outros tipos de hardware e software eletrônicos.

Os professores, fundamentalmente os que trabalham com a educação infantil precisam estar atentos a novas experiências e recursos que as tecnologias estão nos trazendo.

Segundo Mamede-Neve & Duarte (2008, p. 778):

Deixando de professar a primazia do texto impresso como fonte exclusiva de conhecimentos válidos, os jovens de hoje vêm migrando do livro, jornal e revistas impressos para a internet, onde acreditam poder encontrar tudo

de que necessitam para se manter informados e vinculados ao seu grupo, assim como para aprender.

Portanto, as tecnologias vêm fazendo parte da vida das pessoas, modificando seus costumes e a tendência é que venham a aumentar de maneira progressiva nos tornando cada vez mais dependentes do uso desses elementos.

O uso das tecnologias nas escolas de educação infantil e no Ensino Fundamental pode tornar mais atraente para as crianças no processo ensino-aprendizagem, mas este é um novo desafio para a educação justamente porque essas tendências obrigam a escola reorganizar seu modelo de ensino.

A escola tem a necessidade de buscar maneiras de fazer com que processo educativo seja mais prazeroso e principalmente contextualizado. Cabe a escola despertar o desejo pelo saber e oportunizar experiências com o novo.

Percebe-se que a informática como um recurso midiático contribui para a construção do conhecimento e amplia o desenvolvimento dos alunos no processo ensino aprendizagem.

Com a utilização das tecnologias na educação infantil e no Ensino Fundamental, podem-se obter informações, fazendo assim, uma conexão com as crianças e professores, permitindo que o professor trabalhe melhor o desenvolvimento do conhecimento.

Com o uso das tecnologias na educação infantil e no Ensino Fundamental, novas formas de compreender, novas competências são exigidas, bem como novas formas de se realizar o trabalho pedagógico são necessárias.

Os educadores não podem mais ignorar os benefícios da tecnologia no aprendizado inicial, tanto na Educação Infantil, quanto nas primeiras séries do Ensino Fundamental, ao qual as crianças estão entrando em um novo ciclo, necessitando de recursos midiáticos “mais avançados”.

O uso de tecnologia dentro da educação infantil ainda é baixo, mas as exigências regulatórias para abraçar o digital continuam a aumentar. Abordagens “românticas” à educação e à aprendizagem também perdem a oportunidade de aproveitar as possibilidades únicas abertas pela integração da tecnologia moderna na experiência inicial de ensino e aprendizagem.

A escola tem a necessidade de buscar maneiras de fazer com que processo educativo seja mais prazeroso e principalmente contextualizado. De modo que a sua prática de ensino permita que o aluno se reconheça como sujeito fazedor da sua história e da sua cultura. Cabe a ela despertar o desejo pelo saber e oportunizar experiências com o novo.

A utilização das Tecnologias no processo de ensino é cada vez mais necessária, pois torna a aula mais atrativa, proporcionando aos alunos uma forma diferenciada de ensino.

De acordo com Vieira (2011, p. 4):

A implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para utilização dos mesmos.

Os professores que lecionam em escolas públicas muitas vezes sentem dificuldade ao fazer uso das Tecnologias devido a falta de material para se trabalhar com esses recursos, e também pela falta de cursos relacionados à essa área.

Com o uso das Tecnologias abrem-se novas possibilidades à educação, solicitando assim, uma nova presença do professor. Com a utilização das Tecnologias na educação, podem-se obter informações, fazendo assim, uma conexão com alunos e professores, permitindo que o professor trabalhe melhor o desenvolvimento do conhecimento.

A escola é um ambiente privilegiado de interação social, mas este deve interligar-se aos demais espaços de conhecimento, incorporando as Tecnologias, concedendo fazer as pontes entre conhecimentos e se tornando um novo elemento de cooperação e transformação.

A EVOLUÇÃO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

A tecnologia mudou ao longo dos anos. A evolução da tecnologia no setor de educação data de 2.500 anos atrás. A tecnologia transformou a aprendizagem nas salas de aula, com professores ansiosos para emular novas técnicas de aprendizagem com a ajuda da tecnologia.

Num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta. (BEHRENS, 2000, p. 77)

A tecnologia sempre esteve na vanguarda da educação humana. Desde os dias de esculpir figuras em paredes de rocha até hoje, quando a maioria dos alunos está equipada com vários dispositivos tecnológicos portáteis a qualquer momento, a tecnologia continua a levar os recursos educacionais a novos níveis. Ao olhar para onde os métodos e

ferramentas educacionais vieram para onde eles estão indo no futuro, a importância da tecnologia na sala de aula é evidente agora mais do que nunca.

Nos tempos antigos, o boca a boca era a única forma de comunicação. Portanto, a aprendizagem era verbal e ainda é o caso em alguns países hoje. Há relatos de que na Grécia antiga a educação era feita de boca em boca.

Naquela época, as pessoas costumavam aprender por meio de poemas, canções e peças de teatro. A maioria das pessoas recitaria poemas apenas ouvindo, e não lendo. O método de escrita foi menos eficaz. Porém, no final do século XV, a escrita começou a seguir seu curso como a próxima forma de aprendizado.

Segundo relatos, fósseis de escrita foram descobertos na Grécia e na Índia antigas. No século 18, o uso de quadros-negros e quadros-negros como ferramentas de aprendizagem cresceu em popularidade a alturas imagináveis.

No final da 2ª Guerra Mundial, o Exército dos Estados Unidos adotou a tecnologia de projetor para conduzir o treinamento militar. Esses projetores foram então substituídos por projetores de alta tecnologia equipados com programas de software embutidos, popularmente conhecidos como PowerPoint.

A comunicação escrita remonta aos primeiros dias da Bíblia. A história de Moisés fala sobre como Moisés usou os Dez Mandamentos para transmitir comandos escritos aos israelitas.

No século 15, a Europa Imprensa é o que tornou a informação escrita o que é hoje; prontamente disponíveis e acessíveis. A crescente demanda por requisitos de conhecimento da escrita por parte de empresas e escritórios governamentais, a educação formal disparou na Europa, com muito mais pessoas dispostas a aprender para melhorar seus níveis de alfabetização.

Embora os primeiros computadores tenham sido desenvolvidos nos anos 30, os computadores de uso diário foram introduzidos nos anos 80.

Na ótica de Bévort e Belloni (2009):

Ao final do século XX, observa-se uma verdadeira “revolução tecnológica”, decorrente do avanço técnico nos campos das telecomunicações e da informática, colocando à disposição da sociedade possibilidades novas de comunicar e de produzir e difundir informação. O conjunto das chamadas “indústrias culturais” (rádio, cinema, televisão, impressos) vive uma mutação tecnológica sem precedentes, com a digitalização que, embora longe de ter esgotado seus efeitos, já delineia uma nova paisagem comunicacional e informacional. Do ponto de vista dos usuários, tal mutação leva um nome: internet, e se realiza em uma máquina ao mesmo tempo incrivelmente complexa e ao alcance de todos nós: o computador, à qual se acrescenta toda uma gama nova de pequenos dispositivos técnicos relacionados com as telecomunicações: telefones celulares multifuncionais, Ipod e MP3, jogos eletrônicos cada vez mais performáticos. Com a difusão crescente em ritmo exponencial, mesmo em

países pobres como o Brasil, das TIC e da internet, simples usuários sem formação específica podem ter acesso a mídias sofisticadas, que permitem interatividade e acesso a informação e entretenimento quase sem limites. As mídias tornam-se mais individualizadas, impregnantes e invasivas. (BÉVORT e BELLONI, 2009, p. 11).

A evolução da tecnologia impactou todos os aspectos das vidas cotidianas, desde o sistema bancário até a maneira como se comunicar uns com os outros. Na verdade, a tecnologia tornou-se parte integrante da manutenção da sociedade e sua infusão na educação é, portanto, inevitável. A tecnologia não apenas fornece aos alunos acesso a inúmeros recursos online, mas também os auxilia no processo de aprendizagem. A maioria das universidades e institutos educacionais já começou a utilizar a tecnologia em seus métodos de ensino.

Para Kenski (2012, p. 24), o conjunto de:

[...] conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de “tecnologia”. Para construir qualquer equipamento - uma caneta esferográfica ou um computador -, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologias.

Com a evolução da tecnologia, as capacidades educacionais estão crescendo e mudando a cada dia. A Internet é uma vasta biblioteca eletrônica de informações, e tanto a pesquisa quanto a instrução podem ser obtidas com um clique do mouse.

Houve vários avanços significativos na tecnologia educacional nos últimos anos. De filmes a tablets e sistemas de gerenciamento de aprendizagem, a tecnologia está sempre mudando em um ritmo extremamente rápido e remodelando a maneira como todos veem a educação.

Os alunos são frequentemente bombardeados com informações em uma sala de aula que eles devem tentar processar rapidamente e dar sentido. No entanto, isso pode deixá-los sobrecarregados e confusos com os conceitos. A tecnologia proporciona aos alunos acesso a inúmeros recursos online, estimulando-os a realizar pesquisas e, assim, a se tornarem mais independentes. Também simplifica a aprendizagem, tornando os conceitos mais digeríveis, por exemplo, por meio de um vídeo instrutivo. É importante reconhecer que existem vários estilos de aprendizagem e que a educação tradicional pode não atender a todos eles.

Algumas pessoas não prosperam em ambientes de sala de aula e, portanto, ter acesso a recursos como cursos online pode permitir que obtenham qualificações que, de outra forma, não seriam capazes de adquirir. Os alunos podem ter dificuldade em se manter engajados nas coisas que estão sendo ensinados, portanto, o uso da tecnologia é crucial para manter sua atenção e permitir que eles absorvam melhor as informações. A tecnologia pode ajudar a fornecer-lhes uma educação de maior qualidade.

Para Gatti (1993, apud MAINART; SANTOS, 2010, p. 03):

A incorporação das inovações tecnológicas só tem sentido se contribuir para a melhoria da qualidade de ensino. A simples presença de novas tecnologias na escola não é, por si só, garantia de maior qualidade na educação, pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização de informações.

Sua facilidade de uso e acessibilidade impactam e beneficiam tanto o aluno quanto o professor. Por exemplo, um professor pode pedir aos alunos que respondam a um questionário on-line que fornecerá feedback instantâneo, eliminando o tempo que o professor gastaria para dar uma nota e examinar cada tarefa. A tecnologia reduz o tempo e o custo dos professores e também permite que os alunos permaneçam no controle de sua educação, tendo acesso permanente a informações, por exemplo, podendo verificar prazos ou enviar e-mails a um professor sobre dúvidas que possam ter a qualquer hora do dia.

A tecnologia possibilitou que os alunos obtenham qualificações online e se eduquem por meio de institutos que oferecem cursos online. Eles podem aprender em casa sem ter que pagar para se deslocar ou se mudar para frequentar a universidade. Os profissionais que trabalham têm a oportunidade de prosseguir os estudos sem ter de abandonar os seus empregos a tempo inteiro. Ser capaz de aprender remotamente foi revolucionário porque tornou a educação acessível a todos. A tecnologia está sendo usada para ensinar de forma diferente, seja por meio do aprendizado online ou simplesmente exibindo um vídeo em uma sala de aula.

Assim sendo, verificamos que as tecnologias estão presentes em todos os lugares e em todas as atividades que realizamos. Isso significa que para executar qualquer atividade necessitamos de produtos e equipamentos, que são resultados de estudos, planejamentos e construções específicas. Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplica ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade nós chamamos de tecnologia. Portanto, para que os instrumentos possam ser construídos, o homem necessita "pesquisar, planejar e criar tecnologias". (ALTOÉ; SILVA, 2005, p.17)

O futuro da educação parece brilhante. Hoje em dia, quase todo mundo está grudado na internet. O nascimento de plataformas de mídia social como Twitter e Facebook facilitou o aprendizado até certo ponto.

A mídia social está prosperando como a nova forma de comunicação entre professores e alunos. Os professores usam a mídia social para interagir com os alunos individualmente ou fazer com que os alunos se comuniquem entre si por meio de grupos de mídia social.

A internet possibilitou o desenvolvimento de novas formas de comunicação como webcams e Skype. Por exemplo, os alunos agora podem fazer suas pesquisas usando a pesquisa do Google na internet.

Além da mídia social, a biometria é outra forma de tecnologia que usa características físicas para reconhecer pessoas como usuários registrados em uma instalação específica. A essência da Biometria é detectar as características físicas e emocionais dos indivíduos em uma instituição de ensino, alterando o módulo do curso de uma forma que se adapte aos desejos da pessoa.

Óculos de realidade aumentada são considerados pelo Google como a próxima forma de aprendizado. O uso de óculos de realidade facilita o aprendizado de uma forma que permite aos alunos compartilhar dados e informações por meio da tecnologia de lentes.

Ensinar agora é mais do que um palestrante na frente de um quadro negro e a tecnologia tem sido parte integrante de seu desenvolvimento. Transformou a educação e a maneira como as pessoas aprendem e retêm informações. Portanto, seu papel no futuro da educação é parte fundamental para manter o crescimento e a progressão da economia atual.

O meio virtual, portanto, transformou a maneira de ler e escrever, trazendo o hipertexto como um novo espaço em que leitor e escritor encontram-se diante de novos processos de produção e compreensão textuais, de novas formas de linguagem e interagindo com sua multiplicidade, de um novo código, que usa o teclado para “conversar”, ou seja, fala escrevendo (ou será que escreve falando?), exigindo, para tal, novos recursos linguísticos. (PAREJA, 2013, p.114)

O aprendizado já percorreu um longo caminho. Mesmo com o passar do tempo, algumas técnicas de aprendizagem nunca morrerão - por exemplo, ler e escrever; duas coisas que se recusaram a ir embora. Até mesmo empresas e instituições de ensino estão encontrando dificuldades para digitalizar completamente o aprendizado.

Isso ocorre porque algumas coisas, como a leitura, levam algum tempo para desaparecer completamente. Por exemplo, acabar com o conhecimento escrito é quase impossível. Os livros têm seu lugar na sociedade, apesar das novas tecnologias. Além disso, o aprendizado também requer muita prática (e leitura, é claro). Portanto, entrar na era digital não significa que estamos abandonando nossa cultura de leitura.

A tecnologia ajuda os alunos a acessar todas as informações que desejam e os professores a encontrar maneiras criativas de interagir com os alunos e ajudá-los a testar seus conhecimentos e fazê-los pensar fora da caixa, o que ajuda a aprimorar as relações aluno-professor .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições de ensino à distância podem aplicar tecnologias para permitir interações humanas por meio da web e promover um processo de aprendizagem autorregulado. Usar a tecnologia no ensino à distância pode ajudar a cruzar as fronteiras do espaço e do tempo para a aprendizagem ao longo da vida. O ensino à distância pode permitir formas flexíveis / personalizadas de educação para todos os alunos, apesar das restrições.

No ambiente educacional online e misto, os tipos de interações podem incluir fóruns online assíncronos, bate-papo síncrono textual e de áudio / vídeo, e-mail e conversas telefônicas, que podem dar aos alunos a oportunidade de compartilhar perfis breves, incluindo uma foto.

A tecnologia online deve ser capaz de aumentar as oportunidades para os alunos acessarem o ensino superior, aumentar as taxas de retenção e aumentar a qualidade do aprendizado e resultar em bons resultados para os alunos.

Tomadores de decisão em educação a distância; quem estará moldando o futuro da educação a distância; deve compreender o papel das diferentes tecnologias e seus atributos exclusivos de perto. Para realizar essa tarefa com precisão, eles também precisam saber as superioridades das diferentes tecnologias entre si.

Embora formas de aprendizagem online estejam disponíveis desde a década de 1990, esse tipo de aprendizagem tornou-se parte integrante da maioria dos níveis de ensino, uma vez que pode atingir mais alunos com maior facilidade e menor custo. A aprendizagem online é agora uma forma essencial de educação que fornece aos alunos e educadores uma forma mais flexível, econômica, neste caso se tratando de Educação à Distância em Nível Superior.

A educação à distância tornou-se uma questão de emergência e, com ela, as tecnologias educacionais se posicionaram como um serviço de emergência de primeira linha.

Outros meios de comunicação responderam à rápida mudança para a educação online com orientações úteis, conselhos e referências a pesquisas existentes de estudos promissores que podem ajudar os educadores a tirar o melhor proveito dessa nova emergência educacional. Mas permanece a necessidade de reflexão crítica sobre o pivô planetário da educação a distância e a distância mediada digitalmente.

Conclui-se que a Educação à Distância e o uso das tecnologias estão se tornando cada vez mais fundamentais nos dias atuais, visto que hoje em dia tudo gira em torno das

tecnologias e a educação à distância vem ganhando cada vez mais espaço. As tecnologias de educação à distância podem ajudar as escolas rurais a superar as desvantagens do isolamento geográfico, expandindo as ofertas de cursos e oportunidades de aprendizagem e conectando professores (e alunos) com acesso a uma gama mais ampla de materiais de recursos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

ALTOÉ, A; SILVA, H. **O Desenvolvimento Histórico das Novas Tecnologias e seu Emprego na Educação**. In: ALTOÉ, A; COSTA, M. L. F; TERUYA, T. K. Educação e Novas Tecnologias. Maringá: Eduem, 2005, p 13-25.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente**. MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso. In: Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica- 6ª Ed. Campinas-São Paulo: Papirus, 2000.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. **Mídia-Educação: Conceitos, História e Perspectivas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 06 out. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Lei 9394/96. 2001

COSTA, M. L. F. **Ensino Superior à Distância no Brasil: Políticas Públicas e estratégias de gestão**. Disponível em: <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?llengua=po&id=374>. Acesso em 05 out. 2020.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: Um novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 15-25.

LEMKE, Randall A. **Promover programas de educação a distância com tecnologias comuns**. RIE, 8; 1. 1992.

LESZCZYNSKI Luciene. **Um novo papel**. Revista Ensino superior. Nº 150. São Paulo, Mar. 2011.

MAINART, D. A.; SANTOS, C. M. **A importância da tecnologia no processo ensino-aprendizagem**. In: CONGRESSO VIRTUAL BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO, 7, 2010.

Anais..., 2010. Disponível em: <http://www.convibra.com.br/upload/paper/adm/adm_1201.pdf>. Acesso em: 02 out 2020.

MAMEDE-Neves & DUARTE, M. A. C. Rosalia, **O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial p. 769-789, Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 01 de out de 2020.

MANZO, A. J. **Manual para la preparación de monografías: una guía para presentar informes y tesis**. Buenos Aires: Humanistas, 1971.

MARASCHIN, Cleci e AXT, Margarete. **Acoplamento tecnológico e cognição**. In: VIGNERON, Jacques; OLIVEIRA, Vera Barros de (ORG). Sala de aula e tecnologias. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2005, p. 39-51.

MORAN, José Manuel. Publicado em YAEHASHI, Solange e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**.

Curitiba: CRV, 2017, p.23-35. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf.

Acesso em 01 de out de 2020.

MORAN, José Manuel. **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias**. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 1-9, 2004.

PAREJA, Cleide. **Leitura e escrita da era digital**. 2ed.Curitiba: Fael 2013.

PETERS, O. **Didática do Ensino à Distância: Experiências e estágios da discussão numa visão internacional**. Tradução Ilson Kayser. São Leopoldo: Editora Unisinos. 2003.

TRUJILLO, F.A. **Metodologia da ciência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

VIEIRA, Rosângela Souza. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno**. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. v. 10, p.66-72.

QUALIDADE DE ENSINO: FATORES INTERVENIENTES



JULIANA COUTO SANTOS

Graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Ouro Preto (2013); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF Professor Roberto Patrício.

RESUMO

O presente artigo aborda a qualidade de ensino como uma temática que deve ser muito discutida na atualidade para que os meios avaliativos se conectem com a função da educação contemporânea e a sua relação com a sociedade. Inicialmente, reflete-se sobre o que vem a ser a qualidade de ensino e a importância das avaliações contínuas para compreender os elementos que inferem na desqualificação da educação ofertada. Em sequência, expõe a respeito da relação da qualidade de ensino com o papel da escola e sua estrutura que não tem atendido as necessidades atuais dos estudantes. Em continuidade, fala sobre a relação da qualidade de ensino com a função do docente nos contextos de educação e como as formações inferem na qualidade ou não do ensino disponibilizado aos estudantes. Por fim, conclui pontuando que enquanto não houver um olhar mais atento para os elementos que impactam na qualidade de ensino, fugindo da visão que esta se encontra atrelada somente aos resultados finais e reproduções de conteúdos, a qualidade de ensino continuará sendo inadequada para as demandas sociais, prejudicando a formação dos estudantes. Como objetivo, o artigo traz a oferta de argumentos que possibilitem reflexões a respeito da qualidade de ensino e suas relações com as dinâmicas sociais, formações de docentes e estudantes, assim como a importância de ressignificar o papel da escola e sua ligação com a sociedade e suas demandas. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura.

Palavras-chave: Qualidade de Ensino; Educação; Avaliações Externas.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda sobre a qualidade de ensino e explora novas vertentes que perpassam aos índices obtidos pelas avaliações que contemplam provas para mensurar o quanto os estudantes absorveram de conteúdo. Esta temática é de suma importância para visualizar a educação além da obtenção de resultados quantitativos, ampliando o olhar para outros fatores intervenientes na qualidade da educação.

Na atualidade brasileira é visível que a qualidade da educação não é a almejada e, portanto, a identificação dos problemas que estão afetando esta qualidade é fundamental para a organização de estratégias de ações tanto de políticas públicas quanto da própria escola para melhorar esta qualidade, ofertando um ensino que promova a formação cidadã dos estudantes que por ali passam.

Para isso, o artigo traz como objetivo a apresentação de argumentos que possibilitem reflexões sobre a qualidade de ensino, reconfigurando os papéis dos agentes do processo de ensino-aprendizagem, assim como ressignificando a função da educação e a responsabilidade dos poderes públicos na modificação destes baixos índices que são conferidos a qualidade da educação.

Os objetivos específicos componente neste artigo são: compreensão do que vem a ser a qualidade de ensino e a identificação dos elementos intervenientes desta qualificação que não podem ser desconsiderados no momento das avaliações externas; articulação da escola e sua responsabilidade na oferta de um ensino de qualidade, diversificando a sua metodologia de ensino e integrando a realidade dos estudantes ao contexto educacional e; visualizar que o docente é de suma importância na qualidade de ensino, necessitando de uma formação inicial e continuada adequada.

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

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Os estudos que trazem a temática sobre a qualidade de ensino na educação brasileira, aponta para a importância da organização de avaliações externas e a apresentação de indicadores de qualidade que envolvam diversos elementos a serem analisados para dar parâmetros para as melhorias nesta qualificação do ensino.

Para Setogui e Silva (2011), por meio da compilação de diversos dados que perpassam somente as avaliações, se torna possível evidenciar os verdadeiros fatores que inferem na desqualificação deste ensino como é observado na contemporaneidade. A comparação das experiências vivenciadas pela escola com a de outros países, não para copiar os sistemas de ensinos, uma vez que cada país tem sua própria realidade, servem de ponto de partida para a reformulação na educação brasileira e melhoria significativa na qualidade do ensino ofertado aos estudantes.

Assim, a avaliação é fundamental e deve ser orientada de várias formas para descobrir os aspectos que estão sendo os impasses na qualificação do ensino e atuar em cima destes em busca da qualificação da educação. Neste contexto, Setoguti e Silva (2011) acrescentam que as avaliações externas são fundamentais para a elaboração e efetivação de políticas públicas que primam pela qualidade de ensino.

Para melhor visualizar o que vem a ser esta qualidade de ensino, Gadotti (2013) evidencia que:

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. (GADOTTI, 2013, p. 2)

Ainda na perspectiva de Gadotti (2013) a qualidade de ensino deve estar correlacionada diretamente com a formação cidadã dos estudantes. A escola deve atender a sua função de conceber esta formação a todos os estudantes de forma que estes se insiram socialmente e sejam capazes de realizarem transformações sociais. A sociedade atual solicita que os indivíduos tenham capacidade de tomada de decisões de maneira criativa e apresentando eficiência. Sendo assim, a educação oferecida para ser qualificada deve atender a estas necessidades sociais, mas para se percebe que a educação atual não acompanha esta linha de evolução social se prendendo a dinâmicas ultrapassadas.

De acordo com Gadotti (2013), se a qualidade de educação está relacionada ao que o estudante aprende, é importante que este saiba sobre isso. Portanto, é fundamental que se combine com os estudantes e o envolva em situações de aprendizagens em que ele seja o protagonista e, dessa forma, possibilitar transformações na educação. O fracasso escolar, comumente observado nas escolas, é fator que está ligado a qualidade de ensino ofertada e parte da culpa está nas metodologias de ensino que não condizem com as necessidades dos estudantes.

Para Gadotti (2013) é inevitável refletir sobre a qualidade de ensino em esferas que envolvam a construção do conhecimento dos estudantes e não primar pela reprodução dos

conteúdos. O estudante deve aprender a pensar de forma autônoma, refletir, criticar, analisar as situações-problemas que defronta ou que encontrará no seu caminho. As aprendizagens se dão dentro e fora do contexto educacional e a escola deve resgatar estas aprendizagens no seu cotidiano. Com estas ações a educação será mais qualificada, assim como o ensino se constituirá em algo mais efetivo para os estudantes.

E sobre essa assertiva, Rocha (2014) aponta que:

Na busca da qualidade, se faz necessária a instalação de mecanismos permanentes de avaliação que permitam a reflexão sobre a eficácia das práticas na sua feitura e vivência cotidiana. Para tanto, é fundamental a instalação de um clima de comunicação, confiança, diálogo e autocrítica, além de clareza nos princípios e objetivos do que se pretende avaliar e principalmente aonde se quer chegar (ROCHA, 2014, p. 17-18)

Em complemento, Gadotti (2013) expõe que a escola deve ter uma nova cara com os elementos e necessidades sociais que estão sendo afloradas. Portanto, a avaliação externa que situa a qualificação do ensino deve contemplar muitos elementos que perpassam a análise dos conteúdos reproduzidos, os quais não certificam a construção dos conhecimentos dos estudantes, articulando a funcionalidade destas aprendizagens na vida social dos estudantes no hoje e no futuro.

Na visão de Gadotti (2013), um dos pontos que interferem na qualidade da educação, além das aprendizagens dos estudantes, está na profissionalização do docente. Com isso, há a necessidade de articular a formação inicial destes com a rotina diária explicitada dentro do contexto educacional. As formas com que os docentes ministram suas aulas e as relações com as aprendizagens dos estudantes são fatores de muita reflexão e inferem nos dados que quantificam ou qualificam o ensino.

Gadotti (2013) aponta, ainda, que estas formações estão arraigadas de concepções descontextualizadas e desatualizadas sobre a forma de se conceber o ensino e tem impactado na qualificação da educação. Essa ótica se resume a:

Para melhorar a qualidade da escola pública é preciso investir na formação continuada do professor. É fundamental reafirmar a dignidade e a “boniteza” dessa profissão, diante da desistência, da lamúria, do desânimo e do mal-estar docente, provocado pela exaustão emocional, pela baixa auto-estima e pelo pouco reconhecimento social dessa profissão. Ao lado do direito do aluno aprender na escola, está o direito do professor dispor de condições de ensino e do direito de continuar estudando. (GADOTTI, 2013, p. 9)

Dessa forma, como colocam Setoguti e Silva (2011), na atualidade e se baseando na forma como é concebida a avaliação da qualidade de ensino no Brasil, é possível observar que os índices qualitativos se encontram abaixo do esperado. Os estudantes findam seus estudos na Educação Básica sem grandes considerações sobre o seu papel social e noções de cidadania, assim como é perceptível a grande quantidade de analfabetos funcionais que estão sendo formados. Esta reflexão, aponta para a necessidade urgente

de ressignificar a escola, os docentes e os estudantes para atender as demandas sociais e configurar o ensino de maneira qualificada.

QUALIDADE DE ENSINO E A ESCOLA

A escola está entranhada em um sistema educacional que visa a instrução e disciplinaridade, deixando de lado aspectos importantes que se volta para a construção do conhecimento dos estudantes como aponta Rocha (2014). É fato que a mudança deste olhar vai inferir em melhor qualificação do ensino, se este olhar for voltado para as aprendizagens dos estudantes e como elas são desenvolvidas no interior dos espaços educacionais,

Ainda na perspectiva de Rocha (2014), a escola não pode ser visualizada como uma soma de indivíduos em um espaço público. Ela deve ser vista como um lugar de aprendizagens e de construção de conhecimento que necessita de uma sistematização, de rotinas, de cotidiano a ser vivenciado por todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para melhor elucidar esta assertiva, Rocha (2014) evidencia que:

[...] a escola se constitui de ação e interação dos atores sociais presentes no ambiente escolar. Esse coletivo de profissionais deve perseguir insistentemente uma qualidade que garanta a aprendizagem de todos os alunos e, nesse sentido, a qualidade pretendida pode receber contribuições externas, mas devem sempre ser comandadas por uma organização interna comandada pelo núcleo gestor com a participação fundamental dos professores. (ROCHA, 2014, p. 27)

De acordo com Rocha (2014), pensar sobre qualidade de ensino faz com que sejam retomados outros aspectos a serem indagados, relacionando a aprendizagem dos estudantes, o seu desenvolvimento integral às ações disponibilizadas no dia a dia das escolas. Ao entender esta importância, faz-se necessário contemplar todos os que estão presentes no contexto escolar. A gestão, os profissionais da educação, os docentes, os estudantes, familiares e a comunidade escolar são responsáveis pela qualificação do ensino e cada qual deve compreender sua parte nesta qualificação. Para isso, reuniões constantes com estes, com compartilhamento de saberes e discussões sobre várias óticas, registradas em relatório, além do acompanhamento de todas as estratégias de ações e avaliações das mesmas são essenciais para melhor o atendimento e ensino das escolas.

Nesta vertente, Mendes (2010), a escola se encontra interligada com necessidades sociais que surgem a cada dia. Porém, a educação e a escola deve tomar cuidado para não ficar impregnada com visões doutrinadoras que insistem em manter as desigualdades sociais, utilizando este espaço de educação formal para manipular os estudantes em formação. A escola deve romper a estas amarras e mostrar que a qualidade do seu ensino

se dá na perspectiva de liberdade de ações do sujeito, criação de possibilidades de ações, inserção social e transformação deste espaço.

E sobre isso, Mendes (2010) coloca que:

A educação é de fundamental importância para que os indivíduos tenham capacidade de compreender o contexto social em que estão inseridos e possam responder à altura aos desafios enfrentados pela sociedade; afinal ela é determinada e determinante da construção do desenvolvimento social. (MENDES, 2010, p. 69)

Nem sequência, Rocha (2014) afirma que a qualidade educacional se dá em diferentes visões, com diversos focos. Muitos são os defensores de que a qualidade de educação está correlacionada ao desempenho e resultados dos estudantes em uma escola de reprodução de conteúdos vinculadas a transmissão do conhecimento, ótica esta que tem perdido cada vez mais espaço no cotidiano educacional., Para outros, a qualidade da educação, esta que aqui é defendida, está ligada a formação cidadã dos estudantes para que se envolvam em dinâmicas sociais e sejam capaz de articular possibilidades de ações para a resolução dos seus problemas. Essa dicotomização da visão de qualidade acaba por dificultar as ações que levam a qualificação do ensino, pois as estratégias de ações não se convergem.

Para que a escola se torne um espaço de acolhimento para todos, segundo Rocha (2014), ela deve ser transformada. Suas concepções de ensino devem ser repensadas para que as ações diárias concebam uma educação que respeite a diferença e a diversidade. As preocupações da escola para qualificar o ensino devem se dar em esferas que contemplem um currículo interno que se adeque a realidade e necessidades dos estudantes.

E assim, Rocha (2014) ressalta que:

Os estudos e práticas sobre aprendizagem em contexto de diferença ainda não se encontram consolidados na escola, pois, embora essa instituição tenha avançado no processo de inclusão, ainda se utiliza de práticas e mecanismos que reforçam a idéia de limitação do aluno, com ações de reprovação, atendimento médico, apoio psicopedagógico, dentre outros recursos conhecidos como auxiliares das dificuldades de aprendizagem. (ROCHA, 2014, p. 21)

A escola, de acordo com Gadotti (2013), deve ofertar condições materiais, físicas, pedagógicas e humanas para que se crie um ambiente adequado para as aprendizagens. A forma como a escola esta organizada na atualidade não permite a almejada formação cidadã dos estudantes e nem dá espaços para que os docentes ressignifiquem suas práticas pedagógicas. A formação continuada fundamental para a atualização dos professores deve ser concedida pela escola dentro dos seus espaços e não são muito visível este tipo de prática, afetado a qualidade de ensino.

E para completar a visão de Gadotti (2013), Rocha (2014) enfatiza que:

Pensar em uma escola de qualidade e que se organize como um espaço de atenção às diferenças é refletir acerca de uma escola dirigida por si mesma, que persegue a constituição de uma cultura colaborativa, na qual todos os seus membros se sentem responsáveis e coparticipes da aprendizagem dos alunos. Além disso, se faz necessário a busca de qualidade nas relações entre corpo docente e discente, tendo o seu funcionamento decidido por aqueles que ensinam e são ensinados. Essa escola deve assumir por missão, consolidar a capacidade e a vontade dos indivíduos de serem agentes e ensinar a cada um, reconhecendo no outro a mesma liberdade que em si mesmo, o mesmo direito à individuação. (ROCHA, 2014, p. 29)

Portanto, como coloca Gadotti (2013), a escola deve ser reestruturada em acordo com a realidade social que vem sofrendo transformações. As informações e tecnologias devem estar presente no cotidiano educacional como parte das práticas pedagógicas disponibilizadas. Esta escola deve se configurar como construtora e reconstrutora de saberes e conhecimentos que são funcionais na sociedade vigente. Essa reestruturação terá impacto assertivo na qualidade de ensino ofertada e formará cidadão com capacidade para atuação e transformação social.

QUALIDADE DE ENSINO E O DOCENTE

O ensino, segundo Mendes (2010), encontra a sua frente o desafio de conceber um processo de ensino-aprendizagem que tenha por base a contextualização e a realidade dos estudantes, o qual deve partir dos conhecimentos prévios e particulares destes para ampliar sua visão de mundo e sua importância dentro dos espaços sociais. Para atingir índices melhores de qualidade de ensino, é importante perpassar estes obstáculos, propiciando um ensino transformador que tenha efeito sobre igualdade dos indivíduos, sobre o respeito a diversidade, em prol da justiça individual e coletiva.

Em continuidade, Mendes (2010) evidencia que o processo de ensino-aprendizagem deve ser reconfigurado, modificando as dinâmicas presenciadas no interior das escolas. Os temas sociais devem fazer parte do cotidiano escolar, trazendo para dentro deste espaço reflexões sociais e políticos que permitam a criticidade e análise dos contextos atuais em que os estudantes se encontram inseridos e quais as ações importantes para poder transformar este espaço sociais de forma a propiciar iguais condições e oportunidades de acessos aos indivíduos.

E sobre isso, Mendes (2010) coloca que:

No processo de ensino e aprendizagem, é preciso que haja mudanças, de forma que o trabalho individual e coletivo seja pautado em temas sociais e políticos e em ações acerca da realidade social, promovendo transformações nessa realidade, já que a formação escolar proporciona condições para o desenvolvimento de capacidades, facilitando a compreensão e a interferência do sujeito nos acontecimentos sociais, políticos e culturais. (MENDES, 2010, p. 69)

Ainda na ótica de Mendes (2010), ensinar não deve ser concebido como a transmissão de conhecimento, ótica essa abandonada nas pesquisas educacionais atuais, mas sim deve se visualizada como um processo de construção do conhecimento. Este conhecimento deve se voltar para a transformação dos espaços sociais e primar pelas ações que este estudante tem e terá dentro deste espaço. Pensar desta forma sobre o ensinar é dar valor a este espaço de educação e, conseqüentemente, favorecer estratégias de ações que infiram na qualidade do ensino ofertado.

Para Gadotti (2013), o professor é uma peça muito importante neste processo de ensino-aprendizagem, mas para executar um bom trabalho, este deve ter paixão por ensinar, fazer isto com compromisso, seriedade estar disposto a aprender constantemente. Todo o conhecimento teórico adquirido nas formações inicial e continuada devem ser tornar as bases para suas práticas pedagógicas, correlacionando todos os elementos que tem em seu entorno e que são essenciais para que os estudantes atribuam significações aos conhecimentos que são construídos. A qualidade do ensino está correlacionada diretamente a este profissional e o desempenho de suas funções.

Intensificando esta visão, Gadotti (2013) expõe que:

O professor é um problematizador e não um facilitador. Não existe qualidade no ensino-aprendizagem quando o professor, para ensinar, precisa renunciar a si mesmo, se alienar, renunciar aos seus ideais, seus sonhos para realizar os sonhos do mercado capitalista. A educação não pode subordinar-se às exigências do mercado. Ela deve, sem dúvida, formar as pessoas para inserir-se autonomamente no mercado, não numa "sociedade de mercado". (GADOTTI, 2013, p. 15)

Neste contexto, Rocha (2014) defende que observar o papel docente, assim como sua valorização na análise de qualificação do ensino é importante para obter dados e parâmetros sobre a importância e necessidade de ações e políticas públicas que infiram na carreira docente e propiciem melhor condições laborais a estes profissionais.

De acordo com Gadotti (2013), uma das grandes ameaças a qualificação do ensino está correlacionada a desprofissionalização do docente. A desvalorização deste profissional, transformando a privatização do serviço com prestações de serviços a serem ofertados por empresas acabam prejudicando o processo de ensino-aprendizagem, Transformada como um profissão que atende a um mercado como um produto a ser comercializado, os profissionais são desvalorizados, pois não se reconhecem fatores fundamentais para a prática da docência. Se houver a persistência deste tipo de oferta profissional, muito será perdido na qualidade de ensino.

A respeito desta reflexão, Rocha (2014) acrescenta que:

Essa nova postura do professor pressupõe uma mudança educacional bastante significativa. A mudança não é apenas um processo técnico e administrativo, ou simplesmente de tomada de consciência. É também um

processo político, de compromisso, crença e engajamento por parte dos envolvidos. O desenvolvimento das ações pedagógicas dos profissionais na escola resulta das diversas realidades, individuais ou coletivas que dela fazem parte: são os valores ideológicos e também morais, sociais e culturais dos educadores; são as suas convicções, representações e imagens. Esses aspectos fortalecem os modos de desempenho da profissão, as atitudes e comportamentos dos que fazem a instituição.(ROCHA, 2014, p. 25)

Portanto, como colocam Setoguti e Silva (2011), para a melhoria na qualidade de ensino as avaliações são essenciais para que todos os pontos apresentados até aqui sejam visibilizados com o intuito da inferência de políticas públicas que possam atuar diretamente nas causas da desqualificação do ensino e mudar este cenário. Levar em consideração os papéis dos docentes, estudantes e de todos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem é de suma importância para que estas avaliações tenham função assertiva nas causas que tem prejudicado esta qualificação da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as fontes argumentativas evidenciadas no teor do desenvolvimento deste artigo, foi possível perceber que muitos são os fatores que tem impacto na qualidade de ensino e se não houver uma nova visão sobre a educação contemporânea, esta qualidade tende a cair cada vez mais.

Esta assertiva foi possível diante da identificação que os meios avaliativos da educação brasileira estão muito voltados para a visão conteudista do ensino que, em muitas vezes, é identificada nas práticas pedagógicas e dinâmicas que ocorrem dentro da escola.

Por meio de ações que não contemplam a realidade e o conhecimento dos estudantes e que não se volta para um processo de aquisição de aprendizagens significativas, as quais devem ser utilizadas nos cotidianos sociais, os estudantes não estão adquirindo uma formação cidadã que é objeto de trabalho da educação.

A escola e estrutura devem ser ressignificadas para atender a este público com necessidades que partem das demandas sociais e a forma como ocorre este ensino deve ser alterado de maneira a permitir maior participação dos estudantes, possibilitando que aprendam a pensar e agir com possibilidades diversas diante das mais variadas situações-problemas que defrontarem.

O docente, neste cenário, precisa ser valorizado, iniciando por cursos de formações iniciais e continuada mais adequados que lhes mostrem como o ensino deve ser reformulado e atendam as concepções educacionais que visualizam o estudante como ativo e protagonista da construção do seu conhecimento

Portanto, é urgente e essencial que a forma como ocorre a avaliação da qualidade de ensino seja reestruturada e que as problemáticas que inferem nos baixos índices qualitativos sejam foco de estratégias de ações, para que assim a educação ofertada aos estudantes seja realmente de qualidade.

As Considerações Finais indicará a parte em que o acadêmico apresentará se o problema de estudo foi contemplado, bem como as descobertas do texto, evidenciando com clareza e objetividade as deduções extraídas dos resultados obtidos ou apontadas ao longo da discussão do assunto. Nesta parte do artigo são relacionadas às diversas ideias desenvolvidas ao longo do trabalho, num processo de síntese dos principais resultados, com os comentários do autor (acadêmico) e as contribuições trazidas a partir do estudo. Cabe ainda lembrar que a conclusão representa um fechamento do trabalho estudado, por isso, que nessa seção não se permite a inclusão de dados novos, além dos que já foram apresentados no desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- MENDES, Socorro dos Santos. QUALIDADE DE ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E (IM)POSSIBILIDADES. *Psicologia: Ensino & Formação*, v. 1, n. 2, p. 61-71, 2010.
- GADOTTI, Moacir Paulo. QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA NOVA ABORDAGEM. Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem, Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em: 24 set. 2020.
- SETOGUTI, Ruth Izumi e SILVA, O DEBATE SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO NA ESCOLA NO BRASIL A PARTIR DO SAEB E DA PROVA BRASIL. 2011. Disponível em: <<https://nipp.ufsc.br/files/2011/08/Qualidade-do-Ensino-no-Brasil.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2020.
- ROCHA, Selene Maria. EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE ATENÇÃO ÀS DIFERENÇAS PARA A MELHORIA DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS. Eduece, 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/53.%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20qualidade%20e%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino%20de%20aten%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0s%20diferen%C3%A7as%20para%20a%20melhoria%20da%20aprendizagem%20dos%20alunos.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2020.



KARINA SOLIDADE IGUAL

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Assunção (2015) e em Artes Visuais pela União Metropolitana de Educação e Cultura (2020); Pós-graduada pelo Centro Universitário Internacional (2020).

RESUMO

O presente estudo apresenta uma pesquisa sobre a importância dos museus como estimuladores de cultura e manifestações artísticas. Além de demonstrar como a educação e os museus podem estar lado a lado, trabalhando juntos em prol do desenvolvimento integral dos cidadãos. O acervo de cada museu nos mostra um perfil artístico e define qual o público alvo que está inserido naquele contexto, pois é por meio dele que podemos promover os saberes e conhecimentos. Os museus têm a função de resgatar as memórias de um determinado local, trazendo aos cidadãos como foi a história até aquele momento. A arte nos museus, revela as manifestações culturais vividas por cidadãos, com a intencionalidade de se comunicar socialmente e se desenvolver. A educação traz uma luz a mais nesse sentido, onde os alunos devem entender os processos de criação e desenvolvimento, além de ocupar parte criadora, experimentando diversas técnicas e fazendo arte. A arte transmite sentimento, pensamento e emoções, o que a imaginação do criador permitir, pois a arte está em tudo que vemos. Os educadores utilizam a disciplina para aprofundar os conhecimentos das diversas linguagens artísticas e estimulando as vivências, sendo assim buscamos compreender como deve-se aproximar a educação dos museus, assim como, manter sempre ativa as memórias históricas e social de um povo. Buscamos as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio, que valorizam as atividades em museus, dentro e fora do ambiente escolar, tornando uma atividade rotineira, onde o museu possa construir conhecimento e cultura, explorando o potencial educativo.

Palavras-chave: Museus; Educação; Manifestação Artística.

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa pretende-se ressaltar a importância dos museus como observadores de cultura, pois todo um acervo tem finalidades e funções fundamentais, como promover os saberes e conhecimentos, pois é por meio deles que podemos mobilizar o mundo, pensar, repensar, criar ideias novas e protagonizar mudanças. Por meio dos museus podemos proporcionar a proximidade das pessoas, estimular a interatividade e aguçar a percepção dos cidadãos, que se tornam mais apreciadores e críticos quando aumentam seus contatos com a arte.

Busca-se nessa pesquisa devido ao fato dos museus terem funções essenciais na atualidade, como o de superar a concepção passiva do público, construindo interatividade dinâmica do visitante com os experimentos e experiências que o museu exhibe. A ação principal do museu ao longo dos anos passa a ser de promover a conservação cultural em prol de uma educação extraclasse destinada não somente a alunos e educadores, mas ao público em geral.

Desse modo, entender como os museus podem auxiliar no desenvolvimento dos saberes que se aproximam mais do âmbito educacional, além de mostrar a sua importância do que se diz em memória histórica e social a fim de promover o conhecimento.

O trabalho tem como objetivo geral refletir sobre a importância dos museus nas práticas pedagógicas dos professores que atuam no Ensino Médio, valorizando assim as atividades museológicas e como objetivos específicos refletir sobre a arte e estar em contato com ela, dentro e fora da sala de aula e observar sua presença e aplicação nos diversos aspectos das sociedades e da vida, envolvendo o cotidiano e o museu, possibilitar aos alunos a compreensão dos conceitos de cultura, museu e patrimônio e reconhecer o museu como espaço destinado à construção e disseminação do conhecimento explorando seu potencial educativo e de exposições para a disciplina.

Este será realizado com caráter bibliográfico e exploratório, de natureza qualitativa, por se pautar no método sistemático de investigação, onde o pesquisador desempenha um papel fundamental na coleta e análise de dados, pesquisando os diversos autores. Serão utilizadas várias bibliografias como Artigos, Dissertações, Teses, Revistas, Sites, Livros, dentre outros, com abordagem qualitativa, através de banco de dados eletrônicos como: Google Acadêmico, Scielo, etc.

PATRIMÔNIO CULTURAL ARTÍSTICO E SUA MEDIAÇÃO

ARTE E OS MUSEUS

A Arte sempre esteve presente na vida do homem desde o início da existência e sua definição não se esgota em um único sentido, como produzir objetos e provocar estados psíquicos no receptor, mas é considerada como um processo totalizante que leva o indivíduo a investigar a Arte como uma maneira de os homens se relacionarem com o universo e consigo mesmo. Assim, a Arte permite o homem fazer, conhecer e expressar.

Buoro (2000) conceitua a Arte como produto do espanto do homem com o mundo e que, dessa forma, leva o homem a interpretar sua própria natureza, construindo formas ao mesmo tempo em que as descobre, inventa e conhece.

A Arte é conceituada de formas diferentes, levando em conta o autor, sua época, a condição social, economia etc. Assim, a Arte se torna acessível a todos os lugares momentos e pessoas, que se expressam a partir dela.

Segundo Barbosa (1986), a Arte é um fenômeno cultural inventada pelos seres humanos para satisfazer algumas necessidades. Assim, como essas necessidades vão mudando através dos tempos, também os objetivos em Arte são alterados.

A Arte possibilita transmitir o sentimento, pensamentos e emoções, organizando-os numa imagem, constituindo-se numa oportunidade de expressão. Assim, ela pode ser compreendida como uma expressão, uma comunicação, dando significados às sensações, sentimentos e pensamentos.

Já Pareyson (1989) deixa claro que a Arte é também invenção e não apenas construção de algo já idealizado, considerando ela um fazer que, copia, cria e inventa algo que ainda não existe. Assim, na Arte, execução e invenção são inseparáveis e uma parte de realidade é constituição de um valor original.

Portanto, a Arte não se apresenta apenas como uma definição abstrata, lógica ou teórica, mas também através das atribuições feitas por instrumentos de uma determinada cultura, dignificando os objetos sobre os quais ela recai.

Assim, a Arte é uma forma de expressão e comunicação humana e tendo como objetivo fundamental o desenvolvimento humano, nos aspectos cognitivos, sensíveis e culturais, sendo assim, importante a sua existência como disciplina na escola. Dessa forma, através da Arte, as crianças desenvolvem desde muito pequenas a criatividade e sensibilidade.

Nos dias atuais, há vários recursos para o ser humano expressar-se de forma criativa como a pintura, o desenho, a escultura, a dança, a música, ressaltando que não importa o

material ou a técnica, mas o resultado da sua criatividade. Resultado onde o ser humano se comunica, relaciona e compreende a si mesmo, a natureza e o mundo.

A arte tem a capacidade de envolver, provocar e sensibilizar não apenas quem a criou, mas também quem a admira, pois através da imagem, aquele que admira atribui conceitos e significados pertinentes ao seu eu interior. Assim, percebe-se o grande valor da Arte também para fins terapêuticos.

Como área do conhecimento, a Arte apresenta uma relação com a cultura, pois através de pinturas e esculturas pode, por exemplo, trazer as manifestações culturais de um determinado lugar. Assim, é possível considerar que toda a produção artística e cultural é um modo pelo qual os sujeitos se entendem e marcam sua existência no mundo.

Segundo Fusari e Ferraz (2009), a educação através da Arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático, valorizando os aspectos intelectuais, morais e estéticos e procurando despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence.

Quando conceitua a Arte como um fazer, ela é considerada como uma técnica, que era predominante na Antiguidade, quando, praticamente, não havia uma distinção entre a Arte propriamente dita e o ofício ou a técnica do artesão. Há também o conceito de Arte como conhecimento, visão, contemplação, entendendo-a ora como uma forma suprema, através de uma visão da realidade de forma profunda e significativa.

A Arte quando vem do Romantismo, ela consiste em compreender a beleza da expressão, relacionando as figuras artísticas com o sentimento elas provocam ou causam.

Hoje, a compreensão da Arte está presente na Filosofia, na Sociologia e na Antropologia, através de teorias estéticas não fazendo estudos sobre a obra de arte, mas visando compreender as relações que as pessoas criam com os objetos e produções artísticas.

Assim, considerando a Arte como um produto e construção sociocultural, Pareyson (1989) destaca que a Arte envolve a execução, produção, realização, mas também a invenção. Assim, ela executa aquilo que já foi pensado, coloca em prática um projeto, mas sua produção não segue apenas regras dadas ou predispostas.

Ela também ocorre através da invenção, o novo, ou seja, aquilo que não foi planejado. Assim, a Arte é uma atividade na qual execução e invenção procedem de forma simultânea e inseparável, trazendo algo novo com valor original.

Ferraz e Fusari (2009) ressaltam que, se a Arte é invenção, ela é também produção, trabalho e construção já que a mesma inclui o artista, a obra de arte e o público.

A Arte é concebida executando, fazendo, encontrando a regra quando se está operando, e na maioria das vezes, essa obra só existe quando é acabada, não sendo pensável projetá-la exatamente como será antes de fazê-la. Ela só acontece e é concebida escrevendo, pintando ou contando.

“Uma obra de arte é feita para ser vista, consumida, difundida no mundo cultural e num determinado contexto histórico-social. Por essa razão, a obra artística só se completa “com a participação do espectador”, que recria “novas dimensões dessa obra a partir do seu grau de compreensão da linguagem, do conteúdo e da expressão do artista” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.56).

Assim, a Arte nos faz ver o mundo com outros olhos, uma visão diferente de cada espectador, que leva consigo uma bagagem social e emocional diferentes. Sendo que cada qual absorve e conclui a manifestação artística a sua maneira, não estando certa ou errada em comparação ao outro espectador, apenas diferente da bagagem que o outro leva.

A concepção de Arte vem da sua criação, pensando nas primeiras ações que serão feitas para concluí-las, com sua concretização e a chegada ao público final, o espectador.

Hoje em dia, a Arte é vista muito além do belo, ela carrega um conjunto de ações e funções sociais, sendo que, seus comportamentos e conceitos que retratam as diferentes épocas históricas, pois transcende ela mesma. Para Ferraz e Fusari (2009), a Arte está intimamente vinculada ao seu tempo, não se esgotando em um único sentido ou função.

A música também traz esse mesmo conceito em sua Arte, pois através da linguagem artística demonstra sentimentos, desabafos, conta histórias, tudo levando em consideração o momento do ouvinte. O que pode também, não ter nada a ver com emoção ou sensação física originalmente, mas no momento do ouvinte explode uma emoção que o autor não esperava.

A música é muito versátil, se usa para dançar ou fazer amor, para pensar ou contemplar. Ela pode ter fins terapêuticos, fazer relaxar, sendo que neste prisma, pode ser considerada como uma droga leve, auxiliando as pessoas a esquecer um momento ruim, utilizando como fuga.

Sendo assim, a Arte abre um leque de possibilidades na sociedade, com suportes diversos, assuntos infinitos, diversão, prazer, refúgio e mostrando sempre fatos históricos de uma época.

ARTE NA EDUCAÇÃO

Proporcionar a educação em Arte é muito mais que aplicar os métodos de “expressão livre”, o professor deve proporcionar uma alfabetização estética de todo contexto por meio da observação. O processo de interpretação passa pela observação e faz ajuda nas leituras de mundo, formando um rico universo a ser explorado, cada criança a sua maneira.

Assim, refletir sobre os conceitos e funções da Arte conduzem necessariamente ao conhecimento do próprio processo artístico, que inclui os artistas, as obras, as formas de comunicação, distribuição e difusão, assim como, suas relações com o público que aprecia tais resultados.

“No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte” (BRASIL, BNCC – ARTE, 2017, p. 191).

A disciplina de Arte deve garantir promover e desenvolver habilidades que envolvam técnica e criatividade em todas as linguagens artísticas. Para isso, o professor precisa de um planejamento e trabalho organizado, considerando as experiências e necessidades da sociedade em que os alunos vivem quando for elaborar suas atividades nas aulas.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), a Arte contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas.

Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores.

“A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo” (BRASIL, BNCC – ARTE, 2017, p. 191).

Dessa forma, a Arte possibilita oportunidades para os alunos aprenderem de forma significativa, levando os ensinamentos para vida, podendo realizá-la na prática, como forma de experiência e prática. Assim, a arte permite que o cidadão possa utilizá-la para fazer suas escolhas, de forma criativa. Sendo aptos exercerem suas funções críticas e poderem redesenhar um novo futuro, ler um novo mundo, buscando seus objetivos e novas soluções.

Efetivamente, a Arte valoriza muito os trabalhos em grupos porque este é considerado um meio onde os alunos aprendem de forma bem significativa. Dessa forma, as competências de trabalhar em equipe, devendo assumir responsabilidades em tarefas

distintas, como, quando trabalham peças teatrais, música e dança, são competências que fazem parte da metodologia de trabalho na área da Arte, sendo que realizado como trabalho em equipe, se torna mais significativo aos alunos e tornam aprendizagem de maior importância, pois juntando a cooperação de cada membro, se resultada de forma positiva.

O trabalho em grupo pode-se permitir também um trabalho individual, pois o grupo debate a tolerância e o respeito para com o outro. Essa forma de trabalho desenvolve também a autoconfiança e a coragem dos alunos mais tímidos, pois tem a possibilidade de aprender sem grandes dificuldades.

Geralmente, as competências trabalhadas em Arte são ignoradas na escola, aparecendo em momentos pontuais, como por exemplo, no momento de decoração do ambiente. No entanto, o campo da Arte é um campo teórico-prático, pois possibilita aos alunos, de forma individual ou coletiva, a colocarem em prática o que aprendeu na teoria.

Por meio deste conhecimento teórico/prático, a Arte está voltada para uma ação que não se aproxima do ensino tradicional, pois carrega grande quantidade de conhecimentos teóricos, onde o aluno memoriza apenas para a realização de avaliações escritas. Para mudarmos esse cenário, a educação precisa ser aprimorada, os educadores devem esquecer as formas antigas de padronização, pensando mais nas reflexões e contextualização de cada turma, estabelecendo um a construção de saberes e conhecimentos. Os saberes artísticos são melhores assimilados quando é feito de forma prática, por meio de direcionamento das ações, fundamentado no conhecimento sensorial, envolvendo os sentidos.

Pensando nessa linha, ressalta-se a importância de valorizar as competências em todas as disciplinas, para a Arte não se tornar somente uma atividade de criação dentre as outras. Devendo ser valorizada como as demais disciplinas, pois promove aprendizagem significativa, como as outras, utilizando-se de experiências concretas para construir o conhecimento. Aprender, nesse caso, significa sempre relacionar os conteúdos, com as próprias vivências dos alunos, envolvendo-os na construção de seus conhecimentos.

Sabe-se que os documentos públicos educacionais foram sendo modificados com o decorrer dos tempos e os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) e a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 (BRASIL, 1996, apresentam objetivos do ensino de Arte nas escolas, bem como, alguns exemplos de conteúdos que podem ser trabalhados indicando como as intersecções entre eles podem ser feitas. Portanto, eles visam o desenvolvimento da criatividade, assim, o aluno deve pensar e refletir sobre todas as produções artísticas, percebendo as técnicas que foram utilizadas nas produções, sabendo

reconhecer o acervo cultural da humanidade e da sua região, que ajudaram a influenciar a história e quais ainda influenciam no mundo, formando uma consciência crítica.

Dessa forma, para que um projeto de Arte seja bem elaborado em uma escola, é preciso um bom preparo da gestão e do professor, devendo ter dedicação e engajamento, pois sabemos como é difícil o trabalho em escolas públicas e a falta de material, além de ter que ponderar a realidade social dos alunos. O ambiente no ensino de Arte deve ser valorizado na hora de elaborar a metodologia e escolher as estratégias de trabalho. Como ressalta as autoras Ferraz e Fusari (2009, p. 38) a “[...] a educação em arte não acontece no vazio, nem desenraizadas das práticas sociais vividas pela sociedade como um todo”.

Sendo assim, o professor deve observar o dia a dia de seus alunos para preparar as ações educativas, pensando em estimular a percepção e baseando-se na comunidade escolar, quais são seus elementos naturais e culturais que devem ser levados em conta. Essa percepção deve ser desenvolvida pelo professor pela conversa, observações, ouvir seus alunos, sentir o que eles precisam e se colocar no lugar deles. podendo atingir seus alunos e lhes favorecer uma aprendizagem significativa.

MUSEUS E A EDUCAÇÃO MUSEAL

MUSEUS

Falar em educação relacionada com museus, refere-se a uma cultura material e visual, por meio dos objetos expostos, como agentes sociais e políticos, identificando a cultura local.

Os museus aguçaram a curiosidade da consciência social a partir dos anos 90, onde ingressou no ambiente educacional, fazendo os alunos despertarem interesse pelas manifestações artísticas que representam seus antepassados de forma cultural e socialmente.

Pensando neste sentido, Santos (2002) afirma:

"Assim como a educação, o patrimônio cultural é o referencial básico para o desenvolvimento das ações educativas. Os processos museais gerados ao longo dos anos contribuíram de modo efetivo para a ampliação do seu conceito, à medida que, para sua aplicação, o patrimônio cultural é compreendido como relação do homem com o meio, ou seja, o real na sua totalidade: material, imaterial, natural e cultural em suas dimensões de tempo e espaço" (SANTOS, 2002, p.312).

Salienta-se que a relação Museus e Educação se destacam por meio de processos educativos, associando conhecimentos práticos, acadêmicos e comunicativos, incluindo toda a comunidade escolar. Devendo ter como base o patrimônio cultural, valorizando a

herança cultural de um determinado tempo e espaço, sendo assim, a educação deve se apoiar na construção do patrimônio cultural.

O museu tem como função principal remeter à consciência sobre a materialidade da Arte do mundo, pois a sociedade precisa de lugares para que organizem, exponha e compreendem o papel das obras. Assim, reconhecemos que os museus são locais que facilitam a união entre educação e cultura, resgatando a memória e valorizando a história local, além de promover a cultura daquela região.

Assim, são ambientes onde os alunos buscam saberes e informações, e o professor pode atuar como mediador ajuda na construção do conhecimento, estimulando a cultura e a cidadania por meio de pesquisa, instigando os alunos a realizarem reflexões e debates. Utilizando a educação através dos museus, o professor pode resgatar a identidade e memória cultural, reforçando a construção da identidade, além de estimular indagações e pensamentos críticos nos seus alunos, que devem participar de toda essa investigação.

Usando como base o patrimônio cultural, o papel do museu é mediar as informações com o público, o seu patrimônio e o espaço, buscando a construção, ressignificação e apropriação das identidades, auxiliando assim, o processo de conscientização social. (FIGURELLI, 2011).

Conforme define o Estatuto dos Museus, os museus são:

"Instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valores históricos, artísticos, científicos, técnicos, ou de qualquer outra natureza cultural, aberta ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento". (IBRAM, 2009).

Sendo assim, os museus devem ter ações abertas as variadas leituras do mundo, estimulando a participação da comunidade e a apropriação do patrimônio cultural. Mas assim como todos os órgãos que trabalham com cultura, os museus estão em constantes mudanças, devendo conservar a história que influenciou os povos e se manter atual.

Acompanhar as mudanças sociais é importante para atrair os cidadãos, as escolas em suas funções pedagógicas, valorizando ações educativas e de comunicação, lembrando que o aprendizado não está reduzido a uma simples transmissão de conhecimento, é preciso ajudar o aluno a construir os saberes e conhecimentos.

Para Santos (2002),

"Museu para a maioria dos professores e alunos, ainda permanece como "um local onde se guarda coisas antigas". Do mesmo modo, o patrimônio cultural é compreendido como algo que se esgota no passado, cabendo às pessoas, sujeitos sociais, contemplá-lo, de maneira passiva, sem nenhuma relação com a vida, no presente. Cultura, patrimônio e tradição são produtos dissociados do cotidiano do professor e da vida dos seus alunos." (SANTOS, 2002, p.311).

O professor e a escola devem ver as visitas pedagógicas aos museus como um ambiente onde possam mostrar a identidade e história do lugar onde está, para desenvolverem uma reflexão crítica em seus alunos, para assim, verem o mundo de várias formas. O museu não deve ser visto apenas como um local que guarda coisas velhas, pois esses objetos antigos que contam a nossa história.

Os museus são conhecidos desde os primórdios de forma simples de sociabilidade e comunicação, originados da oralidade, viabilizando maneiras de agradáveis de compartilhar conhecimentos entre os objetos e pessoas, ou entre pessoas e pessoas, que não se substituem e nem se esgotam.

Assim, pode-se dizer que existem várias formas de construção de conhecimento em um museu, devendo desenvolvendo nos espectadores, habilidades que possam ajudar a ler objetos, podendo analisar e relacionar o presente e o passado, trazendo para o mundo em que vivemos, refletindo que os seres humanos são inacabados e precisamos buscar constantes mudanças.

Pensando assim, pode-se perceber o quanto os museus são importantes para a formação crítica dos cidadãos terem consciência da autoridade cultural que está ao seu redor, além de desenvolver a compreensão de si, das relações com outras pessoas, com o mundo e com ambientes sociais e culturais onde vivem.

Conforme Coelho (2009) mostra, os museus devem conservar, estudar, valorizar e expor aos visitantes, objetos e elementos ligados a vida social, históricas e às memórias. Os museus são mais do que acumuladores de objetos, eles são fontes de conhecimento, pois faz um contexto histórico se concretizar através de objetos e de manifestações artísticas, para conservar história, o costume, as utilidades de uma época. Nele se guardar tudo aquilo que aconteceu, assim, quando um objeto entra em um museu ele deixa de exercer sua função original e passa a ser conservado para fins de preservação de memória, trazendo consigo inúmeras funções sociais (COELHO,2009).

EDUCAÇÃO MUSEAL NO ENSINO MÉDIO

O espaço museal é entendido como uma instituição educativa capaz de produzir saberes por meio de uma construção narrativa específica, fruto da gestão curatorial. Sua vertente é educativa porque tem não apenas a intenção de ensinar e produzir aprendizagem, mas também porque é depositário de elementos (como a própria configuração da exposição e as concepções que nortearam a construção da narrativa museológica) que permitem a reflexão e a construção de uma nova ideia conceitual.

Compreender que o museu e o discurso museológico são conhecimentos e por isso é uma construção, constitui o primeiro passo para que seja realizada a crítica e, a partir dela, se desenvolva a aprendizagem. Nesta perspectiva, o museu não é entendido como suporte para outro tipo educacional, como a escola, por exemplo, mas desenvolve um programa educativo próprio. Daí o porquê dos núcleos de educação dos museus ter como atividade final mediar a relação entre o visitante e a exposição.

A educação nos museus é tão antigo quanto os museus modernos, porém, seu reconhecimento se deu somente durante o século XX, visto como uma função especializada, simultaneamente se viu a emergência das teorias modernas, se deu desenvolvimento humano e, assim, estabelecer as ciências sociais como disciplina acadêmica (HEIN, 2011).

Ao assumir seu papel educativo, os museus marcam sua especificidade e ampliam ações que fortalecem o uso educativo de suas exposições, propondo relações com a comunidade e com as escolas, dinamizando e publicitando suas exposições e rompendo com a visão de um monumento que encapsula a memória em objetos e legendas, sem se preocupar com as inquições próprias do social vivido.

Como afirma Pereira (2007), o museu, além de um espaço de aprendizagem, é também local de encantamento, entretenimento e admiração. Assim, é necessário que no tempo da visita seja permitido que o estudante se relacione com o acervo. A experiência com a exposição é momento de aprendizagem estética e uma educação sensível.

A criação de programas de atendimento especializado aos docentes em setores educativos dos museus pode favorecer não somente que os professores se qualifiquem para esta relação e usufruto educativo, mas que os museus, como instituições mutáveis, também possam mapear as expectativas e impressões dos professores, alterando seus projetos de recepção de públicos escolares.

Conhecido como atendimento especializado, os serviços, atividades e programas permanentes criados no museu favorecem vínculos mais efetivos com a sociedade e dos professores com os museus, com alteração de hábitos culturais e amadurecimento de propostas de visita escolar.

Assim, o fazer educativo nos museus passa a ser visto como oportunidade formativa, uma vez que é rico em experiências, contatos e trocas. Professores e educadores de museus aprendem com a prática e experiência que são reavaliadas e reposicionadas no processo educativo. Dessa forma, as atividades nos museus que são desenvolvidas com os professores podem contribuir para novas experiências educativas com os estudantes nas escolas. A atividade docente é antes de tudo baseada em interações entre seres

humanos: dos professores com os estudantes, seus colegas de profissão e, também, com as equipes educativas dos museus (PEREIRA, 2007).

Assim, o museu provoca uma reflexão conhecida como a educação sensível do olhar, sendo esta o resultado de um processo educacional que tem por premissa a consolidação de uma consciência crítica de mundo, com base na provocação das memórias para uma ação política.

A educação museal é conhecida como um processo voltado para a mediação e a interação social, através de uma intencionalidade, uma organização e uma política de atuação voltada para a criação de pontes que oportunizem o diálogo entre narrativas, vontades de memória e identidades dos sujeitos históricos e do museu, entendido como espaço mediador (ou iniciativa mediadora), em si mesmo, bem como de mediação.

A prática adotada pelos educadores no âmbito da educação museal é conceituada como mediação, designada pelo ICOM (BRASIL, 2013) como a ação de colocar de acordo ou reconciliar o público de museu com o que é exposto, em uma construção conjunta de conhecimento. Utiliza-se de estratégias de comunicação com caráter educativo, que mobilizam técnicas em torno das exposições “para fornecer aos visitantes os meios de melhor compreender certas dimensões das coleções e de compartilhar as apropriações feitas” (ICOM, 2013, p. 53).

Em uma exposição de arte, muitos são os mediadores possíveis: a expografia da exposição, os textos produzidos para situar o público sobre aquilo que é exposto, a curadoria que seleciona obras a partir do conceito que quer explorar, “mas certamente o educador é o principal deles, cabendo-lhe mediações pedagógicas profissionais competentes frente à cultura” (MARTINS, 1999, p. 112).

Assim, a mediação educacional busca promover a troca de informações, além de experiências vividas, como protagonistas, o público e as exposições, visando a sociabilidade da visita e buscando referências comuns, que possam ligá-los.

Segundo Barbosa (1989), pioneira nas pesquisas no ensino de arte em museus, tanto os curadores como os mediadores possuem o mesmo objetivo: alcançar a melhor solução estética para as exposições, tornando-as o máximo possível acessível para o público.

Portanto, a qualidade estética e a acessibilidade devem ser os princípios que norteiam os arte educadores, como dos curadores, buscam um mesmo objetivo final, que o expectador sinta a arte como o autor sentiu também, entendendo suas técnicas e vendo além do olhar.

Barbosa (1989), em suas pesquisas, apontava que, na prática, na maioria dos museus, os mediadores atuavam como um apêndice dos curadores que os dirigem, dizendo como devem fazer e como deve ser a exposição.

A autora já alertava para a importância de inter-relacionar o trabalho do curador com o trabalho do educador e do pesquisador, sem a proposição de um modelo definido. Pois, parte da premissa de que ambos têm a responsabilidade de facilitar a comunicação e a apreciação do público, participando organicamente na elaboração do discurso da exposição.

No entanto, Lopes (1991) afirma que é preciso entender que a educação museal é diferente da educação escolar, sendo que essa especificidade pode proporcionar ao público uma forma diversa de estudar por meio do patrimônio.

A autora apresenta alguns aspectos que tornam a educação em museus diferenciada da educação formal escolar. São eles:

“Tomando por base a observação dos objetos e centrando-se nela, valendo-se fundamentalmente da linguagem visual e não da linguagem verbal, escrita da escola, os museus organizam suas visões de mundo sobre aspectos científicos, artísticos, históricos, sem a mesma ordem sequencial da escola, sem seus esquemas de urgência de aprendizado, de prazos rígidos ligados a planejamentos muitas vezes burocratizados” (LOPES, 1991, p. 5).

Todavia, mesmo com essa visão renovada sobre o papel educacional dos museus, a realidade que hoje se encontra nos museus do país não difere muito da realidade escolanovista vivenciada há décadas atrás. Esse contexto ainda está longe de ser resolvido, o que alimenta um embate sobre os motivos dessa situação permanecer que, em geral, acabam por levar a uma questão antiga: a falta de ação dos educadores de museus em buscar parcerias com escolas e não capacitação dos professores para trabalhar com o patrimônio musealizado em suas aulas.

Dessa forma, mesmo tendo progredido no entendimento sobre a importância e o papel que a educação museal deve assumir nos museus, isso não bastou para alterar o panorama, havendo assim a necessidade de uma intervenção do setor público em prol de políticas que pudessem levar adiante essas concepções teóricas, valorizando mais os educadores museais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise sobre a educação museal voltada para o ensino médio, considerando a educação em artes e os museus brasileiros.

Assim, a Arte é uma manifestação cultural criado pelo homem afim de se expressar, relacionando-se com o mundo e consigo mesmo. A Arte muda com o tempo e a sociedade, ela acompanha a evolução do homem e, geralmente, retrata a realidade do período em que o artista vive, utilizando técnicas que também caracterizam o período.

Por meio da arte pode-se transmitir sentimentos, emoções e sensações, que trazem aspectos cognitivos e culturais que apresentando o desenvolvimento de criação e criatividade dos seres humanos, que devem ser feitas desde bem pequenas.

A Arte não se basta apenas no artista, ela também passa sensações e expectativas aos seus expectadores, que podem fazer o mesmo sentido que o autor, ou não, pois os sentimentos que cada um carrega consigo, pode trazer um olhar diferente ao admirar uma obra.

As manifestações artísticas em forma de objetos, trazem características fortes de uma regionalidade, assim como o período. A Arte traz beleza e expressão, causando ou provocando sentimentos.

Essas manifestações são feitas a partir de um processo, onde o artista pensa o que fazer e como fazer, pensando em técnicas, suportes, impacto social etc, mas no meio do processo pode mudar e não utilizar o planejamento inicial. Assim como o novo se faz presente, onde o artista dá valor para objetos que tinha outros valores não artísticos culturais.

A Arte carrega não é vista somente como o belo, ela tem funções sociais. Assim como a música também é considerada Arte e traz sentimentos aos ouvintes, com funções terapêuticas. Percebe-se então, que a Arte abre um mundo de possibilidades aos artistas e aos espectadores, utilizando técnicas diversas, suportes diferentes, enfim, se torna livre.

Arte na educação apresenta muito mais que ensinar as técnicas e sua aplicação, mas sim alfabetizar esteticamente o aluno, para ele poder ter sua própria leitura de mundo e estimular a exploração.

Para isso o professor deve apresentar ao seu aluno diversas técnicas, obras, pinturas, imagens, músicas etc, a fim de conhecer diferentes formas de arte, repertoriando para que eles possam se apropriar delas. De grande importância para a formação crítica e cidadã dos alunos, propiciando a troca cultural e auxiliando na resolução de diferenças.

Os Alunos devem ser protagonistas no ensino da Arte, afim de experimentar vivências artísticas, que não são engessadas e sim tendo um olhar próprio do aluno. Como por exemplo: exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, que podem ser realizadas na escola ou em outros locais.

Pode-se trabalhar a Arte na educação em grupo ou individual, para que os alunos possam juntos buscar informações e ajudar uns aos outros. Valorizando as competências de cada um, estimulando as habilidades e ressaltando o compartilhamento de informações.

Os museus tem função social de grande importância para os cidadãos em geral, pois neles se guarda muito mais que simples objetos, neles contam a história do mundo, da região onde se vive e nos mostra o caminho que foi trilhado por nossos antepassados, para chegar onde estamos hoje, suas lutas, perdas e conquistas.

Pensando na educação, o professor deve estimular os alunos a conhecerem, frequentarem e aprenderem no museu, pois nele há inúmeras manifestações culturais que nos provocam a pensar, o professor deve ser mediador dessa ação, ajudando seus alunos na construção do conhecimento. Associando os conhecimentos práticos aos acadêmicos, envolvendo toda a comunidade escolar.

Os museus devem acompanhar a cultura social do mundo, zelando pela história e se mantendo atual, cabendo ao professor agendar visitas para mostrar aos alunos e explicar sua importância, pois é por meio da educação que se inicia, geralmente, o contato com a cultura.

Pensando em educação museal, mostra que é uma ação em meio um processo, que busca a mediação e a interação social, contendo intencionalidade, por meio de organização e política atuante, afim de buscar formas de diminuir o espaço entre as narrativas, valorização das memórias e identidades, que envolvem todos os sujeitos sociais, históricos e museais, que deve ser compreendido como ambiente mediador por si mesmo.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. **História da Arte-Educação**. São Paulo: Max Limonad, 1986.
- BARBOSA, A. M. Arte-educação em um museu de arte. **Revista USP**, (2), São Paulo: 1989.
- BRASIL, **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BUORO, A. B. **O olhar em Construção: Uma Experiência de Ensino e Aprendizagem da Arte na Escola**. São Paulo: Cortez, 2000.

COELHO, E. A. **A relação entre Museu e Escola**. Unisal: Lorena, 2009.

FERRAZ, M. H. C. T; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do Ensino de Arte: Fundamentos e Proposições**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FIGURELLI, G. R. Articulações entre educação e museologia e suas contribuições para o desenvolvimento do ser humano. **Museologia e Patrimônio**. Rio de Janeiro: Unirio: MAST, v.4, n.2, 2011.

HEIN, G. E. **Museum Education**. IN: MACDONALD, Sharon (org.). A companion to Museum Studies. Chichester: Wiley-Blackwell, 2011.

ICOM. **Conselho Internacional de Museus**. DESVALLÉES, A.; MAIRESSE, F. (Editores). Conceitos-chave de Museologia. Tradução e comentários Bruno Brulon Soares e Marília Xavier Cury. Pinacoteca do Estado de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

LOPES, M. M. **A favor da desescolarização dos museus**. Educação e Sociedade, v. 40, 1991.

PAREYSON, L. **Os Problemas da Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PEREIRA, J. S. **Educadores de museus e seus processos formativos**. Palestra projeto Museu e Escola. Cefor/PUC-Minas e LEME/UFMG. 2007.

SANTOS, M. C. T. M. **Museus e Educação: conceitos e métodos**. In: Cienkt, Porto Alegre, n. 31, jan/jun, 2002, p. 311,312

INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: A EDUCAÇÃO FÍSICA EM BUSCA DE UM PROJETO DE VIDA



KATIA CERQUEIRA PIRES

Graduação em Educação Física pela Faculdade Ítalo Brasileiro (2004); Pós-Graduada em Gestão Escolar, Administração, Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade Batista de Minas Gerais (2020); Professora do Ensino Fundamental II - Educação Física do CEU EMEF José Saramago e professora do Ensino Médio - Educação Física, da E. E. Leopoldo Santana.

RESUMO

O presente estudo visa analisar a importância da educação inclusiva no ensino médio na área de conhecimento de Educação Física para ampliar as competências socioemocionais, habilidades e conhecimentos de todos os alunos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e descritiva que envolve o estudo de inclusão de pessoas deficientes nas instituições escolares do ensino regular. O paradigma da inclusão escolar foi um movimento que surgiu dos movimentos sociais e legislativos mundialmente. O ensino médio é a última etapa da Educação Básica, com a clientela com idade entre 15 a 17 anos. Passou por uma reforma a partir da lei n. 134.151/2017 que acarretou uma proposta de flexibilização curricular, visando à formação acadêmica ou técnica/profissional dos estudantes em busca de um projeto de vida. Trouxe uma proposta flexível para a elaboração de projetos interdisciplinares no desenvolvimento de um ensino-aprendizagem mais ativo e significativo. Nela, o aluno é o protagonista de todas as ações educativas e o papel do professor é de mediador dos conhecimentos. O ensino de Educação Física aliado a outras áreas de conhecimentos de forma interdisciplinar em tais projetos poderá ser diretriz para a promoção de potencialidades e inclusão social

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Educação Física; Ensino Médio; Projeto de Vida.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa traz uma proposta pedagógica inclusiva para ser realizada no ensino médio, na área de conhecimento de Educação Física, uma temática que faz parte das linguagens e suas tecnologias de acordo com as Bases Nacionais Comum Curriculares (BNCC) realizadas em 2017. Discute-se a inclusão de pessoas deficientes e os

encaminhamentos necessários para se realizar uma aprendizagem com acolhimento e empatia nas instituições escolares.

A educação inclusiva pode ser um elemento fundamental para ampliar o desenvolvimento das potencialidades de todos os estudantes. Deve ser realizada no ensino regular em todos os âmbitos educacionais. A convivência com os outros alunos oferece a oportunidade de que o ensino aprendizagem seja mais eficaz e significativo. O professor como um elo importante nesse processo e mediador do conhecimento pode promover ações visando que todos possam participar e sentirem-se incluídos no contexto escolar. Assim, modificar todo o ambiente escolar, pois por meio das diversidades e das diferenças muitas trocas são realizadas e facilitam a construção dos conhecimentos de todos e tornam o aluno um agente de todo o processo de ensino-aprendizagem.

O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica. É uma modalidade de ensino que possui características diferenciadas na Educação Brasileira, o seu objetivo é a formação acadêmica e técnica/profissional de jovens com a faixa etária de 15 a 17 anos. Tradicionalmente essa modalidade, traz um conteúdo programático transmitido de forma conteudista e muitos estudantes acabavam por não realizar sua formação e abandonar seus estudos.

As novas reformas propõe um modelo de práticas pedagógicas mais ativas e contextualizadas, ao propor que os alunos sejam agentes de suas aprendizagens ao visar atingir a todos e ao buscar uma organização, que aponta para a importância de que haja um espaço para a discussão de um projeto de vida, em que o estudante possa reconhecer-se.

A área de Educação Física pode ser um espaço escolar de estímulo a inclusão de pessoas deficientes, pois por meio de projetos interdisciplinares facilitará a ampliação das competências socioemocionais. Temáticas como saúde, qualidade de vida e buscas profissionais são aspectos fundamentais para que se possa organizar uma proposta pedagógica calcada em vivências reais dos jovens, além da flexibilização do conteúdo para que possam ser interlocutores de suas próprias aprendizagens.

O objetivo dessa investigação é analisar a área de conhecimento Educação Física no ensino médio e o processo de inclusão de pessoas deficientes no ambiente escolar. Elaborou-se como objetivos específicos: conhecer aspectos sobre o paradigma da inclusão escolar; identificar as características do ensino médio na reforma atual e refletir sobre uma proposta pedagógica inclusiva no ensino da Educação Física.

A problemática discorreu sobre o questionamento: uma proposta pedagógica inclusiva no ensino de Educação Física, articulada com projetos interdisciplinares no Ensino

Médio, auxiliará a participação efetiva de todos os alunos? Desse modo, visou-se refletir sobre uma nova proposta curricular, em especial na área de Educação Física, mais ativa e significativa para o ensino médio com uma formação, que envolva todas as dimensões do aluno para abrir um espaço no contexto escolar para auxiliá-los na construção de seus projetos de vida.

Para a coleta de dados realizou-se uma pesquisa descritiva, que visou apresentar eventos sobre o tema sem a interferência do autor. Utilizou-se uma pesquisa bibliográfica de revisão, que se baseou em livros, teses e artigos científicos elaborados no campo educacional.

O PARADIGMA DA INCLUSÃO ESCOLAR

O final do século XX foi cenário de questionamentos e discussões sobre a forma de pensar os modelos existentes de educação de pessoas com deficiências e de como as instituições sociais trabalhavam com essas diferenças. Surge um novo paradigma de inclusão em substituição ao anterior, que propunha a integração. Nesse anterior, a pessoa que teria que se integrar ao ambiente escolar. Na nova proposta, a de inclusão, teria que haver uma revisão na forma de acolher as diferenças e a modificação da sociedade como pré-requisito para que as pessoas deficientes pudessem se desenvolver e exercer suas cidadanias. (SASSAKI,1997)

A inclusão como processo social consolidou-se em todo o mundo desde a década de 80 do século XX. No entanto, um marco importante nessa forma de pensar foi a última década, com vários movimentos sociais e a “A Declaração de Salamanca”, de 1994. A partir desse movimento, o conceito de inclusão estabeleceu-se dentro dos direitos humanos universalizados. Assim, foi uma proposta inserida em uma sociedade democrática, como um espaço para que todos pudessem ter os mesmos direitos e exercícios da cidadania. Nessa diretriz, o respeito à diversidade é fundamental, uma vez que a inclusão social possui como meta efetivar e oportunizar a todos indivíduos condições econômicas, culturais, físicas e intelectuais para sua sobrevivência.

Lanutti (2015, p. 25) faz uma reflexão sobre o documento da “A Declaração de Salamanca”, de 1994, e aponta que:

A Declaração de Salamanca pode ser considerado um dos principais marcos na história da educação, provocou mudanças na formulação de políticas públicas educacionais. Trouxe a concepção de que a escola deveria adaptar-se aos estudantes, para oferecer-lhes um ensino de qualidade, em uma perspectiva contrária à época da integração, em que se acreditava que o estudante é quem deveria se adaptar ao formato da escola. Com isso, se reconheceu a necessidade de repensar o currículo,

No cenário educacional e social do Brasil, a inclusão de pessoas portadoras de deficiência vem se estruturando há algumas décadas. As escolas discutem e participam deste movimento, embora seja ainda um assunto muito polêmico para a grande maioria dos educadores. A inclusão no âmbito escolar refere-se ao processo de educar e ensinar no mesmo grupo alunos com e sem deficiências na totalidade do tempo, ou durante parte na permanência na escola.

Para Dens (1998), diretor da Comissão Social da Bélgica, coordenador de movimentos integracionistas da Europa, inclusão é um movimento de atendimento aos alunos que buscam um currículo adequado às suas necessidades. A diversidade é um princípio importante para que cada pessoa possa dar a sua contribuição. Para a inclusão escolar, no entanto, há a necessidade de recursos apropriados e uma mudança na forma de pensar e propor o conhecimento e as atividades escolares.

Para a garantia do princípio democrático de escola para todos, a instituição escolar deve estar preparada em termos físicos (mobiliário, espaço físico e outros), e com relação às questões pedagógicas elaborar uma proposta curricular que respeite as diferenças dos estudantes de acordo com o seu ritmo e a sua possibilidade. Os preceitos da inclusão escolar favorecem a entrada de pessoas, que não tiveram o acesso adequado ao processo de ensino e aprendizagem por algum tipo de deficiência ou desvantagem física ou mental.

A declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 e a nossa Constituição Federal em 1988 apontam que as pessoas estão em condições de “deficiência” possuem os mesmos direitos garantidos a todos os seres humanos, portanto, é dever de todos a garantia de seus direitos. O espaço escolar objetiva a promoção e efetivação destes princípios de inclusão. Dessa maneira, aceitar as diferenças individuais e organizar um projeto de convivência e diversidade humana são as metas para todas as instituições escolares (SILVA, 2014).

A inclusão escolar, acrescenta Mittler (2003), é o meio de participação efetiva de todos os estudantes para que possam ter as mesmas possibilidades e oportunidades educacionais e sociais. Legalmente, todo o aluno deficiente deve preferencialmente ser atendido pela rede regular de ensino. A convivência com a diversidade traz benefícios para todos os segmentos dentro da instituição, o convívio com a diferença facilita a formação de cidadãos mais tolerantes solidários e preocupados com o bem-estar das pessoas. Ao mesmo tempo, as pessoas que apresentam alguma deficiência podem adquirir muitos ganhos educacionais com a convivência com outros alunos.

Desse modo, a escola ao trabalhar com a cultura da diversidade, não deve reduzir os seus conteúdos culturais e os seus objetivos, mas oferecer uma proposta com interações heterogêneas entre os alunos. Além de oferecer novos serviços de apoio e qualificar os profissionais do ensino para construção de uma metodologia apropriada a todos. Elaborar um trabalho pedagógico de qualidade, que atenda os princípios de inclusão diante dos alunos com deficiência intelectual, sensorial ou física e outros fatores.

Uma escola inclusiva depende das políticas públicas e propostas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem. Embora, na atualidade, observam-se, muitas vezes, práticas para um aluno ideal, um estudante padrão, ou seja, que não se ajusta ao modelo é considerado incapaz de aprender. Vygotsky (1994, p.14) argumenta que “não é obrigatoriamente uma criança incapacitada. O grau de incapacidade e de saúde depende do resultado da compensação social”.

Dessa maneira, os contextos social e educacional precisam ser preparados para atenderem a diversidade e a diferença como molas propulsoras de mudanças, e não as impedir de efetiva participação. A deficiência vem sendo vista sob o paradigma clínico-médico, que aponta apenas limitações, incapacidades do indivíduo. Candau (2002, p.125) define a questão de forma crítica e pontua:

Ser igual não tem o significado de uniforme, desse ponto de vista padroniza e retira as diferenças. O que se deseja é uma igualdade pautada no diálogo entre os diferentes, que explore a riqueza oriunda da pluralidade de tradições e culturas. Enquanto a diversidade cultural for um obstáculo para o êxito escolar, não haverá respeito às diferenças, mas produção e reprodução das desigualdades.

A representação social da pessoa com deficiência não é resumida na sua própria história de vida, e sim na historicidade que traz gratuitamente a sua forma de existir. As conjecturas sociais são relevantes em todo este processo. “A relação nasce e se constitui na representação do imaginário social e isso torna a relação promíscua e perversa” (RODRIGUES, 2013, p.13). Muitos alunos deficientes ao ingressarem no ensino médio possuem uma bagagem de experiências de barreiras e rejeições durante todo o processo escolar.

No contexto escolar, todos os segmentos deveriam ser orientados para não acontecer a exclusão de nenhum aluno. Os deficientes, dentro da perspectiva da inclusão, teriam suas matrículas garantidas nos espaços escolares em casos com múltiplas deficiências, necessitariam de professores especializados e outros profissionais como: terapeutas, psicólogos, fisioterapeutas e fonoaudiólogos para acompanhá-los e auxiliá-los no processo ensino-aprendizagem.

O elo da convivência da pessoa com deficiência com outros alunos poderá trazer uma aprendizagem contextualizada e significativa. A inclusão é um direito e um dever da sociedade, mas para que ela ocorra é necessária a competência para educar e oferecer oportunidade sociocultural para todos. A Educação Inclusiva, portanto, não é uma adaptação em uma normalidade. É um espaço para o desenvolvimento de potencialidades, um direito singular oferecido pelo paradigma da inclusão.

O ENSINO MÉDIO E SUAS PARTICULARIDADES

O ensino médio é a última etapa da Educação Básica. Possui um histórico de realizar uma proposta reconhecida como conteudista, preocupando-se somente com a aprendizagem de conteúdos formalizados, sem abrir espaço para uma formação mais humanista. Essa proposta tem levado a muitas evasões e o fracasso escolar de muitos aprendizes. A nova reforma de Ensino do Médio, que surgiu com a Lei n.º 134.151/2017, trouxe uma proposta de flexibilização no currículo da área acadêmica ou técnica/profissional, embasada na trajetória do estudante em busca de um projeto de vida. Kuenzer (2017, p.332) analisa este processo:

O debate sobre a flexibilização dos projetos e das práticas pedagógicas, embora não seja novo, intensificou-se nos últimos cinco anos, particularmente no que se refere à concepção do ensino médio e às novas formas de mediação das práticas pedagógicas pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

De acordo Kuenzer (2017) para se desenvolver esta mudança, o processo de ensino aprendizagem deve ser mais flexível com inovações metodológicas articuladas ao desenvolvimento tecnológico, agregado aos modelos dinamizadores de aprendizagem e às mídias interativas, visando auxiliar as demandas da sociedade competitiva, inclusive, abrindo espaço para o Ensino à Distância (EAD).

Nessa nova proposta, as disciplinas, antes compartimentadas, deverão ser abordadas como áreas de conhecimentos. O documento de Bases Nacional Comum Curricular (BCNN) organizou os conteúdos programáticos em três áreas: Línguas e suas Tecnologias, composta por Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa; Matemática e Ciências da Natureza, composta por Biologia, Física e Química; e, Ciências Humanas Sociais Aplicadas composta por História, Geografia, Sociologia e Filosofia. (BCNN, 2017).

Kuenzer (2017, p.341) argumenta a respeito desta diversidade apontada na legislação e a abordagem de flexibilização, destacando que o ensino médio com a nova versão traz a integração da “pedagogia da acumulação flexível” e visa a formação de trabalhadores

com “subjatividade flexíveis”. A formação se dá por meio da educação geral e complemento com a área de conhecimento, que inclui a educação técnica e profissional.

Nesta nova concepção metodológica, o aluno possui o papel de protagonista do processo ensino aprendizagem e o professor mediador de toda a ação educativa. Desse modo, na atuação para a demanda de jovens no ensino médio, o diálogo é uma estratégia fundamental para a organização de projetos educativos, com práticas mais dinâmicas e ativas para o desenvolvimento da autonomia e do entendimento crítico do mundo

O espaço escolar deve possibilitar o acolhimento, as diversidades e reconhecer os alunos como agentes do processo de ensino. “Assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida” (BNCC, 2017, p.49). Fatores relativos ao estudo e a vida profissional, portanto, a escola necessita oferecer a oportunidade de escolhas e estilos de vida saudáveis.

Para se organizar uma proposta como alicerce para a participação ativa dos estudantes, Schlünzen (2000) analisa que é necessário trazer recursos disponíveis da sociedade de informação e todo o conhecimento da atualidade. O aluno é o agente de todo seu desenvolvimento intelectual, afetivo e social. O professor, ao mediar este processo, deve fazer o trabalho pedagógico elaborado em práticas por intermédio de aprendizagem contextualizada, significativa e que potencialize o trabalho e as produções dos estudantes. Criar um ambiente escolar tenha motivação para o aprendiz explorar, pesquisar, refletir suas ideias de forma dinâmica e ativa.

O projeto é instrumento muito favorável para o processo de ensino aprendizagem, tem a possibilidade de acontecer transdisciplinar ou interdisciplinarmente. Esta modalidade didática traz vivências e contextualiza os saberes de uma forma não linear e facilita o trabalho inclusivo, pois valoriza a diversidade humana. Práticas que possibilitam a inclusão dos estudantes em todo ensino regular.

A abordagem de Schlünzen (2000) traz uma proposta diferenciada para trabalhar na construção de sistemas educacionais inclusivos, a criação de espaços escolares polissêmicos, ou altamente estimuladores, com a participação efetiva de todos os estudantes para ampliar as suas potencialidades e facilitar o atendimento de suas necessidades educacionais e específicas.

Desse modo, um projeto curricular flexível e aberto com propostas por meio de projetos que abordem todas as dimensões dos alunos, um caminho metodológico motivador, dinâmico e criativo. Uma estratégia que se aprende de forma intuitiva, a partir de um problema proposto individual e coletivamente, em busca de soluções para

desenvolver e utilizar os recursos tecnológicos para ter acesso às informações e comunicações (SCHLÜNZEN, 2000).

Pressupostos embasados no aprender a viver, aprender a ser decorrem de aprender a conhecer e fazer. Santos; Schlünzen e Schlünzen Junior (2014, p.17) abordam essa deveriam ser as novas práticas para educação inclusiva e complementam:

O eixo histórico-cultural em que se estrutura o ensino médio hoje dimensiona o valor histórico e social dos conhecimentos, tendo em vista o contexto de uma sociedade em constante mudança e submetendo o currículo a uma verdadeira prova de validade e de relevância social.

São, portanto, fatores importantes para se repensar as questões metodológicas, que normalmente são desenvolvidas no ensino médio conteudista. Ter base, para isso, uma formação acadêmica e técnica/profissional, que transforma em uma nova proposta pedagógica para redimensionar os procedimentos e assegurar a abertura para novas formas de entender de se realiza o processo de aprendizagem pelo aluno.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O ensino da Educação Física para pessoas deficientes, denominada Educação Física Adaptada ou Educação Especial, historicamente possui marcas de “conteúdos rígidos, desportistas e competitivos”. Além de, na maior parte dos casos, os alunos deficientes pedirem dispensas médicas por alegarem a falta de condições de participarem das aulas rotineiras de Educação Física. Sem que haja uma preocupação maior de um projeto para incluir essas pessoas, o que, por sua vez, demonstra não enfrentamento dos educadores diante do pouco conhecimento sobre o que seria uma educação inclusiva (RODRIGUES, 2013, p. 24).

Para se reconstruir estas questões abordadas nesta área de conhecimento e outras, a prática pedagógica terá que ser feita por meio de novas ações, que levem o professor a pesquisar e planejar projetos, em que haja flexibilidade para que todos os alunos possam participar efetivamente da proposta. No entanto, para isso, deverá assumir o desafio de planejar um conteúdo significativo e contextualizado.

Para organizar uma prática inclusiva é essencial conhecer o significado real do que é a diversidade, o modo diferenciado de observar o outro. A pessoa com deficiência, na maioria das vezes, é vista pelas suas limitações, ao invés de converte-se a dificuldade em uma ação efetiva para seu desenvolvimento. Outro aspecto apontado por Paula (2015, p.1), “são as barreiras de compreensão que a ação de deficiência sobre o aluno é sempre

secundária: são barreiras sociais construídas e consolidadas nas interações com o outro que imprimem a marca da capacidade ou incapacidade”.

Desse modo, a função do professor é ser a conexão entre o conhecido e desconhecido. Portanto, a proposta pedagógica deve trazer o desequilíbrio para desafiar os estudantes em busca do seu projeto de vida. Elaborar conjuntamente com as outras áreas de conhecimento ações educativas que ajudam abordar discussões sobre questões da atualidade como a importância das atividades físicas para os alunos terem saúde e como alcançar uma qualidade de vida.

Exemplifica-se práticas que poderão ser organizadas por meio de projetos interdisciplinares como a pesquisa dos alunos conceitos da busca e manutenção de saúde e qualidade de vida. Conscientização sobre a importância da prática de exercícios físicos diariamente. Discussão sobre as mudanças de comportamento para evitar doenças e não ter obesidade, especialmente, aliar hábitos alimentares e movimento. Aprimoramento do incentivo de uso dos espaços públicos para praticar esportes e ter um corpo saudável. Elaboração do teste de índice de massa corporal (IMC) e medição da circunferência da cintura (a obesidade visceral é importante conhecimento) para os alunos e para ser ampliado na comunidade ao redor. Realizar testes de potência de resistência aeróbica (BIBIANO, 2010).

Destaca-se também propostas para pesquisar a futura vida profissional dos estudantes nas Pedagogias dos Esportes e outras modalidades da área de Educação Física como Dança ou Luta.

Para se organizar uma proposta curricular inclusiva deve-se procurar uma forma coletiva como referência do trabalho, pois a criação de um projeto pressupõe a busca por diferentes metodologias de ensino e o intercâmbio de novos saberes entre outros profissionais da educação,

Durante as ações organizadas no ambiente escolar, o professor tem que observar as formas de interação que os alunos estabelecem, o grau de motivação nas atividades, as capacidades de persistência, de esforço e concentração diante de situações de sucesso e fracasso, portanto, entender seus gestos e interesses. Fatores que fornecerão “pistas” para o docente se aproximar mais e conquistar a confiança do estudante na busca de novas aprendizagens (PAULA, 2015).

De acordo com a autora citada, o planejamento dos projetos educativos precisa estar elencado em etapas de organização, execução e avaliação para poder interferir quando for necessário. Assim, projetar ações em que a prática inclusiva atenda para o aumento gradual das dificuldades das atividades em sua organização. No momento de execução, o

princípio e a consciência de que as aulas representam um exercício de convivência ao focar nas potencialidades de cada um, na diversidade e na diferença de parâmetros essenciais para elaborar um plano de ensino. Dessa forma, a avaliação é um instrumento para melhoria das intervenções e deve-se realizar uma avaliação contínua e reflexiva (PAULA, 2015).

O cenário educacional ao estimular a inclusão de pessoas portadoras de deficiência nas escolas amplia as competências socioemocionais por meio de empatia, amabilidade e consciência. Portanto, um espaço em que todos possam aprender juntos, e, em que as dificuldades são superadas com a união dos esforços e a cooperação. O ensino de Educação Física é uma área de conhecimento, que pode promover a interação entre todos os alunos, com a demonstração da capacidade de que todos evoluem em conjunto (IMPULSIONA, 2018).

Como se observa na figura 1, a atividade de vôlei sentado é um esporte divertido e uma proposta alternativa para demonstrar a habilidade de todos, em casos de deficiência física por meio de uma flexibilização para o planejamento e a inserção de uma proposta da Pedagogia dos Esportes.

FIGURA 1 – VÔLEI SENTADO – UM ESPORTE PARA TODOS



FONTE: IMPULSIONA, 2018.

Além disso, a escola precisa adequar os obstáculos da locomoção dos alunos deficientes físicos, não apenas os arquitetônicos mais acessibilidade no espaço da escola com os horários de entrada e saída dos alunos, pois as aulas de Educação Física, normalmente, são realizadas em horários alternativos em algumas escolas (CARVALHO, 2010).

Para se construir uma prática de Educação Física inclusiva efetiva seriam necessárias quatro estratégias: a metodologia; a comunicação e expressão; organização do espaço e

os recursos materiais. Paula (2015) reflete todas ações por meio de um planejamento. A seguir uma síntese de como poderia ser elaborada esta proposta pedagógica para a organização de projetos interdisciplinares.

Quanto a metodologia, a utilização a temática sobre a deficiência é uma estratégia que visa à compreensão de todos os alunos sobre os limites enfrentados pelo outro. Os alunos também podem sugerir a flexibilização das atividades. Além dos jogos cooperativos que estimulam a participação de todos e promovem o respeito às diferenças. O papel do professor é fundamental para evitar posturas preconceituosas e como mediador poderá fazer as interferências necessárias em todos os momentos. A aula é um espaço escolar para estimular momentos agradáveis, lúdicos e aprendizagem.

A comunicação e a expressão são elementos que irão facilitar a interlocuções entre os alunos. A expressão corporal traz a possibilidade de superação de desafios e facilitar a participação da proposta elaborada, pois há necessidade de alguns cuidados na organização das equipes, como oferecer as orientações adequadas e usar os mecanismos sensoriais para diversificar as maneiras de comunicação e respeito à diversidade.

Na organização do espaço, há a necessidade de dar atenção aos fatores de segurança, utilizar materiais de proteção, bloqueio de escadas e proteção de pilastras. Cabe ressaltar ainda que os alunos deficientes precisam ter um reconhecimento prévio do local da aula de Educação Física.

Por fim, os recursos materiais cabem aos professores explorarem com sua criatividade e da comunidade escolar, com o uso de objetos de diferentes tamanhos, pesos e formatos. Recursos que podem ser elaborados conjuntamente com a turma para adaptar os espaços (PAULA, 2015).

Todos estes elementos poderão ser organizados em projetos interdisciplinares pelos educadores. A área de Educação Física é um espaço privilegiado para articular eixos com as outras propostas pedagógicas e facilitar a participação ativa de todos. O projeto de vida dos estudantes será traçado como linhas norteadoras nestas aulas e ampliado em outros momentos em outros componentes curriculares.

Cabe ressaltar que, ao se referir ao projeto vida dos estudantes, tenha-se como meta desenvolver o estudante em todos os seus aspectos. Além do físico, reconhecer suas dimensões: cognitiva, emocional, ou afetiva, e sócio cultural. Para isso, resgatar o sentido etimológico da palavra projeto, de origem latina “*projectus*”, que significa “lançado para a frente”. Para reconhecê-lo como um ser humano que age, fazendo escolhas, tendo em vista o que virá. Portanto, alguém em constante movimento. (Aranha, 2009)

Assim, ao criar um espaço de contato com a temática saúde e qualidade de vida, por meio das aulas de Educação Física em projetos interdisciplinares, os estudantes possam receber informações e conhecimentos para implementar em seus cotidianos um projeto saudável de vida. Também ter acesso a vivência no campo da Pedagogia dos Esportes para abrir mais possibilidades de opções em seus projetos de escolhas para um futuro profissional.

Estes temas devem ser discutidos em reuniões coletivas no ambiente escolar para que se possa fazer parte efetivamente do projeto pedagógico das escolas. Dessa forma, ser uma tentativa para romper as barreiras que levam à dispensa dos alunos pelas suas deficiências, em especial, com o objetivo de construir novas metas para os saberes e o desenvolvimento de suas potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jovens que frequentam o ensino médio, especialmente, os que possuam deficiências trazem uma bagagem de rejeição e barreiras em todos os seus percursos escolares. No entanto, esta etapa da educação básica pode ser uma abertura para elaboração do seu projeto de vida saudável e a busca de uma escolha profissional, pois a inclusão escolar no ensino regular traz elementos essenciais para o desenvolvimento pleno de todos os alunos.

A Educação Física é uma área de conhecimento fundamental para ser um eixo articulador de projetos interdisciplinares no ensino médio. A flexibilização do conteúdo para pessoas deficientes podem ser experiências importantes para todos os alunos. O acolhimento e a empatia são elementos de aprendizagem de vida, um ensaio para se conviver em sociedade com as diversidades e as diferenças.

Cabe aos educadores da área de Educação Física discutirem a importância da educação inclusiva em projetos coletivos como elemento facilitador da aprendizagem e das competências socioemocionais para que todos possam participar ativamente do ambiente escolar. É necessário também repensarem novas práticas pedagógicas mais contextualizadas, para oferecer experiências sobre os avanços tecnológicos da atualidade. Portanto, são questões que devem ser elencadas nos projetos pedagógicos de todas as instituições escolares.

Assim, para que se possa realizar a inclusão escolar na área de Educação Física mais significativa no ensino médio, faz-se necessário a organização de projetos interdisciplinares nas áreas de conhecimento para trabalhar os conteúdos curriculares importantes para os

jovens deficientes para adquirirem e ampliarem seus conhecimentos e saberes. Destaca-se ainda que a temática abordada é um assunto de extrema relevância para ser abordado na formação de todos os profissionais de educação, deveria, desse modo, ser explorado em novas pesquisas e estudos.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M L A. Martins M H P. **Filosofando: Introdução à Filosofia**, 5 ed. São Paulo: Moderna, 2009.
- BIBIANO, Bianca. Gente Saudável. Educação Física. **Revista Nova Escola**, ano XXV, n.229, jan./fev. p.50-53, 2010.
- CANDAU, Vera M. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s)**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.79, 2002.
- CARVALHO, Bezerra de. **Educação Física Adaptada: uma nova perspectiva no espaço formal**. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 2 set. 2020.
- DENS, A. **La Educacición Especial uma visión sobre la integración y la inclusión dede un enfoque pedagógico**. Tema Livre apresentado no II Encontro Mundial de Educación Especial, Havana/Cuba, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 22 set. 2020.
- IMPULSIONA. **Como trabalhar a inclusão na Educação Física Escolar**. 2018. Disponível em: <http://impulsiona.org.br>. Acesso em: 15 set. 2020.
- KUENZER, Acacia Zeneida. **Trabalho e Escola: A Flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v.38, n.º 139, p. 331-354, abr./jun., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 4 set. 2020.
- LANUTTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **Educação Matemática e Inclusão Escolar: a construção de estratégias para uma aprendizagem significativa**, 2015,

Presidente Prudente, UNESP. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação da Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. **Educação é a Base**. Ensino Médio. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 2 set. 2020.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MRECLH, L. M. **Educação Inclusiva**: realidade ou utopia – texto apresentado na Mesa Redonda do mesmo título no Evento organizado pelo LIDE, Laboratório Interunidades de Estudos sobre as Deficiências da USP, 1999. FUNDEPE, 2011.

PAULA, Fernanda Pedrosa de. **Estratégia pedagógica para Educação Física Inclusiva**. 2015. Disponível em: <http://www.diversa.org>. Acesso em: 3 set. 2020.

RODRIGUES, Graciele Massoli. **O ser e fazer na Educação Física**: reflexão acerca do processo de inclusão escolar. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli (org.). **Educação Física e os desafios da inclusão**, EDUFES: Vitória, 2013.

SANTOS, Danielle; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; SCHLÜNZEN JÚNIOR, Klaus. **Novas Práticas e abordagens em escola para todos**. Revista Pátio Ensino Médio, Porto Alegre, ano 6, n.22, set./nov.p.14-17, 2014.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**, Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista, contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas**. Tese de Doutorado da Faculdade de Educação, PUC - SP, São Paulo, 2000.

SILVA, Luzia Guaciara dos Santos. **Educação Inclusiva** – Práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões. São Paulo: Paulinas, 2014. (coleção pedagogia e educação).

SOUSA SANTOS. B. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. Lua Nova – **Revista de Cultura e Política**, n. 39, p.105-124, 1977.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, 6 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1988.

A PRÁTICA LEITORA PARA BEBÊS/CRIANÇAS PEQUENAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES



KÁTIA CRISTINA BRAGA VASQUES ANDRES

Pós-Graduação Lato Sensu – Língua Portuguesa, Compreensão e Produção de Textos pela Faculdade de Educação São Luís (2008), Graduação em Letras pela UNICID (2002) Graduação em Pedagogia pela Faculdade da Zona Leste de São Paulo (1985), Professora de Educação Infantil na PMSP - CÉU CEI “CASA BLANCA”.

RESUMO

Este texto tem por objetivo suscitar reflexão acerca da importância do desenvolvimento da prática leitora, o fortalecimento do vínculo afetivo entre pais e filhos, os benefícios e as contribuições que a leitura traz na vida de bebês e crianças pequenas, para o seu desenvolvimento integral, desde a gestação. Auxiliar-nos a compreender e selecionar de forma mais adequada os livros infantis, respeitando a faixa etária / seus interesses e preferências; a estimular as crianças na construção de hábitos de leitura na perspectiva de promover aos pequenos: diferentes situações leitoras, o envolvimento com o imaginário e a musicalidade da voz, a afetividade das palavras, a apropriação da linguagem e o contato com os livros: os contos de fada, as brincadeiras, as cantigas populares, as poesias..., a interação com a cultura e representação de mundo. Demonstrar que a literatura infantil, além de colaborar com o desenvolvimento de habilidades tem o poder de: encantar e envolver-nos num mundo de faz de contas, despertar o fantástico e o imaginário; aproximar e estabelecer a cumplicidade entre adultos e crianças, estimular sentimentos, provocar diferentes sensações, diversão, entretenimento, prazer, o gosto pela leitura e promover vivências significativas.

Palavras-chave: Vínculo Afetivo; Apropriação da Linguagem; Imaginário; Habilidades; Interação com a Cultura; Representações; Vivências Significativas.

INTRODUÇÃO

Nos primeiros anos de vida, a leitura é fundamental para o desenvolvimento da comunicação e habilidades cognitivas / sociais / emocionais de bebês e crianças pequenas.

Os livros devem fazer parte do universo infantil. A leitura além de ser prazerosa e divertida, apresenta múltiplos benefícios e esta prática, pode ser estimulada desde a gravidez.

A prática leitora para bebês ainda na barriga de sua mãe poderá oportunizar a criação do hábito leitor, como também fortalecer o vínculo entre a futura mamãe e o bebê.

A partir da vigésima semana de gestação (quinto mês), o bebê já consegue distinguir com clareza a voz materna, ouvir: as histórias, por ela contada e muitos sons externos. Apesar do bebê não ter neste momento, a compreensão das palavras, esta é uma oportunidade para despertar o prazer de ouvir a voz de sua genitora e o princípio de estreitar os elos de afeto/carinho.

Ressaltamos também que os primeiros contatos da criança com a leitura são primordiais para percepções futuras e a sua formação. E quanto mais cedo forem iniciadas as atividades leitoras, melhor. Sendo assim, é recomendável que os pais, após o nascimento do bebê, reservem um momento do seu dia a dia para dar continuidade ao hábito de leitor, que servirá de estímulo para o desenvolvimento do vocabulário, raciocínio lógico e intelecto de seu filho.

O HÁBITO DE LEITURA NO AMBIENTE FAMILIAR

A primeira infância, período compreendido entre o nascimento até os seis anos de idade, é considerado por muitos pesquisadores: o mais importante do desenvolvimento humano. É neste período da vida, em que acontecem processos fundamentais, como: o amadurecimento do cérebro e consequentemente as conexões necessárias para os ganhos motores e cognitivos, o crescimento físico, os primeiros passos, o desenvolvimento da fala, a capacidade de aprendizado, a iniciação social e afetiva... que contribuirão de forma significativa nos períodos subsequentes.

Para desenvolvermos o gosto pelos livros em bebês e crianças pequenas e num futuro próximo, formamos “bons leitores” é importante criarmos uma rotina desde cedo, permitindo que a leitura se faça presente no ambiente familiar. Não adianta falarmos da importância da leitura se os pais não tiverem motivados e envolvidos com a prática leitora.

Portanto, é necessário o empenho de todos! Ao contar histórias, faça com entusiasmo. A entonação da voz, seu tom e o ritmo também são importantes, para provocar sensações e sentimentos. Os grandes movimentos com o corpo, as expressões faciais (caras e caretas) que costumamos fazer, são algumas das técnicas que podem ser utilizadas nas “contações de histórias”, tornando-as marcantes e significativas. Tudo é válido nesta hora (espalhar livros pela casa, para estimular a curiosidade, utilizar vestimentas coloridas e

chapéus para compor os personagens; utilizar bichinhos de pelúcia para tornar a história divertida...).

Desperte sua criatividade e envolva os pequenos num mundo de fantasias, sonhos e encantamentos.

A família poderá promover um ambiente ainda mais propício para as crianças, criando um espaço ou pequeno acervo com livros de diferentes gêneros, em local visível e fácil acesso, permitindo que os pequenos possam ter contato com os livros em seu dia a dia, podendo admirar suas imagens, manuseá-los e obter suas primeiras impressões de forma natural.

As crianças para desenvolverem, de forma integral, necessitam de um ambiente estimulador onde possam vivenciar sensações, ouvir e ser ouvida, despertar o imaginário, estimular a criatividade, expressar sentimentos, permitindo a transformação e a produção de novos significados.

A participação e o envolvimento familiar no momento da leitura, bem como a criação de uma rotina terão um caráter essencial e determinante no desenvolvimento infantil.

No ambiente familiar além dos contos lidos / contados e as diversas histórias, que contemplam a literatura infantil, podemos compartilhar as histórias de família, seus gostos e vivências, quem mora próximo, quem está mais longe..., pequenas coisas, que serão fundamentais para que as crianças possam se constituir como pessoas.

Numa pesquisa recente descobriu-se o quanto a prática leitora é benéfica para o desenvolvimento das crianças. A leitura tem influência no vocabulário infantil, contribui para o desenvolvimento da linguagem/cognição e o aprimoramento da compreensão textual. Além de possibilitar momentos de maior convivência, estabelece uma conexão entre pais e filhos, qualificando ainda mais a relação familiar.

Quanto mais livros forem lidos aos bebês e crianças pequenas, maiores serão seus benefícios quanto à aprendizagem de situações novas, apropriação sobre o mundo ao seu redor, a facilidade em expressar-se e relacionar-se com outras pessoas.

O MOMENTO DA HISTÓRIA

Os momentos de leitura em família podem ser mágicos/ envolventes, além de possibilitar aproximação e um maior tempo dos pais com seus filhos, podendo qualificar ainda mais a relação.

Durante a leitura de livros para bebês e crianças, não importa se iremos contar a história original ou inventar, utilizando imagens. Os contos e as histórias costumam

encantar, alegrar, emocionar e aquecer os corações de crianças e adultos. As crianças adoram as histórias e necessitam de ouvi-las muitas vezes, para se desenvolverem. Então use sua imaginação! Procure caprichar no tom de voz, alterando a entonação a cada personagem, expressar-se através de gestos e caretas; faça uso do elemento surpresa, a sonoridade, estes elementos farão toda a diferença.

Ao apresentar uma história, leia em voz alta e apresente com entusiasmo! Incentive o diálogo e estimule as crianças a comentarem sobre o que foi lido, a manipularem os livros, e a ouvir o que outras pessoas da família têm a dizer; instigue também, suas curiosidades a respeito das ilustrações, o formato do livro, suas cores, permitindo que se expressem livremente. Procure apresentar uma variedade de livros para que as crianças pequenas, pouco a pouco possam construir suas preferências.

DICAS PARA “CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS”

Ao contar histórias se faz necessário:

- Estabelecer uma rotina de leitura (definir um horário);
- Escolher um local para acomodar os bebês e crianças pequenas, de modo que fiquem confortáveis;
- Manter-se próximo do campo visual das crianças;
- Falar alto e pausado;
- Estar atento, quanto à entonação de voz, movimentos e gestos, pois além de divertir, prendem a atenção;
- Explorar as imagens, a sonoridade das palavras, reproduzir sons;
- Investir nas músicas infantis e cantigas populares;
- Utilizar objetos, bonecos brinquedos e outros recursos para dar vida aos personagens e variar a maneira de contar a história;
- Recontar histórias (permitindo as crianças assimilarem conteúdos e conceitos);
- Estar atento às preferências dos bebês e crianças pequenas, realizando as adequações necessárias e respeitando a faixa etária;

COMO SELECIONAR LIVROS INFANTIS

Ao pensarmos nas crianças pequenas é necessário investirmos em bons livros, garantindo a qualidade, a variedade do material a serem adquiridos, suas características e preferências, respeitando cada faixa etária. É necessário também, investir em livros com

diferentes repertórios: histórias de repetição, acumulativas, rimadas, com elementos surpresas, brincadeiras, cantigas de roda, canções de ninar, contos, poesias, parlendas... Enfim, que possam oportunizar as crianças: provocações e descobertas, expressar sentimentos, ampliar o imaginário, estimular o jogo simbólico (faz de contas), abordar livros que valorizem as culturas: indígenas, ribeirinhas, negros, com intuito de introduzi-las ao mundo da linguagem, como nas características de sua cultura.

Quando abordamos a literatura infantil, inúmeras são as sugestões. Entretanto, você pode buscar informações em listas de programas governamentais, revistas especializadas, para apropriar-se e formar seu acervo. Pesquisar catálogos e sites de editoras reconhecidas, seus lançamentos, recomendações de vendedores experientes, indicações e críticas dessas editoras. Não se esqueça das obras clássicas da literatura infantil e as histórias que as crianças não cansam de pedir para escutar, outra vez.

Garanta que seu acervo seja bem diversificado e contemple diversos gêneros literários como: contos de fada, poesias, obras clássicas da literatura infantil e infanto-juvenil entre outros. Procure escritores consagrados como: Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Monteiro Lobato, Tatiana Belinky, Sylvia Orthof..., entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os primeiros anos de vida são primordiais para o desenvolvimento do ser humano: seu crescimento físico, a aquisição da linguagem, a criação e o fortalecimento das bases sociais /emocionais / culturais..., processos fundamentais que servirão de alicerces na vida adulta. Na primeira infância, a prática leitora se faz necessária e deve ser compreendida como uma das necessidades básicas, para o desenvolvimento de habilidades.

Apesar de muitos pais darem importância à leitura, desconhecem os benefícios que a prática leitora pode oferecer. Deveriam desde os primeiros meses, disponibilizar aos bebês, a oportunidade da convivência com a literatura infantil. Um mundo encantado, mágico que costuma instigar os sentidos, promover vivências e descobertas.

Suas histórias, além de promoverem a interação e ampliarem os laços afetivos entre pais e filhos contribuem para o desenvolvimento do vocabulário, despertam a imaginação criativa; permitem: entreter, divertir; como também, observar o comportamento infantil (angústias / inquietações) e auxiliar nas orientações / resolução de conflitos.

Ressaltamos que a leitura é uma atividade saudável, que pode ser iniciada desde os primeiros anos de vida. Sendo assim, se faz necessário que os pais tenham consciência da relevância da prática leitora e suas inúmeras contribuições.

REFERÊNCIAS

- AWAD, Rima – 10 jul. de 2019 6h23 “05 Dicas para estimular o hábito da leitura desde a infância” [Entrevista concedida pela Psicóloga e Escritora: Rima Awad] publicado no site <https://www.semprefamilia.com.br/educacao-dos-filhos/5-dicas-para-estimular-o-habito-da-leitura-desde-a-infancia/> Acesso em 07 out. 2020
- ARAGÃO FILHO. Uma boa leitura. 7. fev. 2011 Disponível em: [file:///C:/Users/teste%20disco/Downloads/9228-Texto%20do%20artigo-33416-3-10-20150428%20\(13\).pdf](file:///C:/Users/teste%20disco/Downloads/9228-Texto%20do%20artigo-33416-3-10-20150428%20(13).pdf) Acesso em:04 out. 2020
- BACHA, Magdala Lisboa. Preparação para leitura: 1º ano. Belo Horizonte: PABAE, 1959.103p
- BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito de leitura. 7. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2002
- BLANCO, Melissa – 26 maio de 2015 11h03 “Importância da leitura para os bebês”[Entrevista concedida pela Psicóloga e Psicopedagoga :Melissa Blanco] publicado no site <https://bebe.abril.com.br/gravidez/importancia-da-leitura-para-os-bebes/> Acesso em: 03 out. 2020
- BOURDIEU, Pierre. BRESSON, François A leitura: uma prática cultural. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger (Org.). Práticas da Leitura. 2ed. São Paulo: Estação Liberdade - 2001
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. p 36
- KATO, Mary. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes - 1999
- KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura: teoria & prática. 10ed. Campinas: 2004
- LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo Ática - 2004
- LEITURAS: Projecto individual de leitura - Leitur@s.com. 30 Set. 2010. Acesso em: 08 out. 2020

LEITE, Adina Benaia Borges et al. A importância da leitura feita pelo professor para as crianças na formação de alunos leitores e produtores de texto. *Akrópolis: Revista de Ciências Humanas da UNIPAR*, Umuarama, v.10, n.4, p. 299-303, out./dez – 2002
Disponível em:

<https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/1905> Acesso em: 06 out. 2020

MARTINS, L.M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo das crianças de 4 a 6 anos. In. MARTINS, L. M.; ARCE, A. (Org). Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010. p. 63-92 Acesso em: 03 out. 2020

NEDER, Divina Lúcia de Souza et al. Importância da contação de história como prática educativa no cotidiano escolar. *Pedagogia em Ação*, v.1, n.1, p 1-141. jan/jun 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/648/662>. Acesso em: 02 out. 2020

PRADO, Maria Dinorah Luz do. O livro infantil e a formação do leitor. Petrópolis: Vozes, 1995. 76p

PREFEITURA DE SÃO PAULO – SME “Currículo da Cidade” – Educação Infantil – São Paulo, 2019 Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51927.pdf> Acesso em: 01 out. 2020

PREFEITURA DE SÃO PAULO EDUCAÇÃO – SME “Trilhas de Aprendizagem” – Educação Infantil 0 a 3anos - São Paulo, 2020 Disponível em: <https://www.pebsp.com/trilhas-de-aprendizagem-caderno-de-atividades-prefeitura-de-sao-paulo/> Acesso em: 01 out. 2020

RODRIGUES, Eliane Medeiros et al. A importância da família para a formação do leitor. *Akrópolis, Revista de Ciências Humanas da UNIPAR*, Umuarama, v.1 v.11, n. 3, p. 237-240. jul./set. 2003 Disponível em: [file:///C:/Users/teste%20disco/Downloads/9228-Texto%20do%20artigo-33416-3-10-20150428%20\(11\).pdf](file:///C:/Users/teste%20disco/Downloads/9228-Texto%20do%20artigo-33416-3-10-20150428%20(11).pdf) Acesso em: 01 out. 2020

RUBIM, Débora; JORDÃO, Cláudia. Como o gosto pela leitura pode ser estimulado na educação infantil. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/213/como-ogosto-pela-leitura-pode-ser-estimulado-na-educacao-335626-1asp>. Acesso em: 02 out. 2020

SILVA, Maria da Conceição. A Literatura E O Incentivo à Leitura: Monteiro Lobato como ponto de partida. 2014. Disponível em: <https://fapb.edu.br/wp-content/uploads/sites/13/2018/02/especial/4.pdf> Acesso em: 06 out. 2020

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6ed. Porto Alegre: Artmed, 1998

QUAL A RELAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE COM A FORMAÇÃO DOCENTE?



KATIA MADEIRA AUGUSTO FINATTI

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID – (2001); Especialista em Educação Musical e Ensino de Artes pela IPEMIG – Instituto Pedagógico de Minas Gerais - (2020); Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil - Prefeitura Municipal de São Paulo – EMEI Suzana Evangelina Felipe, Professora de Ensino Fundamental I - Rede particular de ensino, Colégio Marupiara.

RESUMO

Intensificam-se no contexto educacional, em particular no campo sobre formação de professores, discussões e proposições acerca da formação destes profissionais, estas intentam suscitar novas práticas educativas, assim como reflexões acerca do próprio processo de formação como elemento que possibilite melhorias em sua prática docente, bem como a construção de sua identidade profissional. Tem como objetivo analisar como a formação de professores ajuda a construir a identidade profissional docente. Trata-se de um estudo qualitativo, realizou-se um estudo bibliográfico.

O processo formativo pode possibilitar a construção da identidade profissional docente na medida em que instrumentaliza os sujeitos com um conjunto de saberes, conhecimentos e experiências teóricas e práticas da tessitura na trajetória formativa.

Vale ressaltar que a construção da identidade profissional docente não se esgota ou atinge o ápice ao término do percurso formativo seja ele inicial ou contínua esta se estende no dia a dia de trabalho do professor, em momentos de trocas de experiências, em cursos formativos e durante todo o processo em que este profissional caminha pela profissão docente.

Palavras-chave: Formação de Professor; Construção; Identidade; Profissional; Docente.

INTRODUÇÃO

A formação de professores configura-se como um processo que pode possibilitar mudanças na prática pedagógica destes, no processo educativo e formativo dos estudantes, bem como na sociedade como um todo, isto porque são estes profissionais que tem o compromisso e a responsabilidade de fazer a mediação entre os conhecimentos

construídos e acumulados ao longo da história pela humanidade e os estudantes que estão na condição de aprendentes independentemente do nível, etapa ou modalidade de ensino em que desenvolvem suas práticas pedagógicas.

Na medida que vai adquirindo os conhecimentos, saberes e experiências necessários para exercer a docência, que vai colocando-os em prática o conjunto de ações e atividades, o professor tem a possibilidade de ir construindo, desconstruindo e reconstruindo sua identidade profissional docente e ao edificá-la também exerce e coloca em prática sua profissionalidade docente.

Os conhecimentos, saberes e experiências que o professor adquire seja na formação inicial ou contínua, pode possibilitar ao mesmo pouco a pouco um processo de identificação com a profissão, ou seja, é o momento em que tem a possibilidade de construir, desconstruir e reconstruir sua identidade profissional docente, isto porque é nesse momento que o professor vai estabelecendo a afeição e o gosto pelo trabalho docente na medida que vive, senti e experiencia situações diversas no ambiente de trabalho em que desempenha a profissão, neste percurso tem possibilidade de colocar em prática seus saberes bem como construir novos a partir das relações que materializa neste mesmo ambiente.

Neste estudo tecemos algumas considerações sobre a formação dos professores, ponderamos sobre a construção da identidade profissional docente na formação destes profissionais, falamos a respeito da metodologia, da mesma forma tecemos as considerações finais a respeito deste estudo, entretanto tal discussão não se esgota ao termino deste estudo, pelo contrário entendemos que sobre a temática há muito o que se discutir e produzir enquanto elemento que pode contribuir com o processo formativo, bem com a construção de sua identidade profissional docente no próprio processo formativo.

Tem como objetivo analisar como a formação de professores ajuda a construir a identidade profissional docente. Trata-se de um estudo qualitativo, realizou-se um estudo bibliográfico, o qual foi construído com base nos escritos de Imbernón (2011), Ferreira (2014), Ghedin, Almeida e Leite (2008), Nóvoa (1995), Falsarella (2004) além de outros autores que sustentaram este estudo.

A construção da identidade do professor principia, de certa forma, antes do ingresso no nível superior. Acontece desde a fase inicial de sua formação pela observação, análise e convívio com seus professores quando de seu processo formativo básico, da mesma forma ao começar a formação inicial com os professores formadores por meio também de observação e análise das práticas formativas destes, vai se expandindo com as oportunidades que surgem no decorrer do exercício e desenvolvimento profissional da profissão, bem como pela continuidade da sua formação profissional, a construção da

identidade do professor é um processo de constituição do sujeito histórico e social que vive em uma sociedade em constante processo de mudança em função das novas demandas e exigências educacionais.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para iniciar a discussão sobre formação de professores consideramos importante distinguir alguns elementos relacionados a este processo, uma vez que é mister que compreendamos conceitualmente cada elemento. A formação refere-se ao ato ou modo de formar e a formação de professores refere-se ao ato ou modo de formar o docente.

Nesse processo a formação acontece para uma sociedade, em um determinado momento histórico (VEIGA, 2008). Na formação de professores outros elementos se articulam como a questão dos saberes e das práticas pedagógicas, que constituem elo da dinâmica e construção da identidade profissional docente (FERREIRA; FERRAZ, 2014 p.14).

A docência pressupõe uma profissão - a de professor - e torna necessário a profissionalidade, que é definida como sendo um “conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor” (LIBÂNEO, 2004, p. 75), ainda estabelece relação com a construção da identidade profissional, pois esta articula a formação inicial e continuada e quando o sujeito passa a se identificar com a profissão, este passa a desenvolver uma feição relacionada a esta, ou seja, passa a desenvolver a profissionalidade (D’ ÁVILA, 2008).

Atrelada à questão da profissionalidade encontra-se as concepções de profissionalização e profissionalismo. A profissionalização se refere ao processo onde se insere a profissionalidade essa busca incessante por uma identidade ou perfil profissional, ou seja, ao processo em que se adquirem as capacidades necessárias para o exercício profissional. O profissionalismo refere-se “ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional” (LIBÂNEO, 2004, p. 75).

Para Kronbauer e Simionato (2012) a profissionalização do professor, inclusive para seu reconhecimento e valorização, tem por base sua profissionalidade, e exige o que se chama de desenvolvimento profissional. Este só pode ser obtido a partir de uma formação básica adequada, indo além das chamadas competências operacionais, pela construção de um saber próprio, que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais; e inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papeis, no contexto do agir cotidiano, com

seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar crianças e jovens, bem como a si mesmos.

Nesse sentido, o processo formativo de professores constitui-se como componente essencial para que os objetivos educacionais sejam alcançados, isso porque o professor por meio de sua prática docente materializa o planejamento idealizado em nível de educação, principalmente o planejamento que o leva a desenvolver suas atividades no interior do recinto escolar. A formação de professores é um fator de fundamental importância para que o processo ensino-aprendizagem tenha êxito e seja eficaz, cabe a este profissional estar sempre atento para saber lidar com os avanços e as mudanças que emergem na sociedade e na escola.

Para tanto, compreende-se esta formação como busca da qualificação constante e contínua, baseada na possibilidade de redimensionar o desenvolvimento profissional, o processo do ensino e a educação como um todo, visto que os professores socializam e compartilham seus conhecimentos, saberes e experiências, integrando-os a novas maneiras de desenvolver a prática pedagógica.

Kronbauer e Simionato (2012) afirmam que a formação de professores tem mobilizado nacional e internacionalmente diferentes setores da sociedade. Esta é uma temática sempre presente no tecido social, porém nas últimas décadas este debate tem se intensificado. Cada vez mais rupturas epistemológicas são necessárias para dar conta da diversidade que se apresenta, no sentido de que a educação rompa com o abstracionismo em que se encontra e passe a ser compreendida como parte da prática social concreta. Em meio a necessária ruptura epistemológica, muitas são as contradições que se apresentam, como a valorização do professor e da escola como protagonistas de processos de democratização social e política pelos quais as nações têm passado em diferentes momentos históricos (2012, p.23)

Libâneo (2011) ressalta que a formação de professores é uma prática educativa que visa mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem de sujeitos que desejam se preparar profissionalmente para ensinar. Nesse sentido, Imbernón (2011) afirma que a formação deve fornecer bases para poder construir um conhecimento pedagógico, esta formação de acordo com Imbernón deve dotar o professor de elementos que são indispensáveis para a construção da sua identidade profissional, bem como para o exercício da docência. Para que o professor tenha uma práxis docente significativa, a formação docente representa um dos processos fundamentais para se adequar aos novos paradigmas educacionais, “uma das pedras imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo” (GARCIA, 1995, p.23).

As perspectivas por uma prática pedagógica dinâmica e diferenciada são perceptíveis. Hoje não se ensina mais como antes, os estudantes anseiam por aulas mais interessantes, prazerosas e dinâmicas, que os orientem à reflexão e a ação, que possibilitem

compreensões e aprendizagens que os levem a entender o mundo de forma significativa e eficaz. Para Imbernón (2011) a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Imbernón nos alerta para percebermos que a formação profissional do professor não se resume a um amontoado de conhecimentos teóricos sem sentido prático, pelo contrário, chama-nos atenção para percebermos que esta formação precisa ultrapassar a inércia e a imaterialidade dos conhecimentos, estes (conhecimentos) devem se tornar materiais na medida que o professor exerce sua prática pedagógica, momento em que concretiza no ambiente escolar seus conhecimentos e saberes por meio de sua prática docente.

A formação é fator indispensável para que o professor acompanhe as mudanças que ocorrem na sociedade atual, bem como prepará-lo para contribuir na formação das pessoas com as quais interage, visto que não apenas ensina, mas educa. Uma nova prática pedagógica só será possível se o professor souber contextualizar novas situações, criando novas maneiras de articulação dos saberes na (re) construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo da formação de maneira constante. Imbernón (2010) dá ênfase à formação, porque acredita que ela é o fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para transformação de uma prática pedagógica desenvolvida ao longo da profissão, constantemente sujeita a experimentação do novo. Garcia (1999) corrobora argumentando que face a essa atualização, a formação de professores é uma área de conhecimentos, investigação, propostas teóricas e práticas, que no âmbito da didática e da organização escolar permite o desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a educação dos alunos que a recebem.

Não há como começar uma profunda reforma na educação ou na sociedade se esse processo não tiver seu início pelos professores. Qualquer reforma no pensamento só se desencadeia se começar por uma reforma dos professores. Isto quer dizer que é necessário dar-lhes os instrumentos para que pensem de modo diferente para que tenham a oportunidade de desenvolver novas práticas (GHEDIN, ALMEIDA, LEITE, 2008).

É pertinente ressaltar a necessidade de pensar a formação do professor de acordo com a necessidade social e política da escola pública, aberta ao novo, capaz de oferecer ao aluno caminhos para a busca de respostas aos problemas que enfrenta no cotidiano. Ghedin, Almeida e Leite (2008) sustentam que é preciso investir numa formação que vincule teoria e prática, a partir da pesquisa e de uma efetiva inserção no interior da escola. É

preciso repensar as políticas de formação a partir das exigências internas de formação, dos processos didático-pedagógicos, curriculares e organizacionais necessários para que, efetivamente, expressem o perfil de formação necessário a atender as demandas reais da escola.

Para Falsarella (2004) a profissão “professor” (destaque da autora) assume uma multiplicidade de faces, dependendo de suas posturas e atitudes, pode levar seus alunos a se perceberem como pessoas, como agentes em sua própria vida e na vida da coletividade, ou simplesmente como receptores de uma cultura social e escolar que nada lhes diz, muitas vezes vazia, alheia, descolada de sua realidade e que não encontra ressonância em seu ambiente cultural mais imediato.

A autora chama atenção para a importância da construção do saber docente que se inicia na formação inicial, se reconfigura na formação contínua, na troca de saberes e experiências com seus pares e profissionais correlatos. Melhor dizendo, a construção do saber docente, da identidade profissional, da epistemologia didático-pedagógica é um processo que tem início na formação inicial e prossegue na continuidade dessa formação, ou seja, na formação continuada, no desenvolvimento profissional do professor, esse processo é ininterrupto, é um caminhar pessoal e profissional construído ao longo do caminho pretérito e futuro (2004, p.89).

Falsarella (2004) assegura a necessidade de conceber a formação de professores como um continuum (grifo da autora), o conceito básico da formação de professores deve ser o de desenvolvimento profissional, que traz um sentido de evolução e continuidade, avançando em relação a termos como aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço ou formação permanente. Precisamos ter presente que a formação inicial constitui o primeiro estágio da formação contínua, a qual deve acompanhar o profissional durante toda a sua carreira e auxiliá-lo a construir sua identidade profissional docente.

O percurso formativo de professores configura-se como elemento importante e fundamental para a ação educativa destes profissionais. É evidente que parte do êxito educacional reside na etapa formativa daqueles, seja inicial ou contínua. A discussão sobre a formação contínua deve considerar a identidade profissional do professor, sua construção como sujeito historicamente situado e a mobilização dos saberes da docência (científicos, pedagógicos e de experiência), de forma que o incentive a caminhar no sentido de sua autonomia profissional por meio da contínua apropriação de saberes, dentro de determinado contexto e pela interação com os demais sujeitos da ação educativa (FALSARELLA, 2004).

O professor não deve ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível, uma das fontes de maior satisfação e revitalização profissional do professor é a geração de processos de aprimoramento

profissional (IMBERNÓN, 2011). O autor segue afirmando que o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos e investigadores. A formação inicial e permanente deste profissional da educação deve preocupar-se fundamentalmente com a gênese do pensamento prático pessoal do professor incluindo tanto os processos cognitivos como afetivos.

A formação docente constitui-se em um processo fundamental para que ocorram mudanças no âmbito escolar e social. Entendemos que a qualidade do processo educativo na escola passa, de um certo modo, fundamentalmente pela tessitura de elementos da e na formação docente, elementos estes que instrumentalizarão o professor a lidar melhor e com mais propriedade em relação aos desafios e percalços inerentes a sua práxis docente.

Ghedin, Almeida e Leite (2008) enfatizam que certamente os professores e professoras são muito mais do que aquilo que fazem. Ao fazerem o que fazem eles instituem práticas que condicionam outros modos de ser porque exemplificam outras maneiras de ser. Isso quer dizer que há uma imbricação entre ser e fazer, isto é, a realidade ontológica do ser professor conjugasse com a realidade do fazer profissional do docente em ação. Se assim for, o professor é e está sendo, à medida que assume seu trabalho como condição de poder ser mais, justamente na mesma medida em que ele se desvencilha de velhas formas de pensar os processos pedagógicos. A ligação entre ontologia e epistemologia funda o avanço mais significativo do debate contemporâneo sobre formação de professores.

A construção da identidade profissional docente na formação de professores Para iniciar a discussão sobre a construção da identidade profissional docente, é pertinente ressaltar que quando os professores chegam ao curso de formação inicial já trazem saberes sobre o que é e como ser professor na medida em que passaram por um processo formativo anterior na educação básica, esse fato possibilitou adquirirem saberes que de algum modo permitiu começar a construir a identidade profissional docente, mesmo que de forma precoce ou talvez inconsciente. A construção da identidade do professor inicia, de certa forma, antes do ingresso no nível superior, isso mobiliza uma integração de saberes e posturas por parte dos professores formadores que trabalham na formação inicial e contínua. Acontece desde a fase inicial de sua formação, pelo convívio com os professores formadores por meio de suas práticas formativas, vai se expandindo com as oportunidades que surgem no decorrer do exercício da profissão, bem como pela continuidade da sua formação profissional.

A respeito de prática formativa é importante destacar os escritos de Guimarães (2004) quando afirma que as atividades desenvolvidas na instituição formativa pelo professor

formador são amplas e complexas, envolvendo aspectos para além das ações no sentido estrito do ensinar e ecoam de maneiras diferentes para cada aluno, de acordo com a singularidade dos contextos, da experiência e da história de vida de cada um. Assim, práticas formativas referem-se a maneiras bem identificáveis de ensinar, mas também à qualidade das relações entre professor e aluno, ao exemplo profissional, à autoridade intelectual do professor formador, entre muitas outras ocorrências que os alunos podem avaliar como importantes para o aprendizado do ser professor.

Ao iniciar seu percurso formativo profissional o professor passa por uma fase de descoberta que possibilita o confronto com o novo, a exploração de possibilidades de ação e avança para uma fase em que começa a ter consciência de suas responsabilidades e de seu papel como educador, na qual busca conhecimentos sobre a docência, ao mesmo tempo em que começa a ter noção que deve associar suas teorias com as práticas vivenciadas no curso e vice versa.

A construção da identidade do professor é um processo de constituição do sujeito historicamente situado na sociedade que está em constante processo de mudança, nesse sentido a construção da identidade profissional docente se configura como um processo flexível e dinâmico e que leva em consideração as transformações que acontecem no meio social, político e cultural.

A identidade profissional do professor tem sido referida a maneira como a profissão docente é representada, constituída e mantida socialmente. A identidade profissional que os professores individual e coletivamente constroem e a forma como a profissão é representada estão intimamente ligadas. Nesse sentido, é razoável esperar que os cursos de formação exerçam influência na construção da identidade profissional dos professores (GUIMARÃES, 2004).

Nóvoa (1995) afirma que construindo sua identidade social, o docente também acredita na necessidade de investigar os saberes dos quais é portador, refletindo acerca deles dos pontos de vista teórico e conceitual. Segundo o autor, o percurso formativo tem um papel importante na formação do profissional, é através dos conhecimentos obtidos ao longo do curso que o mesmo vai construindo seu arcabouço teórico, aliado as práticas buscará a compreensão e a valorização do ensino para melhor transformar o seu saber fazer docente num processo contínuo para a construção da sua identidade profissional docente.

Dentre os saberes que compõem a formação inicial e a construção da identidade profissional docente, Gauthier (1998) destaca seis saberes profissionais que considera importantes, quais sejam: Saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da

tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica. Pimenta (1997), deduzindo-os de Nóvoa (1995a) agrega estes seis tipos de saberes em saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.

Guimarães (2004) afirma que todo o arcabouço de conhecimentos transmitidos nos cursos de formação refere-se, em maior ou menor grau, à prática profissional. Para este autor os saberes profissionais se configuram em saberes disciplinares, saberes didático-pedagógicos e saberes relacionados a cultura profissional. Os primeiros referem-se a conhecimentos das ciências humanas e naturais, integrando uma cultura geral.

Os segundos referem-se a conhecimentos específicos da mediação do processo ensino-aprendizagem, a saberes relacionados à teoria da educação, relacionados ao trabalho coletivo e aos princípios da organização escolar e, por último, a nexos entre escola-sistema escolar e social. Os últimos referem-se à explicitação e ao compartilhamento, no processo de formação inicial do ofício docente como profissão (2004, p.76).

Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que a identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. Nesse sentido, Tardif e Raymond (2000) sustentam que os saberes dos professores não se restringem à sala de aula, mas estão imbricados num todo complexo com múltiplas relações; sendo assim, esses sujeitos aprendem a ser professores, a como agir na ação, de acordo com as representações de suas experiências como aluno.

Segundo Nóvoa (1992) na construção da identidade docente três processos são fundamentais: o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de produção da vida do professor; o desenvolvimento profissional, que se refere aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição o alcance de seus objetivos. Os processos de profissionalização inserem-se neste tríptico investimento. O autor destaca ainda que a identidade do professor é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.

Esses três processos que permeiam a construção da identidade profissional do professor configuram-se como basilares na medida que este passa por um processo de aquisição de saberes embora diferentes e específicos em cada processo, por outro lado são complementares e ajudam-o sistematicamente nesse percurso de construção identitária com a profissão, construção essa que é arquitetada paulatinamente, não é pontual e nem estanque, pelo contrário é um processo contínuo, dinâmico e constante dado as necessidades de acompanhamento das mudanças e transformações causadas pelo avanço científico e tecnológico, dentre outros que a sociedade vivencia.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002) a identidade profissional se constrói com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas

consagradas culturalmente que permanecem significativas. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Para Nóvoa (1995) a identidade do professor está relacionada com a própria identidade da profissão docente, construída dentro de um processo histórico-cultural e formada na relação com os outros sujeitos, gerando novas identidades em constante processo de transformação. De acordo com Nóvoa a construção da identidade profissional docente acontece paralelamente na tessitura que este profissional tem com seus pares no tramite do percurso formativo na medida que adquire e troca saberes, conhecimentos e experiências, pois esta é uma construção singular se olharmos para o profissional enquanto ser que está em processo formativo e ao mesmo tempo plural se olharmos pela ótica das relações e práticas que tece nesse mesmo processo (1995, p.54).

A construção da identidade do professor é muito complexa na medida que exige saberes diversificados, possui relações estreitas com o ambiente de formação e esses ambientes possuem vários desafios para este profissional na sua trajetória acadêmica. Para se ter uma formação sólida é preciso levar em conta os saberes adquiridos pelo profissional ao longo de sua trajetória acadêmica como a prática reflexiva, sua formação profissional, as experiências vivenciadas com os estudantes, a troca de experiências entre seus pares e na sala de aula como professor.

A identidade profissional do professor está em constante processo de transformação, ela permeia a vida do mesmo desde o momento da escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos espaços institucionais onde se desenvolve a profissão. Como profissional da educação, sua formação identitária é epistemológica, reconhecendo a docência dentro de um campo específico de saberes do conhecimento.

METODOLOGIA

Este estudo tem como objetivo analisar como a formação de professores ajuda a construir a identidade profissional docente. Trata-se de um estudo qualitativo, realizou-se um estudo bibliográfico, o qual foi construído com base nos escritos de Veiga (2008), Kronbauer e Simionato (2012), Libâneo (2011), Imbernón (2011), Ferreira e Ferraz (2014), Ghedin, Almeida e Leite (2008), Nóvoa (1995), Falsarella (2004) além de outros autores que contribuíram para a construção deste trabalho.

É um estudo de caráter qualitativo, pois tenta analisar a partir dos escritos dos autores como a formação de professores contribui para uma prática pedagógica eficaz e satisfatória dos mesmos, bem como esta formação ajuda a (re) construir sua identidade profissional

docente à medida que proporciona conhecimentos, saberes e experiências elementares para que construam um processo idêntico a profissão docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a formação de professores pode contribuir para a melhoria do processo educativo, do processo de ensinar e aprender no ambiente escolar, pode contribuir também para que estes reflitam sobre suas próprias práticas docentes como condição para que as redimensionem objetivando melhorá-las de maneira significativa e eficaz, reelaborando e reorganizando estas, pensando nas contribuições e benefícios que os conhecimentos adquiridos no itinerário de suas formações, inicial e contínua, podem trazer para melhorar cada vez mais a educação escolar como um todo.

Da mesma forma o processo formativo pode possibilitar a construção da identidade profissional docente, ou seja, a identificação para com profissão na medida em que instrumentaliza estes sujeitos com um conjunto de saberes, conhecimentos e experiências teóricas e práticas, as quais servirão de suporte quando da utilização na práxis desse conjunto de conhecimentos e saberes.

Vale ressaltar que a construção da identidade profissional docente não se esgota ou atinge o ápice ao término do percurso formativo seja ele inicial ou contínuo, esta se estende no dia a dia do trabalho do professor, em momentos de trocas de experiências, em cursos formativos, na continuidade da estada na profissão e durante todo o processo em que este profissional caminha pela profissão enquanto professor.

Hoje este profissional, dado as mudanças que acontecem na sociedade, não pode ao término de seu processo formativo, afirmar que já está pronto para exercer o magistério ou que já construiu sua identidade profissional docente, pelo contrário, tal fato se justifica pelas significativas e constantes mutações que acontecem na sociedade contemporânea, o que exige dos docentes contínuas aprendizagens, objetivando suplantar os desafios e adversidades inerentes a profissão, bem como ter uma práxis docente com mais êxito e eficácia.

O processo formativo de professores é elemento fundamental para que estes profissionais façam ajustes no exercício de sua profissão docente, uma vez que os saberes, conhecimentos e experiências fazem emergir novos pensamentos, comportamentos e ações pessoais e profissionais.

Na medida que age de forma diferente, também constrói uma nova cultura identitária pessoal e profissional diferente, uma cultura que lhe possibilite fazer melhor, com

autonomia e de forma mais eficaz seu fazer docente, ao passo que constrói e organiza uma nova cultura profissional o professor também ajuda a edificar uma nova cultura escolar, a nova cultura profissional e organizacional ajudam a pensar em uma nova escola, a qual corresponda aos anseios dos professores, dos estudantes, da escola e da sociedade como um todo maior, hoje se pensa e exige uma escola mais dinâmica e dialógica, que possibilite as pessoas aquisição de novos conhecimentos, saberes, habilidades e competências para galgarem novos horizontes na sociedade em que tecem suas relações e práticas sociais.

REFERÊNCIAS

D'AVILA, Cristina. Ser ou não ser: um estudo sobre a construção da identidade profissional e profissionalidade docente em curso de formação inicial de professores. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 1-14.

FALSARELLA, Ana Maria. Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Lúcia Garcia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. (Orgs). Formação docente, identidade, diversidades e saberes. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord.) Os professores e a sua formação. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespana, Conceição Afonso e José A. S.Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1995. _____. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clermont. Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Da Unijui, 1998.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro, 2008.

GUIMARÃES, Valter Soares. Formação de Professores: Saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

- IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- _____. Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.
- KRONBAUER, Selenir Correa Gonçalves, SIMIONATO, Margareth Fadanelli (orgs). Articulando Saberes na formação de professores. São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção docente em formação).
- LIBANEO, José Carlos. A organização e a gestão da escola: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. _____. Panorama do ensino da didática, das metodologias específica e das disciplinas conexas nos cursos de pedagogia: repercussão na qualidade da formação profissional. In: Longarezi. A. Puentes, R. V. (org.). Panorama da didática-ensino e pesquisa. Campinas: Papirus, 2011.
- NÓVOA, António. (Org.). Vida de professores. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. _____. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995. _____. Profissão professor. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995a. _____. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, Antonio .(Org.). Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido. Didática como mediação na construção da identidade do professor: Uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M.E.D.A. e OLIVEIRA, Maria R.N.S. (orgs.). Alternativas do ensino de Didática. Campinas: Papirus, 1997.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças. Docência no Ensino Superior.Vol.1. São Paulo: Cortez, 2002.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estu

IMAGINÁRIO ESPORTIVO E CULTURA CONTEMPORÂNEA: ENCONTROS COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR



KEILA SGOBI DE BARROS

Graduação e Licenciatura em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2005); Licenciatura em Educação Física pelo Centro Educacional Claretiano (2017); Especialista em Psicologia do Esporte pelo Instituto Sedes Sapientiae (2008); Mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo (2015); Professora de Ensino Fundamental e Médio – Educação Física – na EMEF Dr. Elias de Siqueira Cavalcanti.

RESUMO

Atividade física e esporte apresentam definições distintas. A concepção atual de esporte começa a se desenhar no final do século XIX e apresenta um importante papel nos processos de socialização, reproduzindo valores, as transformações éticas da sociedade e situações de violência. Diante disto, este artigo pretende apresentar a construção do atual imaginário esportivo em nossa cultura e sua presença na Educação Física Escolar. Disseminado por meio das escolas para contribuir com a formação moral da elite europeia, o esporte reproduziu valores e ideias de uma sociedade que precisava formar líderes nas elites e trabalhadores dóceis nas classes populares. Quando chega no Brasil, reproduz práticas higienistas com a finalidade de disciplinar corpos e mentes para o desenvolvimento de um trabalhador ágil, disciplinado, produtivo e moralizado e para o fortalecimento e desenvolvimento do capitalismo. A Educação Física Escolar reproduziu representações ideológicas, desigualdades, contribuiu com o acirramento de diferenças, disseminação de ideologias tendo como pano de fundo a estrutura esportiva. A transformação de seu papel depende de uma transformação no modo de compreender seus fundamentos, vieses e transformar a prática docente fundamentando-se no desenvolvimento integral de cidadãos e cidadãos críticos, autônomos, sujeitos de direitos e com o potencial de transformar a sociedade, a fim de construir uma estrutura realmente solidária, cooperativa e igualitária.

Palavra-chave: Esporte; Educação Física Escolar; Imaginário Esportivo.

INTRODUÇÃO

A prática de atividade física não é recente. Desde a Grécia Antiga existem relatos que nos garantem sua existência com várias finalidades. A que mais acessamos se refere ao culto ao corpo e à preparação para guerras. Entretanto, o esporte não parte da mesma ideia e definição. A concepção atual de esporte começa a se desenhar no final do século XIX com o papel de contribuir na socialização de determinados valores. Especialmente a partir dos Jogos Olímpicos, assistimos de forma cada vez mais clara como questões extremamente importantes para a sociedade se manifestam no esporte: a forma como se estrutura e dissemina o sistema capitalista e seus ideais, as transformações éticas e culturais, a desigualdade social, racial e de gênero, a presença de outros marcadores sociais e como as desigualdades são demarcadas e acirradas. Com este delineamento, pretende-se apresentar a construção do atual imaginário esportivo em nossa cultura e sua presença na Educação Física Escolar.

DESENVOLVIMENTO

O esporte contemporâneo apresenta características da sociedade. Segundo Betti (1991), para Brohm (1978) e Laguillaumie (1978) ele seria intrinsecamente burguês e refletiria o sistema capitalista industrial: competição, medição, rendimento técnico, divisão do trabalho, hierarquia social, transformação do homem em máquina, trabalho abstrato e alienação (p. 50).

Teóricos como González em Brohm (1993) apontam que o esporte como conhecido atualmente teria começado a se desenvolver no século XIX com o objetivo de regular o comportamento dos jovens das *Public Schools* inglesas (centros educacionais para filhos da aristocracia e alta burguesia assim chamados por anteriormente estes jovens receberem sua educação em casa), pois estes viriam a ser os grandes líderes do país, não devendo manter comportamentos discriminatórios e fisicamente violentos. Esta regulação surgiria também da necessidade de controlar as populações para assegurar a sua produtividade. No caso da aristocracia, o papel do esporte era regular e promover o desenvolvimento intelectual e moral dos futuros líderes das nações.

Segundo González (Brohm, 1993), o esporte é elaborado pelos jovens junto com seus professores dentro das *Public Schools*. É neste período que ocorre uma inversão de valores e o desenvolvimento da intelectualidade passa a ser menos importante do que o desenvolvimento atlético, o pensamento estratégico, a conduta grupal e a competitividade.

Protagonizada pela juventude, a criação e o estabelecimento de regras dentro dos esportes – sobretudo o futebol e o rúgbi – ocorre para maior disciplina interna contra o “abuso, tirania, crueldade física dos alunos mais velhos sobre os mais jovens e práticas sexuais inadequadas”. Além disso, incomodava a autonomia das crianças e jovens em seu tempo livre, apesar de seu desenvolvimento se dever à crença de que a liberdade era importante para a formação do espírito independente dos futuros líderes sociais, pois significou falta de limites importantes para as relações sociais.

Com a organização das modalidades esportivas e de suas regras, paulatinamente as universidades organizaram competições que, alastrando-se entre as diversas instituições sociais (como a escola, os sindicatos, as indústrias e a igreja), proporcionava a discussão de regras, a apropriação de gestos técnicos e outras ações que culminaram na representação da influência e poder de um determinado grupo social por meio do esporte, gerando uma disputa entre as ciências quanto a quais métodos e valores seriam mais apropriados para a prática esportiva.

Segundo Young (1968, *apud* Brohm, 1993), até mesmo a Igreja se utilizou do esporte para atrair fiéis e “salvar almas com a Bíblia em uma mão e o futebol em outra”, e, junto deles, as fábricas acabaram por ampliar o público do esporte, em especial futebol e rúgbi e, posteriormente, o críquete, pois estamos falando da Inglaterra. Apesar de inicialmente desenvolvido com este fim, o esporte não se manteve elitizado. O proletariado também teria condições de participar e competir igualmente com a elite aristocrática que havia iniciado este movimento no esporte.

Para González (Brohm, 1993), o expectador esportivo moderno surge no final do século XIX com a progressiva generalização das instituições e competições nacionais e internacionais unidas à acolhida das classes populares ao futebol. A diversão dominical, após a jornada de trabalho, era assistir às competições entre trabalhadores (homens). Em pouco tempo, a imprensa popular esportiva se interessou pela divulgação dos resultados das partidas gerando em poucas décadas uma explosão de publicações esportivas. Falar de esporte popular era falar de trabalhadores.

Aos poucos, o conteúdo higienista, moral e acadêmico do futebol se transformaria em interesses comerciais e políticos (aumento no número de instituições competidoras, de consumidores do esporte e seus produtos, da imprensa, de expectadores).

O esporte, representante dos ideais ingleses, e a ginástica, desenvolvida inicialmente na Alemanha, Dinamarca, Suécia e França com o objetivo de afirmar a nacionalidade e preparar para a guerra (Betti, 1991), foram utilizados como meios de disseminação de ideologias ao longo do século XX, desde seu uso nos Jogos Olímpicos de 1936 por Hitler

para mostrar a força do nacional-socialismo e do III Reich, até a Guerra Fria vivida por mais de três décadas, em que as potências econômicas EUA e URSS representavam a própria situação de guerra durante os Jogos Olímpicos do período.

A educação física e esporte chegam ao Brasil reproduzindo estes valores, como apontado por Betti (1991) e Soares (2001) ao contarem a história da Educação Física no Brasil. Entretanto, a educação física que se dissemina inicialmente no Brasil é a ginástica, voltada para a “educação do corpo”, o que permitia a diferentes classes sociais e às mulheres sua prática. Entretanto, o conteúdo higienista e disciplinador é mantido. Segundo Soares (2001), esta educação física tem por base uma moral burguesa, higienista que tinha por finalidade a disciplina dos corpos e mentes para o desenvolvimento também de um trabalhador ágil, mais disciplinado, produtivo e moralizado e para o fortalecimento e desenvolvimento do capitalismo (p. 135).

Sendo assim, a Educação Física escolar assume o papel de fazer parte e reproduzir representações ideológicas. Veremos a seguir que o esporte é, até hoje, reproduzidor de desigualdades, contribui com o acirramento de diferenças, disseminação de ideologias e é representante de um modo de coisificação humana, direcionando ao atleta uma vivência de produto a ser consumido e a estimular o consumo de si valendo-se de “peças” que o representem (tênis, perfumes, grifes, carros e muito mais).

ESPORTE E IDENTIDADE – O PAPEL DOS JOGOS OLÍMPICOS NA REPRODUÇÃO E MANUTENÇÃO DE IDEAIS

Os Jogos Olímpicos é um evento que pretende a integração e interação harmônica entre a diversidade cultural, reproduzindo os valores olímpicos. Em muitos casos, ser uma cidade-sede pode fortalecer ou consolidar uma cidade ou país no cenário mundial pela estimulação do turismo, investimentos econômicos, fortalecimento das relações com outros países. Outra possibilidade seria o fortalecimento da identidade nacional, uma vez que todos estariam envolvidos na organização e representação de seu país para o mundo. Entretanto, da maneira como vem sendo constituído, assiste-se a uma reprodução de ideais fortemente ligados ao sistema econômico em que vivemos.

A partir do ideal de ser um projeto de formação de identidade, contestação e consolidação da identidade nacional, Miah e Garcia (2012) apontam que a maneira como a mídia, o Comitê Olímpico Internacional (COI) e o marketing lidam com a cultura dita global e a local (considerando um país que seja escolhido como sede), pode contestar ou

consolidar estereótipos. Comportamentos e atitudes discriminatórias podem ser ratificados fundamentando-se naquilo que será destacado pelos “ideais” dos Jogos.

Os autores ainda nos mostram que valores como respeito, excelência e amizade são tratados simplificadamente pelo Comitê Olímpico Internacional e pelo marketing com o objetivo de lucrar. Muitas vezes, diversos valores locais são ignorados, uma vez que, em vez de uma cidade-sede vivenciar uma fusão entre seus valores e os olímpicos, pode ser invadida por marcas, produtos e ideias que: desconsideram sua cultura e seus valores vendendo bebidas alcóolicas, por exemplo, em regiões marcadas pela religiosidade; ampliam a distância entre culturas afirmando a soberania de determinados ideais hegemônicos em detrimento de outros, como podemos identificar na desvalorização e intolerância às vestimentas de mulheres muçulmanas; marcam as diferenças sociais, pela cobrança de ingressos por valores abusivos e pela transformação de bairros (mudança de comunidades inteiras) para a construção de equipamentos para os Jogos, não necessariamente marcadas pelo respeito à comunidade que ali vivia e à sua vontade, experiência vivida no Jogos Olímpicos Rio 2016 e em outras edições.

Apesar da aparência inclusiva e de uma tentativa de aproximação de países desafetos, vemos seu caráter exclusivista pelos dados acima apontados e pela participação restrita de atletas – sempre dependentes do seu rendimento esportivo. O rendimento está atrelado ao investimento financeiro que se limita a um seleto grupo de atletas – àqueles que conseguiram sobreviver a todas as mudanças em sua vida, às situações de lesão e estresse no esporte e às restrições a que um atleta é submetido.

Ao lado de ações que ampliaram desigualdades, no Jogos Olímpicos Rio 2016 vivemos uma experiência importante nas escolas e projetos esportivos. O Programa Transforma, iniciado em 2014 em uma parceria entre o Ministério do Esporte e o Comitê organizador do Jogos Olímpicos Rio 2016, teve como objetivo a capacitação de professores das redes pública e privada de todo o país para ampliar a variedade de esportes nas escolas. Além disso, a formação incluía o Programa de Educação em Valores Olímpicos, tendo como referência o trabalho desenvolvido pelo Comitê Olímpico Internacional (COI). Todo o material foi disponibilizado em plataformas digitais e os vídeos ainda podem ser encontrados em meios virtuais.

ESPORTE E GLOBALIZAÇÃO

Pensar o esporte como um dos fenômenos que fazem parte da globalização não significa dizer que qualquer pessoa, em qualquer lugar do mundo, viva a mesma

experiência esportiva. Para Jarvie (2006), um dos sinais disso é a diversidade na popularidade de esportes em diferentes países.

O conceito de globalização não é claramente definido, pois pode se referir a aspectos políticos, econômicos, culturais ou a todos eles juntos. Globalização seria o processo pelo qual a interação entre humanos e suas consequências ocorrem independente das distâncias globais de distâncias globais com crescente regularidade, intensidade e velocidade. Apesar de alguns acreditarem que este fenômeno é recente, ele na verdade se estende por séculos (Jarvie, 2006, p. 93).

Quanto ao esporte global, alguns argumentam que tenha emergido como resultado de um longo processo a partir do esporte Inglês no século XVIII. Sua crítica baseia-se no fato de que esta emergência é parte de um processo de aumento da pobreza e desigualdade de gênero e étnica. Para Maguire (2002 *apud* Jarvie, 2006), o processo de globalização promoveu o aumento do número de instituições esportivas internacionais, o desenvolvimento de competições esportivas e premiações internacionais e o aumento da aceitação de regras do governo, sobretudo das formas Ocidentais de esporte.

Outro argumento importante para considerar a globalização do esporte tem sido a cobertura global dos eventos esportivos internacionais, mas com comentários baseados na cultura nacional (ao menos nos EUA, como aponta Jarvie, 2006). A globalização se mostraria associada a interesses econômicos e as diferenças entre os interesses nacionais, a identidade nacional e os interesses e identidade corporativos às vezes são confusas e contraditórias. Como exemplo, podemos pensar na obrigatoriedade de um atleta participar de competições mesmo sem condições físicas ou emocionais de fazê-lo, uma vez que, como representante de uma marca (seu patrocinador), deve contratualmente expor-se. Esta relação também promove outro tipo de aprisionamento ao atleta: ele só pode ser quem a marca espera que seja (pois suas ações representarão valores a serem consumidos). Como consequência, podemos ter a lealdade às marcas substituindo, por exemplo, a lealdade a um país ou a valores morais que são transmitidos via televisão ou internet.

O esporte globalizado ao mesmo tempo em que difunde diferentes esportes pelo mundo, marginaliza o esporte tradicional de um país ao desvalorizar o que foge aos padrões ocidentais. Este modo é também marcado pelo livre mercado que dirige o formato, os locais de eventos e seus participantes. Assim, cada vez mais o Estado, que utilizou o esporte como ferramenta de controle social no século XX, perde sua influência e poder sobre o esporte.

Esta globalização se mostra multifacetada. A globalização econômica inclui as diversas migrações de atletas e profissionais da área do esporte entre países, parte do

processo de produção, distribuição, troca e consumo do esporte (Jarvie, 2006). As migrações atenderiam a demandas financeiras (melhor rendimento esportivo gera mais renda para a equipe, marca, país). Estes e outros valores associados à globalização têm sido alvo de pressões para mudança a partir da ação de grupos anticapitalistas e antiglobalização (surgidos durante a década de 1990) baseados em dois diferentes conceitos: o de que a globalização proporcionaria aos ricos ficarem ainda mais ricos à custa dos países mais pobres (países pobres teriam sua mão de obra mais barata explorada) e o de que as empresas transnacionais centralizariam o poder de decisão em suas mãos em detrimento de escolhas nacionais/governamentais. Deste modo, vemos uma hegemonia de marcas e produtos sendo consumidos. Jarvie (2006) apresenta algumas propostas para mudanças, dentre as quais o empoderamento do Estado; das organizações esportivas; da política, economia e das culturas locais, sempre com uma visão crítica e buscando a igualdade e respeito às diferenças; a reforma das instituições que governam o mundo do esporte.

O esporte também pode ser um meio de unificar ou aproximar membros de uma nação se considerarmos diferenças e desigualdades de classe, étnico-raciais e de gênero. A participação de representantes de um grupo socialmente excluído em um evento esportivo internacional pode estimular o nacionalismo e o respeito e reconhecimento das diferenças ou ainda a tolerância (mesmo este não sendo o ideal para a diminuição das desigualdades) a partir do momento em que aquele atleta ou profissional do esporte representa também um país. O engajamento de atletas na luta antirracista, pela igualdade de gênero e pelo direito de atletas transgênero no esporte são exemplos que podem ser trazidos às práticas na Educação Física Escolar buscando o fim das desigualdades considerando estes e outros marcadores sociais da diferença.

Quanto ao nacionalismo, pode ser compreendido com base em quatro perspectivas: como originário de um lugar ou grupo étnico (como os Celtas); como fruto da era moderna e seu momento histórico; como associado à ideia de Estado, pois este utiliza o esporte para administrar formas de identidade e fidelidade; e a ligação do nacionalismo a símbolos míticos de representação nacional (Jarvie, 2006, p. 113), dividindo um senso de comunidade.

Mas estas noções não são fechadas, pois há diversas conceituações sobre nação, nacionalismo e identidade também influenciadas pelos modos de cada país. Entretanto, a questão da identidade inevitavelmente envolve a representação, nostalgia, mitologia e tradição. Em alguns casos, diferenças e conflitos são foco de intervenção de megaeventos esportivos, para minimizá-los ou para uma reconciliação diplomática (como no caso da

Copa do Mundo de Futebol de 2002 que foi sediada na República da Coreia e no Japão, países em um longo conflito de posse de territórios).

Neste ponto, nos deparamos com a questão da soberania dos Estados. Cada país não teria soberania sobre seu território na definição do papel, formato e estrutura de eventos esportivos internacionais? Não seria ele o responsável pelo planejamento do evento com objetivos específicos e adequação a questões culturais locais, uso do espaço para construção de estruturas físicas necessárias ao evento, preocupação com seu legado concreto (ginásios poliesportivos, campos de futebol, desenvolvimento de malha viária para melhor acessibilidade dos consumidores do evento) e simbólico (fortalecimento da identidade nacional, fortalecimento do sentimento de união por um bem comum, respeito às diferenças e diminuição da desigualdade, por exemplo)?

A globalização do esporte encaminha para a ideia de uma universalização de culturas, de direitos, o que não é possível, pois cultura e direitos são particulares representantes dos modos de ser, compreender e lidar com o mundo em cada país. Santos (2003), preocupado com a emancipação dos Direitos Humanos em tempos de globalização, faz uma análise do quadro muito útil às Ciências do Esporte. Primeiro, por propor uma ideia de globalização que considera sua multiplicidade: não haveria uma globalização única pautada em conceitos e interesses econômicos, mas viveríamos também uma dimensão social caracterizada pela diversidade das relações sociais e, por isso, haveria globalizações em que as ideias mais difundidas sempre retratam a história dos vencedores, o que acirra as desigualdades. Ou seja, a globalização seria a reprodução de um localismo (o futebol jogado no mundo é fruto de uma discussão de regras feita na Inglaterra; o basquetebol foi criado nos EUA em razão de uma demanda específica daquele país – promover a prática esportiva durante o inverno, em lugares fechados – e suas regras básicas são frutos das necessidades deste determinado grupo, num determinado período do ano) e ao mesmo tempo, alguns localismos são difundidos, mas sem perder seu caráter local (a capoeira caracteristicamente brasileira).

Esta reflexão se faz importante no esporte escolar, pois questões culturais tendem a não ser respeitadas pela globalização de uma cultura hegemônica específica, desrespeitando manifestações esportivas nativas de cada país, como as lutas indígenas brasileiras. O uso da burca por mulheres islâmicas, fato tão discutido pelos Direitos Humanos por representar a este uma submissão do feminino ao masculino e forma de violência contra a mulher, é também uma questão no esporte: ela poderia utilizar a burca para a prática esportiva em eventos esportivos internacionais (como ocorreu nos Jogos Olímpicos de Londres em 2012)? Que justificativas serão utilizadas contra ou a favor de

seu uso? Sabemos que a ciência e o direito foram os principais fundamentadores das leis assinadas pouco antes da II Guerra Mundial na Alemanha e que levaram esta população a viver e praticar violência contra determinados grupos sociais (velhos, deficientes mentais e físicos, pessoas que não tivessem ascendência ariana entre outros). É neste ponto que repousa a reprodução cega de um modo hegemônico de refletir sobre e organizar o mundo e que pode e deve ser problematizada na Educação Física Escolar. O desrespeito à diversidade, resultado de uma visão de completude cultural e difundido amplamente sob a máscara de universalização dos direitos humanos, pode distanciar as pessoas do esporte e da possibilidade de manifestação de quem ela é, de sua cultura e valores.

CIÊNCIA E ÉTICA NO ESPORTE

As ciências do esporte vêm tendendo a corresponder às necessidades de rendimento do esporte competitivo, o que não significa um investimento no bem-estar, na qualidade da experiência esportiva ou em valores estéticos (Maguire, 2005), valores que fazem parte da Educação Física Escolar.

Focado na obtenção de resultados, observa-se que a ética do esporte reflete a prática esportiva que vem se apresentando como uma complacência em fazer sacrifícios, um esforço pela distinção, a aceitação do risco e a possibilidade/probabilidade de participação quando uma dor persiste e uma tácita aceitação de que não há limites para a busca do melhor desempenho (Coackley, 2003 *apud* Maguire, 2005). Como consequências, Coackley (2003) nos aponta a fraude, abuso de drogas, transtornos alimentares e o *psycho-doping*. Para Hoberman (1998 *apud* Maguire, 2005), nas ciências do esporte se trata de pensar o organismo humano como máquina ou como se devesse ser máquina.

O tratamento do atleta como produto tem sido analisado por diversos teóricos baseados em Marx, Weber, Adorno e Kant (Walch e Giulianotti, 2007). Para o último, colocar um preço em algo seria incompatível com trata-lo com dignidade, uma forma de coisificação. Para Walsh e Giulianotti (2007), partindo da teoria kantiana, não devemos utilizar o outro como instrumento, pois ele é um fim em si mesmo. É preciso lembrar que não só o atleta é tratado como objeto, pois acaba por reproduzir as relações e trata do mesmo modo companheiros, rivais e a si mesmo. Segundo Kretchman (*apud* Walsh e Gianotti, 2007, p. 70), isto ocorre de três maneiras chamadas por ele: sobrevivência excessiva (o atleta fará qualquer coisa para vencer); individualismo fugitivo (o atleta se preocupa unicamente com o seu rendimento, o esporte seria uma arena para o

autoengrandecimento) e o racionalismo opressivo (regimes excessivos de treinamento que consideram o atleta como uma máquina).

Outra discussão importante no esporte é a exigência por resultados que leva atletas e demais envolvidos à busca de diversas alternativas para o melhor rendimento esportivo. O que está em jogo neste momento são o patrocínio, o prestígio, a função familiar e social do atleta (como provedor, representante de um sonho realizado, ideal a ser alcançado, orgulho da família, esperança de um grupo específico ou de uma nação). Para alcançá-las, investe-se em treinamento das habilidades físicas, técnicas, táticas e psicológicas até a exaustão. Se isto for insuficiente, outros caminhos são seguidos; um deles é o uso de substâncias, artifícios ou métodos potencialmente perigosos para a saúde do atleta. Nesta situação encontramos o *doping* que não se restringe aos atletas, mas está difundido entre jovens em academias que se utilizam de diversas substâncias para esculpir seus corpos. A escolha do atleta pelo uso de tais substâncias ou métodos está submetida a uma série de fatores que colocam sua vida em risco (nos relacionamentos interpessoais, na visão de futuro, na saúde física e psicológica). Tratar este assunto é de suma importância, notadamente no Ensino Fundamental II e Médio, fase em que as cobranças sociais estéticas e de manifestação de força e resistência se fazem presentes e influenciam a construção da autoimagem, autoestima e identidade.

Historicamente, os gregos já se utilizavam do doping para obter melhor rendimento nas atividades esportivas já no século 400 a. C. (Aquino Neto, 2001). No esporte como vivido atualmente, o primeiro caso fatal foi identificado no fim do século XIX, quando um ciclista morreu no *Tour de France* por efeitos de stress provavelmente gerado pelo uso de *speedball*, uma mistura de cocaína e heroína. A partir da Guerra Fria, os casos começam a ser cada vez mais identificados e desde a década de 1950 encontramos ações que visam identificar e/ou coibir o uso de tais métodos e substâncias que podem vir a ser nocivos aos atletas (Aquino Neto, 2001).

A coibição do *doping* tem consequências econômicas (lucro das empresas que fazem a testagem, que distribuem e aplicam os métodos e substâncias nocivas, ou que patrocinam atletas recordistas) e, para Silva (2005) são estas as consequências que a mantêm e não uma preocupação com a saúde dos atletas. Entretanto, a omissão de testagens positivas em Jogos Olímpicos, por exemplo, é recorrente uma vez que este tipo de divulgação “mancharia” a visão romântica que se tem da competição: do *fair play*, do respeito e demais valores Olímpicos. Para Tavares (2002 *apud* Silva, 2005), as qualidades educativas históricas do esporte tornam esta situação ainda mais delicada.

ESPORTE E A QUESTÃO DE RAÇA E DE GÊNERO

Já observamos que o esporte é um espaço de manifestação humana. Aquilo que pensamos, sentimos, vivemos e reproduzimos social e culturalmente se mostra durante uma competição ou evento esportivo, seja como atletas, profissionais da área esportiva, governantes, consumidores ou expectadores. Portanto, as questões de desigualdade aí também serão expostas.

A desigualdade faz parte de um processo de transformação das diferenças está entrelaçada com aspectos históricos e culturais no desenvolvimento de uma sociedade. Retomando a história de nosso país a partir do processo de colonização, observando quais eram os papéis dos homens e mulheres, que relações eram estabelecidas entre estes e entre estes e os indígenas e africanos escravizados trazidos no período colonial, o que fundamentava suas relações e como elas se desenrolaram nos últimos cinco séculos, entenderemos com mais clareza o que pode estar como pano de fundo do fato de mulheres negras, independente da escolaridade, serem as pior remuneradas no país.

A diferenciação, muitas vezes com fundamentação biológica e base ideológica, por séculos determinou a participação de atletas negros em determinadas modalidades e exclusão em outras; impediu as mulheres de participarem dos esportes e tirou trabalhadores dos Jogos Olímpicos na era do Amadorismo. Segundo Rubio (2006), a verdadeira prática esportiva estaria isenta de qualquer remuneração material. Sua finalidade seriam os elogios à prática e aos benefícios físicos, mentais e sociais que dela derivam. Este conceito foi criado, desenvolvido, praticado e cobrado especialmente pela burguesia e aristocracia inglesa até meados do século XX.

Inicialmente, o esporte foi reservado aos homens, demonstrando sua hegemonia e superioridade (Gonzalez e Brohm, 1993, p. 25). Esta participação tinha como argumentos aspectos da saúde e dos hábitos higienistas esportivos, que comprovavam cientificamente a inferioridade e fragilidade femininas nos aspectos biológicos e intelectuais. Mas o principal impedimento estava nos “males da mulher” (menstruação, aparelho reprodutor frágil, incapacidade periódica, etc.). Esta foi também uma forma de manter o corpo da mulher longe de olhos alheios e aprisionada pelo pensamento masculino. Apesar de todas as suas restrições e incapacidades impostas ideologicamente e reforçadas pela ciência, sua presença no mercado de trabalho não era restritiva, pois trabalhar não prejudicaria sua condição de mulher reprodutora.

A participação feminina no esporte competitivo só se inicia no final do século XIX. Um importante registro é o da criação, no tênis, das duplas simples femininas em Wimbledon

(6 anos após a criação das simples masculinas) e nos campeonatos franceses e norte-americanos na década de 1880 (Hobsbawn, 2007 *apud* Tralci Filho e Araújo, 2011). Neste período e pelo menos até a metade do século XX, a principal justificativa para a restrição da participação de mulheres em uma série de modalidades esportivas estava vinculada à ideia de fragilidade física. Mas o mercado de trabalho do período industrial permitiu que as mulheres saíssem de casa e paulatinamente fizessem parte do espaço público. Por meio de lutas individuais (para a participação feminina no atletismo dos Jogos Olímpicos) e coletivas, as mulheres vêm buscando a igualdade ao exercer pressão sobre organismos esportivos internacionais não necessariamente associadas aos movimentos feministas.

Apesar dos registros de discriminação da mulher na prática esportiva (como sua proibição de praticar algumas modalidades em virtude de sua “natureza” conforme o Decreto lei 3.199, de 14 de abril de 1941, artigo 54), elas têm dificuldade de perceber esta diferenciação no cotidiano. Em entrevistas com atletas olímpicas, Nascimento (2011) mostra, a partir dos relatos, perseguições, diferenciações e exposições que não são atreladas pelas suas vítimas ao fato de ser mulher; no máximo, associam ao preconceito de raça.

Com relação à desigualdade de raça é preciso lembrar que este conceito é biológico, mas sociologicamente aparece como a diferença marcada por determinados atributos e características físicas diferentes das valorizadas por um grupo hegemônico (branco, de cabelos lisos e claros), fruto exatamente desta delimitação biológica fortemente reproduzida no início do século XX e negada desde o fim da II Guerra Mundial por fundamentar atitudes que promoveram um genocídio. Entretanto, este primeiro movimento de diferenciação biológica desenvolveu e fortaleceu ideias e atitudes até hoje reproduzidas que tendem a desvalorizar o diferente deste modelo considerado ideal, numa postura claramente etnocêntrica, contribuindo com a manutenção de desigualdades de classe, de raça/etnia e de gênero.

A prática esportiva é permeada por estas relações. Telejornais esportivos e as redes virtuais apresentam como o futebol é uma chance para o garoto de periferia se tornar um astro (com muito dinheiro, fama e condições de sustentar toda a família – não somente a nuclear). Quanto às meninas, têm de lidar com as rotinas de trabalho doméstico, com o assédio masculino (seja de interesse, seja de ironia na insinuação de uma possível homossexualidade por ter os músculos expostos) e não reconhecimento midiático. Ao final da vida, se não for o Pelé, Hortência ou alguns outros ex-atletas que obtiveram grande destaque, morrerão no quase completo esquecimento, como o baiano Alex Alves, ex-ídolo

do Palmeiras e Cruzeiro, que faleceu em novembro de 2012 em decorrência de uma anemia crônica no quase completo esquecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir acerca da origem do esporte, da educação física escolar, de seus fundamentos, características, formas de disseminação e papel na sociedade é de suma importância ao profissional de educação física escolar, uma vez que, como fenômeno social, o primeiro reproduz características da sociedade na qual está inserido e a segunda pode fazer o mesmo, se praticada sem um processo reflexivo comprometido.

Desigualdades são reproduzidas no esporte. Na escola, a educação física escolar, representante de um microcosmo de experimentação das práticas de atividade física e esporte na sociedade, se transforma em campo de reforçamento ou questionamento e transformação das desigualdades e violências que assistimos diariamente acontecerem no esporte, considerando os diversos marcadores sociais: raça, gênero, orientação sexual, imagem corporal, deficiência, religião, nacionalidade, dentre tantos outros.

Atletas são ídolos e modelos de conduta para as crianças e adolescentes. Esportes são uma possibilidade de carreira profissional a ser seguida. Marcas esportivas se associam a atletas de forma objetificada. Ideais de beleza são repetidos e marcam terreno em um imaginário de alcance do impossível. Estas questões devem fazer parte da problematização do esporte na educação física escolar, pois nossa lida é com os sujeitos que se constituem por ideias, sentimentos, sensações, emoções e corpos que se relacionam com os espaços, tempos, cultura e sociedade do qual fazem parte. Professor de educação física escolar tem o importante papel de estimular a autonomia, o pensamento crítico, a autoestima dos(as) estudantes buscando a transformação social.

REFERÊNCIAS

AQUINO NETO, Francisco Radler de. **O papel do atleta na sociedade e o controle de dopagem no esporte**. *Rev Bras Med Esporte* [online]. 2001, vol.7, n.4, pp. 138-148. ISSN 1517-8692.

BEAMISH, R.; RITCHIE, I. From Coubertin's dream to high-performance sport: the shifting dynamics of Olympic sport. In.: **Fatest, highest, strongest**. Routledge: London and New York, 2006.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

BROHM, J. M. Introduccion. In.: **Materiales de Sociologia Del Deporte**. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1993.

COI. **Olympic Values Education Programme**. Disponível em: <<https://www.olympic.org/olympic-values-and-education-program>>. Acesso em: 17 set. 2020.

IBAHIA. **Morre aos 37 anos o jogador Alex Alves, craque do Vitória nos anos 90**. Disponível em: <<http://www.ibahia.com/detalhe/noticia/morre-aos-37-anos-o-jogador-alex-alves-craque-do-vitoria-nos-anos-90/>>. Acesso em: 17 set. 2020.

JARVIE, G. Sport and globalisation. In.: JARVIE, G. **Sport, culture and Society**. Routledge: London and New York, 2006.

JARVIE, G. Internationalism, reconciliation and sport in the making of nations. In.: JARVIE, G. **Sport, culture and Society**. Routledge: London and New York, 2006.

MAGUIRE, J. The sports-industrial complex: sports sciences, social development and images of humankind. In.: **Power and global sport**. Routledge: London and New York, 2005.

McNAMEE, M. Racism, racist and courageous role models. In.: **The ethics of sports**. Routledge: London and New York, 2010.

MEC. **Projeto treinará professor para diversificar esporte na escola**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36392>>. Acesso em: 17 set. 2020.

MIAH, A., GARCÍA, B. Society and identity. In.: **The Olympics: the basics**. Routledge: London and New York, 2012.

NASCIMENTO, P. Intersecções possíveis entre o consagrado jeito de ser brasileiro e a participação de atletas brasileiras em Jogos Olímpicos. In.: RUBIO, K (Org.). **As mulheres e o esporte olímpico brasileiro**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

RUBIO, K. **O atleta e o mito do herói: O imaginário esportivo contemporâneo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, B. S. (Org.), **Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural** (cap. 9, pp. 427-463). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Méri Rosane Santos da. **Doping: consagração ou profanação**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 27, n. 1, p. 9-22, set. 2005. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/131/140>>. Acesso em: 18 nov. 2011

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

TRALCI FILHO, M. A., ARAUJO, S. E. C. As possíveis relações entre os feminismos e as práticas esportivas. In.: RUBIO, K. (Org.). **As mulheres e o esporte olímpico brasileiro**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

WALSH, A.; GIULIANOTTI, R. Commodification and objectification: treating athletes and sport itself as *mere* means. In.: **Ethics, money and sport**. Routledge: London and New York, 2007.

PORQUE TEMER A AVALIAÇÃO? A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO PROCESSUAL



KELLY CRISTINA DE LIMA RODRIGUES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Nove de julho. (2014); Professora na Rede de Ensino Municipal e Estadual das series iniciais/Fundamental I.

RESUMO

Este artigo científico é requisito parcial para obtenção do certificado de especialista em Pedagogia da Universidade Nove de Julho. O presente artigo busca elucidar a importância da avaliação no contexto escolar, diante das dificuldades de aprendizagem. Também nos faz refletir sobre a importância de uma aprendizagem significativa para a criança. Reforça as contribuições da avaliação como instrumento de investigação e possibilidade de mediar a construção do conhecimento, apontando as dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação; Objetivos; Aprendizagem;

APRESENTAÇÃO

A avaliação produz um conhecimento da qualidade do resultado de algo que deve existir para contribuir na formação do aluno, respeitando suas diferenças e individualidades e tornando-o capaz de resolver conflitos do seu dia-a-dia.

Os professores utilizam diversos instrumentos de avaliação em suas salas de aula, mas as formas de avaliação que aparecem com mais frequência nas escolas são: a prova escrita, os trabalhos em grupo e a auto avaliação. Esta última acontece quando os professores convidam seus alunos a fazerem uma reflexão crítica sobre o seu próprio desempenho, sendo um instrumento de controle em sala de aula muito poderoso, visto que permite que o professor exija o cumprimento das regras pelos alunos.

Esta obediência às regras está ligada ao fato de que este professor pode aprovar ou reprovar os alunos a partir da avaliação instrucional, a avaliação permite que o professor se aproxime cuidadosamente de seu aluno, com a intenção de acompanhar seu desenvolvimento.

O processo de avaliar expressa a qualidade atribuída pelo avaliador ao seu objeto de estudo; por isso toda prática avaliativa requer um objeto a ser descrito e um critério de avaliação e a definição de aceitação de sua conduta como satisfatória.

Desta forma, avaliar requer uma tomada de posições positivas ou negativas e, para isso, se faz necessário a elaboração do diagnóstico, que auxilia no desenvolvimento cognitivo e não apenas em medidas classificatórias.

O educador, ao lidar com avaliação da aprendizagem escolar, deve ter em mente a necessidade de colocar em sua prática diária novas propostas que visem a melhoria do ensino.

Muitas vezes a avaliação é vista como um ato ameaçador, autoritário e seletivo: um processo de exclusão; sendo que o ato de avaliar não deve se resumir em provas, mas sim proporcionar resultados para a reflexão sobre as práticas pedagógicas do professor.

O processo de avaliação apresenta funções de diagnosticar, verificar se os alunos apresentam ou não o domínio de conhecimento e habilidades para as novas aprendizagens. Controlar, verificar se os objetivos previstos estão sendo alcançadas, correspondentes as dificuldades cognitivas. Deve ser um ato contínuo, fazendo assim parte de uma rotina do aluno, estabelecendo uma relação próxima com o individuo para que se sinta confiante e acolhido.

Todas essas premissas colocadas em relações aos aspectos citados acima sinalizam para uma ruptura com a visão de que o aluno deve estar sujeito ao conhecimento, quando, na verdade ele deve ser entendido como o sujeito do conhecimento, portanto, o objetivo dessa pesquisa é ver a avaliação como o desenvolvimento de capacidades e o trabalho com diferentes objetos de conhecimento requerem do professor uma atitude constante de análise e interpretação dos aspectos quantitativos e qualitativos resultantes do processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento do processo, durante o qual se conhece como cada aluno aprende e quais são os resultados obtidos.

JUSTIFICATIVA

A relevância deste tema se justifica em razão da importância do processo de avaliação não ocorrer de forma isolada, como se ter verificado nas salas de aula. Diferente disso, ela precisa estar ligada com todo o processo escolar, de modo não apenas um momento terminal do processo educativo e sim se faça parte do cotidiano desse processo.

Todo professor que quer ressignificar a prática avaliativa escolar, precisa definir novos caminhos para as suas ações pedagógicas.

O professor, enquanto mediador tem o papel de transmitir e fiscalizar a absorção do aluno, proporcionando condições para que o indivíduo se torne sujeito de seu processo de aprendizagem e da construção do seu conhecimento.

A avaliação é um acompanhamento contribuindo assim com o desenvolvimento do aluno, gerando autoconfiança e autonomia, incentivando o desejo de aprender cada vez mais.

Quando se assume a postura de que a avaliação é momento terminal do processo educativo e que não faz parte de seu cotidiano, sem estar ligado a ações educativas, são limitados os significados e as relações dos professores e alunos.

A avaliação é um assunto indispensável, que pode se justificar por exigência do sistema educacional, porém é possível concebê-la como uma estratégia eficaz para o professor fazer um diagnóstico de seu trabalho de ensinar pensar e aprender, sendo a mesma definida como uma etapa necessária a todo processo de ensino-aprendizagem, identificando-as em três fases:

Diagnóstica: que permite observar as condutas de entrada ou de início do processo.

Formativa: que permite observar como o processo está acontecendo.

Somativa: que é avaliado o resultado do processo.

É preciso avaliar para verificar o andamento do programa de ensino-aprendizagem, o grande problema é: como avaliar?

A avaliação contínua é um ato fundamental no processo pedagógico cabe ao professor fazer desse momento também um ato prazeroso e não excludente.

Aquela criança que é mais lenta ou não acompanha a maioria dos alunos não deve ser titulada como a burra da sala, cabe ao professor rever o seu método, procurar identificar onde a criança está com dificuldade e propicia-la um auxílio maior, promovendo justiça e igualdade a todos.

A avaliação escolar colocada de uma maneira excludente pode gerar insegurança no indivíduo a vida toda, é importante o professor ter clareza que a avaliação é um caminho de ajuda para ambas as partes (aluno professor).

Através da avaliação o professor consegue identificar caminhos adequados ou inadequados para a construção do conhecimento do aluno.

PROBLEMATIZAÇÃO

A importância desde projeto é mostrar a avaliação como instrumento fundamental que forneça orientações para um trabalho melhor, onde o professor deve ter clareza que o ato

de avaliar não deve ser feito de forma excludente e sim de forma que ajude no desenvolvimento do processo, durante o qual se conhece como cada aluno aprende.

A avaliação é, portanto, uma atividade que envolve legitimidade técnica e legitimidade política na sua realização. Ou seja, quem avalia, o avaliador, seja o professor, o coordenador, o diretor, etc., deve realizar a tarefa com a legitimidade técnica que sua formação profissional lhe confere.

Com base nesses aspectos, alguns questionamentos serão abordados:

- Qual a finalidade de avaliar?
- Que métodos avaliativos são utilizados nas escolas?
- Quais constrangimentos afetam o desempenho do aluno no processo avaliativo?
- O que os professores devem oferecer aos alunos em um processo de avaliação?

OBJETIVOS

Geral

Compreender a avaliação como processo permanente de aprendizagem, dinâmico e transformador no contexto social, político, econômico e cultural, para com isso construir uma educação mais democrática e de igualdade.

Específicos

Verificar quais métodos e recursos são utilizados pelos professores para fazerem uma avaliação escolar.

Investigar estratégias avaliativas que conseguem analisar o processo de formação de cidadãos pensantes e participativos.

Refletir sobre as condições de avaliação de acordo com a realidade que o aluno está inserido, estabelecendo vínculos com os conhecimentos prévios em seu processo de aprendizagem.

HIPÓTESE

A hipótese sustentada nesse trabalho é de que a avaliação, que tem como finalidade o desenvolvimento de capacidades e o trabalho com diferentes objetivos de conhecimento, requer do professor uma atitude constante de análise, permitindo-lhe conhecer o que o aluno sabe e identifica as possibilidades de aprendizagem.

O desenvolvimento do processo, durante o qual se conhece como cada aluno aprende, é identificado como avaliação controladora. O final do processo, em que são observados os conhecimentos, resultados obtidos, a avaliação final.

O papel do professor é ser coerente com a metodologia de ensino utilizada, ensinando e avaliando correspondente ao nível de complexidade, ou seja, não deve simplificar ou complexar ao avaliar e sim deve oferecer condições, com a finalidade de acompanhamento, avanços e recuos para que possa mediar e traçar estratégias de ações adequadas para todos os estudantes e suas potencialidades respeitando a diferenças do aluno. Sabendo que avaliar não é um ato simples, mas necessário, os professores devem se preparar para transformar a avaliação escolar num instrumento de ajuda tanto para o professor e também para o aluno, na medida em que podem identificar o quanto avançaram e onde precisam melhorar.

Sendo a escola um ambiente onde se pretende que aconteçam diferentes aprendizagens por diferentes alunos, os professores ao pensar a avaliação de seus alunos devem se questionar, se os alunos estão realmente aprendendo o que está sendo ensinado, e tiver respostas claras às questões: como avaliar, o que avaliar e para que avaliar.

A prática da avaliação deve ser coerente, não se deve ser simplista ao ensinar e complexo ao avaliar, e vice versa.

O ato avaliativo oferece subsídios para os educadores refletirem sobre a prática pedagógica, no intuito de procurar identificar os conhecimentos prévios do aluno, auxiliando-o no seu processo de desenvolvimento e na construção da sua autonomia.

Pensar em avaliar, portanto, deve ser para ajudar a avançar os alunos e as ações docentes, a escola, os vínculos com a mesma, e não para excluir ou estigmatizar os sujeitos participantes do processo educativo.

A avaliação deve ser um, método que contemple todos os aspectos cognitivos dos alunos, e não olhando o erro do aluno como punição e sim como um processo que faz parte da construção do conhecimento.

Portanto, somente com uma formação adequada é que o professor terá condições de avaliar sem excluir o aluno.

METODOLOGIA

A fim de observar a avaliação como processo permanente de aprendizagem será realizado uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de analisar uma diversidade de referenciais teóricos.

Esse estudo de caso tem como finalidade, investigar os tipos de avaliação presentes no cotidiano escolar e refletir sobre o papel do professor durante esse processo.

Buscarei analisar a importância da avaliação no desenvolvimento do currículo escolar e como a mesma pode ajudar ou prejudicar o aluno, quando não feita corretamente.

Pesquisarei sobre as diversas formas de avaliações relacionando sempre a maneira de avaliar com os objetivos a serem atingidos e estaborecerei vínculos considerando os conhecimentos prévios dos alunos em seu processo de aprendizagem, na qual a avaliação deverá propiciar condições aos alunos de avançar em suas hipóteses ou de recuo para o docente repensar sua prática e buscar novas estratégias e ações adequadas.

Partindo sempre do respeito aos limites de aprendizagens, bem como ritmo, tempo e singularidade de cada aluno.

REFERENCIAL TEÓRICO

A avaliação surgiu com o ser humano, significa que, do início da civilização sempre existiu avaliação, vendo que o homem, julga e avalia tudo.

Sofreu mudanças com o passar do tempo, criando novas abordagens, projetos, nos sistemas educacionais, foi necessária uma série de fatores, dentre os quais se destacam as ideias dos professores diante da dificuldade que é o ato de avaliar e da necessidade de definir e avaliar. Que surgiu a partir da primeira década do século XX, sofreu uma aceleração, o que acabou gerando currículos e incompatíveis com o mundo moderno.

Durante certo tempo, o termo avaliação foi utilizado com o sentido de medir, devido ao aperfeiçoamento dos instrumentos de medida na educação, incluindo o grande impulso e aplicação na educação com teste. Mas a identificação da avaliação como medida logo mostrou ser um problema, já que não podemos medir todos os aspectos da educação.

Apesar das transformações da avaliação, ainda existe certa confusão entre avaliar e medir. Medir significa determinar a quantidade, tendo por base um sistema de unidades convencionais, os resultados de medidas são sempre números, sendo, dessa forma, objetivos.

É como o ato de avaliar se resume apenas a nota que deve ser empregada ao aluno, o momento da avaliação poderia ser mais reflexivo, pois, o aluno é um ser singular, com particularidades e níveis de aprendizado diferentes, portanto, ter apenas um único instrumento de avaliação (prova), não é suficiente para avaliar todo o processo da aprendizagem, e propiciando a restrição ao método de provas acaba o aluno em indivíduos padronizados.

Segundo HOFFMANN:

Percebo, em contato com os professores que o “fenômeno avaliação” é, hoje, um fenômeno indefinido. Professores e alunos que usam o termo atribuem-lhe diferentes significados, relacionados principalmente, aos elementos constituintes da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação. Estabelecem uma relação direta entre tais procedimentos e avaliação, com uma grande dificuldade em compreender tal. Dar nota é avaliar, fazer prova é avaliar, o registro das notas, denomina-se avaliação. Ao mesmo tempo, vários significados são atribuídos ao termo: análise de desempenho, julgamento de resultados, medida de capacidade, apreciação do “todo” do aluno. Quando questiono diretamente o significado da palavra avaliação recebo, por vezes, tantas definições quantos são os professores presentes os encontros (HOFFMANN 2000, p. 13).

A avaliação deve ser um, método que contemple todos os aspectos cognitivos dos alunos, e não olhando o erro do aluno como punição e sim como um processo que faz parte da construção do conhecimento.

Portanto, somente com uma formação adequada é que o professor terá condições de avaliar sem excluir o aluno.

Métodos avaliativos utilizados nas escolas a avaliação diagnóstica é aquela que acontece geralmente no começo do ano letivo, onde o professor identifica o conhecimento prévio, sem atribuir nota, tem como propósito informar sobre o nível de conhecimento do aluno. O professor analisa os conhecimentos já alcançados por eles, suas vivências adquiridas em relação à aprendizagem, para adequar seu conteúdo às necessidades e dificuldades do aluno e para que de início a suas atividades. Segundo LUCKESI (2002, p.82), “se o conhecimento ou habilidade é importante e o aluno não o adquiriu, há que trabalhar para que o adquira”. No ato de avaliar inicia-se pela constatação de como o indivíduo

A avaliação diagnóstica, além de mostrar presença ou ausência do pré-requisito para que as novas aprendizagens possam efetuar-se, ela também tem um segundo propósito identificar as dificuldades de aprendizagem, tentando discriminar e caracterizar suas possíveis causas.

Cabe ao professor identificar problemas que possam manifestar no comportamento do aluno em sala de aula no processo de ensino e aprendizagem, investigar assim ajudando o indivíduo de várias formas.

Segundo HAYDT:

Estimulando o relacionamento entre os alunos, através de jogos e atividades dinâmicas que possam incrementar a integração da classe; Distribuindo funções e dividindo tarefas, como apagar a lousa, distribuir os cadernos, pendurar cartazes etc., o que permite que todos os alunos participem da dinâmica da sala de aula e se sintam responsáveis por ela; Reforçando o comportamento positivo sem exacerbar nas críticas negativas, pois o reforço positivo aumenta a motivação e o sentimento de autoconfiança e de auto estima. (HAYDT, 1988, p. 25)

Durante o procedimento de ensino ocorre também avaliação formativa com a função de repensar o ensino pensar em outra proposta para o aluno aprender, pensando em aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem, verificar se os objetivos foram atingidos ou não, sem atribuir nota.

A avaliação pode ser útil para orientar o aluno e professor, melhorar a atuação do aluno e propiciar elementos ao professor para aperfeiçoar seu trabalho.

Essa avaliação favorece o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação, não precisa ter nenhum padrão metodológico para ser formativa Rabelo (1998), afirma que uma avaliação formativa tem a finalidade de “proporcionar informações acerca de ensino e aprendizagem, com o fim de que o professor possa ajustá-los as características da pessoas a que se dirige” essa avaliação têm por finalidade apoiar, orientar, reforçar e corrigir, tentar observar os tipos de evidências mais úteis ao processo, e encontrar formas de reduzir os efeitos negativos associados à avaliação.

Segundo RABELO:

É uma avaliação que contribui para melhorar a aprendizagem, pois, informa ao professor sobre o desenvolver da aprendizagem e ao aluno sobre os seus sucessos e fracassos, o seu próprio caminhar. Assim, proporciona segurança e confiança do aluno nele próprio; feedback ao dar rapidamente informações úteis sobre etapas vencidas e dificuldades encontradas; diálogo entre professor e aluno, bem fundamentado em dados precisos e consistentes. Além disso, a avaliação formativa assume uma função reguladora, quando permite tanto a alunos como os professores ajustarem estratégias e dispositivos. Ela pode reforçar positivamente qualquer competência, que esteja de acordo com alguns objetivos previamente estabelecidos e permitir ao próprio aluno analisar situações, reconhecer e corrigir seus eventuais erros nas tarefas. (RABELO, 1998, p. 73-74)

A avaliação deve ser um instrumento que forneça orientações para um trabalho melhor, mesmo auxilia a aprendizagem, é um momento de conhecer melhor seus alunos e atingir, construir a oportunidade de que o indivíduo se sabe e como sabem.

Ao avaliar uma sala de aula, o professor antes de qualquer coisa precisa questionar o seu trabalho, e utilizar procedimentos mais adequados para o equilíbrio do conteúdo trabalhado, proporcionando situações que motivem os alunos. Dinamizar oportunidade de

ações-reflexões com um acompanhamento permanente do professor, que estimula a novas questões.

Segundo HADJI

A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa! Por outro lado, compreende-se por que se diz frequentemente que a avaliação formativa é, antes, contínua. As correções a serem feitas com o objetivo de melhorar o desempenho do aluno, e que concernem, portanto, tanto à ação de ensino do professor quanto à atividade de aprendizagem do aluno, são escolhidas em função da análise da situação, tornada possível pela avaliação formativa. (HADJI, 2001, p. 21)

A avaliação formativa responde a uma concepção do ensino que considera que aprender é um longo processo por meio do qual o aluno vai restaurando seu conhecimento a partir das atividades que faz, portanto, se um aluno não aprende, não significa que ele é burro, ou que não estuda a causa pode ser a maneira das atividades que estão sendo propostas ao mesmo.

Quem avalia com intenção formativa quer conhecer a qualidade do processo e do resultado, não tem o objetivo de atribuir nota para o indivíduo, mas ajuda ambas as partes a se orientar na aprendizagem necessária ao domínio da matéria.

A avaliação formativa visa melhorar a formação do aluno, á aprender e ao mestre ensinar, por isso deve ocorrer no início do ano letivo é um instrumento de ajuda.

Dentro desses processos avaliativos já falados existe ainda a avaliação somativa que se dá no final do processo de ensino. Mostra que o aluno aprendeu de todo o conteúdo proposto pelo professor, são atribuídas notas que são divulgadas, é a avaliação que gera muita ansiedade e defesa entre os alunos, uma avaliação classificatória para Rabelo (1998). A avaliação somativa normalmente é uma avaliação pontual, ocorre no final de uma unidade de ensino, um ciclo ou bimestre com o objetivo previamente estabelecido.

Onde o aluno é classificado segundo o nível de rendimento alcançado, geralmente em comparação com os colegas de classe, onde o aluno é promovido ou retido, de acordo com nível alcançado.

A avaliação exercida apenas com a função de excluir o aluno, não auxilia ao seu desenvolvimento e sim subtrai aquilo que lhe é a base, indispensável.

A avaliação assume uma dimensão mais abrangente, as práticas avaliativas classificatórias fundam-se na competição e no individualismo.

Segundo LUCKSI:

Os alunos têm sua atenção centrada na promoção. [...] O que predomina é a nota; não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos.

São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de. [...] Os pais das crianças e dos jovens, em geral, estão na expectativa das notas dos seus filhos. O importante é que tenham notas para se reprovados. (LUCKESI, 2002, p. 18-19).

A verificação dos resultados escolar não deve ser uma sentença, mas um diagnóstico que orienta a tarefa do mediador.

O professor deve manter a solidariedade no aluno, e que cada um tem sua individualidade, assim dessa forma não gera comparação, competição, ódio, inveja, entre os alunos.

A nota é uma forma de se expressar resultados e ver que é fundamental que se questione o que representa a nota no sistema escolar, é um símbolo que pelo qual se aprova ou reprova o aluno, diante dessa perspectiva, RABELO (1998) afirma que se for usada de forma excludente seria melhor que não existisse. Mas, se ela for voltada para objetivos qualitativos da avaliação, é conveniente seu uso.

REFERÊNCIAS

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem** São Paulo :Ática,1988.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora**; Uma Pratica da Construção da Pré-escola a Universidade. 17.^a ed. Porto Alegre: Mediação, 2000

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola á universidade. 7. Ed. Porto Alegre: Mediação, 1993. **Avaliação: mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1995. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação,2005.

LUCKESI, C. C. Avaliação educacional: estudos e propósitos. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, C. C. **Prática decente e avaliação**. Rio de Janeiro: ABT, 1990. PERRENOUD,P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre:Artes Médicas,1999.

RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos e novas práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes,1998. uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança – por

VASCONCELLOS, M. M. M. **Avaliação e ética**. Londrina: Ed. UEL, 2002

VIANNA, H. M. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 1989.

O TDAH NA EDUCAÇÃO INFANTIL



LAÍS MANTOVANI RAMOS BANHOS

1-Graduação em Magistério pela CEFAM Prof^ª Lucília Ferrari (2001); Graduação em Pedagogia pela Universidade São Marcos (2004); Pós - Graduação em Artes pela Faculdade Integrada Campos Salles (2017); Assistente Técnico Educacional na DRE - Diretoria Regional de Educação - Ipiranga.

RESUMO

Nos deparamos com alunos que apresentam um comportamento muito agitado, que tomam os brinquedos de seus colegas, andam de um lado para o outro e não conseguem ficar muito tempo sentado no mesmo lugar. Eles não conseguem terminar as tarefas solicitadas e, em alguns momentos, demonstram atitudes agressivas e um comportamento que geralmente pode ser confundido com indisciplina, mas na verdade pode ser uma característica do distúrbio de atenção. Esse distúrbio atinge 5% das crianças e adolescentes de todo o mundo: é chamada de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. É muito importante conhecer os sintomas deste transtorno para lidar com a situação de maneira confiante. A demora em diagnosticar o caso pode trazer sérias consequências para o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade; Educação; Diagnóstico; Intervenção; Cotidiano Escolar.

INTRODUÇÃO

O transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) repercute na vida da criança e do adolescente levando a prejuízos em múltiplas áreas, como a adaptação ao ambiente acadêmico, relações interpessoais e desempenho escolar (Arnold e Jensen, 1995; Barkley, 1996). Estes são denominados sintomas não-cardinais do TDAH, ou seja, embora não imprescindíveis para o diagnóstico, freqüentemente, fazem parte das queixas do portador (Mercugliano 1999). As repercussões do mau desempenho escolar (MDE) na vida do aluno com TDAH, como necessidade de turmas especiais de apoio, sofrimento

pessoal e familiar, bem como a influência na vida adulta, justificam o investimento no diagnóstico e manejo precoces do problema (Klein e Mannuzza, 1991).

Desse modo foi feito um levantamento desde os conceitos, características, atividades a serem feitas com a criança.

A HISTÓRIA DO TDAH

O TDAH foi explicado e apresentado pela primeira vez em 1902 por um pediatra inglês (George Still). Ele observou algumas alterações no comportamento de várias crianças atendidas em seu consultório e, segundo esse médico, tais comportamentos não podiam ser atribuídos a falhas educacionais, mas pareciam ter um determinante biológico incapaz de ser demonstrado.

O grupo de crianças que Still selecionou para realizar o estudo, não correspondia exatamente ao que se considera hoje como TDAH, pois estavam inclusas as crianças com deficiência mental, crianças com lesões cerebrais e crianças epiléticas, porém todas elas apresentavam alguns traços em comum: um acentuado grau de inquietação, uma dificuldade de atenção, e também uma dificuldade de aprender com a experiência, e por mais que recebessem ensinamentos, essas crianças voltavam a praticar os mesmos erros.

O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade é uma forma usada para relacionar um transtorno de desenvolvimento específico, que é observado tanto em crianças como em adultos, destacando uma inibição comportamental, atenção sustentada, resistência à distração e também a regulação do nível de atividade da pessoa.

A hiperatividade teve muitos nomes no decorrer dos anos, tais como: síndrome da criança hiperativa, reação hipercinética da infância, disfunção cerebral mínima e transtorno de déficit de atenção (com ou sem hiperatividade). Após grupos de psiquiatras realizarem pesquisas, chegou-se à conclusão de que o TDAH é um transtorno da inibição da auto regulação.

Em 1980, a associação Americana de Psiquiatria adotou oficialmente o termo Transtorno do Déficit de Atenção e no ano de 1994 foi atualizado para Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TODA/H), onde o acréscimo da barra inclinada significa que o problema pode ocorrer com ou sem o componente de hiperatividade, inicialmente considerado o sintoma mais importante e definidor do quadro.

AS IMPLICAÇÕES DO TDAH NO AMBIENTE ESCOLAR

Alguns estudos foram realizados no Brasil por profissionais da educação e apontaram que 87% dos portadores de TDAH repetem o ano na mesma série mais de uma vez, comparados a 30% dos estudantes que não eram portadores deste transtorno.

Foi observado que 48% dos portadores de TDAH já haviam sido expulsos de outros colégios onde estudavam frente a 17% e 2%, respectivamente, do grupo de não portadores, 81% das crianças com TDAH apresentaram desempenho inferior ao esperado para a sua faixa de escolaridade, apresentaram um atraso escolar de pelo menos um ano ou mais, e apenas 19% apresentaram desempenho escolar compatível com o esperado para a sua idade.

O TDAH é considerado um distúrbio infantil, podendo prejudicar a aprendizagem no âmbito escolar, pois existem relatos de pais e professores de crianças portadoras do TDAH de que prejudica todo rendimento escolar, mesmo que a criança demonstre interesse e capacidade de aprender.

Por isso, é muito importante que o professor e toda a equipe pedagógica estejam bem informados sobre as possibilidades de tratamento do quadro de TDAH, incluindo a medicação e como ela age no sistema nervoso central e sobre os comportamentos inadequados, além de entender que as melhoras ocorrem no aumento do foco, da atenção, na execução, na caligrafia, nas habilidades motoras finais e na melhora dos relacionamentos interpessoais.

Para Barkley (2002), prognosticar uma criança pode se tornar mais difícil, pois ela pode apresentar comorbidades, ou seja, pode apresentar, além do TDAH, outro quadro clínico, como o transtorno de aprendizagem, presente em 20 a 30% dos alunos com TDAH, ou o Transtorno Desafiador Opositivo presente em 50% das crianças com TDAH e problemas de conduta, também presentes de 15 a 25% dos portadores do transtorno.

Atualmente existem informações de todo tipo sobre as dificuldades e transtornos de aprendizagem, mas infelizmente o sistema educacional é desenvolvido para alunos que não apresentam nenhum déficit de aprendizagem, e não estão preparados para receber uma criança com o diagnóstico e nem tão pouco podem observar a possibilidade de um aluno ser portador de TDAH.

Os alunos que possuem distúrbios e estão inseridos no meio de alunos que não apresentam nenhum problema, muitas vezes são tratados de uma forma preconceituosa e com muito despreparo da parte dos professores e coordenadores, não oferecendo assim nenhuma assistência e apoio necessário a esse aluno.

Com muita frequência as crianças consideradas difíceis dentro da sala de aula são vistas e rotuladas pela escola como uma criança hiperativa, e muitas crianças que sofrem com o transtorno acaba permanecendo sem ser diagnosticada e em todos os casos, o problema de aprendizado e de humor também são ignorados com frequência.

A educação inclusiva é uma escola que precisa ser ampliada para a participação de todos e deve estar familiarizada com as informações básicas do TDAH. Por conta disso é muito importante que todo o corpo docente esteja preparado para trabalhar com uma criança que apresente qualquer distúrbio ou transtorno e, ao perceber alguma característica diferenciada, imediatamente encaminhar a criança para uma avaliação psicopedagógica.

O professor precisa ter experiência e criatividade para poder elaborar uma variedade de alternativas, para poder avaliar qual delas funciona melhor em cada situação. É muito importante que o professor seja capaz de modificar a forma de aula e se adequar ao estilo de aprendizagem da criança.

É de grande importância usar a criatividade em sala de aula, elaborando uma aula que seja atrativa tanto para as crianças que apresentem sintomas do TDAH, como para as demais, uma aula bem elaborada e cativante, poderá despertar a vontade dessa criança em aprender.

Muitos sintomas do TDAH são observáveis desde muito cedo na infância; entretanto, eles são mais percebidos no início da escola. As dificuldades de atenção e de hiperatividade dessas crianças são reconhecidas pelos professores quando comparadas com as outras crianças da mesma idade. É no contexto escolar que a inquietude e a impulsividade são interpretadas como falta de disciplina e a desatenção como negligência, apesar de tais comportamentos serem mais relacionados a uma disfunção no desenvolvimento neurológico.

Os professores são frequentemente a primeira fonte de informação para determinar o diagnóstico do TDAH e, na maioria das vezes, são eles que solicitam uma avaliação profissional para seu aluno. Consequentemente, os trabalhos que investigam as experiências, as percepções e o conhecimento dos professores sobre o TDHA (Dias, 2005; Freire & Pondé, 2005; Glass & Wegar, 2000; Havey, 2007; Havey, Olson, McCormick, & Cates, 2005; Landskron, 2007; Marcon, 2006) são de extrema importância para mostrar o que pode ser feito na área educacional. A maioria desses autores concluiu que é escasso o conhecimento dos professores sobre o transtorno, e é fraco o suporte que as escolas oferecem nessa área.

O estudo de Havey et al. (2005) examinou a percepção de professores sobre causa, incidência e métodos apropriados de tratamento do TDAH. Os resultados mostraram que

os educadores identificaram mais casos de transtorno (23,97%) do que o esperado, segundo os índices de prevalência no DSM-IV (3% a 5%). Com relação à etiologia, os aspectos ambientais estariam influenciando mais a percepção dos professores do que os aspectos neurológicos, mostrando um desconhecimento desta abordagem sobre o transtorno. Em outro estudo, Havey (2007) comparou a percepção de professores holandeses e americanos sobre a causa e a incidência do TDAH. Os dados mostraram que os primeiros pensavam que a etiologia do transtorno estava mais ligada a aspectos bioquímicos, enquanto os professores americanos pensavam que estava mais ligada à combinação de fatores ambientais e bioquímicos. No mesmo estudo, Havey (2007) solicitou aos mestres que estimassem o número de alunos com TDAH em sua aula. Todos os grupos de professores pensavam que havia em suas turmas mais alunos do que aqueles que foram diagnosticados com o transtorno.

Um estudo de prevalência de TDAH, realizado em uma única escola pública primária na cidade de Niterói (Vasconcelos et al., 2003), indicou 17,1% de crianças com TDAH. A triagem inicial realizada pelas professoras foi positiva para 108 de 403 crianças (26%). Desses alunos, 69 (63%) tiveram diagnóstico confirmado, mostrando, porém, discrepância entre o parecer das professoras e o diagnóstico confirmado.

Pesquisas sobre a percepção dos professores a respeito do TDAH alertam sobre o quanto eles estão comprometidos com o diagnóstico, o manejo e o tratamento dessas crianças. No processo da educação formal, tanto o educador quanto o educando têm um papel ativo, incrementado pela interação social que passa pelas percepções de ambos. A prática educativa viabiliza, através da interação professor-aluno, transcender o espaço da sala de aula, constituindo-se, também, numa prática social (Aquino, 1996; Frison & Schwartz, 2002). É do professor que as crianças recebem os comentários de como eles são como alunos, cultivando sua autoimagem e sua autoestima. Se as crianças com o transtorno são constantemente apontadas como diferentes, indisciplinadas e desatentas, possivelmente desenvolverão uma baixa autoestima e uma imagem negativa de si mesmas.

Com relação ao rendimento acadêmico, o baixo desempenho escolar está presente em algumas crianças com TDAH. Considera-se que 20% das crianças com o transtorno tenham dificuldade de aprendizagem (Poeta & Rosa Neto, 2004). Nesses casos, se a intervenção demora, esses alunos podem não construir a fundação acadêmica sólida de que precisam para ter sucesso nas séries posteriores. As crianças, além de estarem prontas para aprender, devem ter também oportunidades apropriadas de aprendizagem. Se o sistema educacional não lhes oferece isso, talvez nunca possam desenvolver suas

plenas capacidades. Segundo Rohde (1999) e Rohde, Dorneles e Costa (2006), é fundamental que a escola esteja familiarizada com os conceitos básicos do TDAH.

Para crianças com TDAH, a rigidez da sala de aula pode ser fatal. A fim de progredirem, devem ser encorajadas a trabalhar ao seu próprio modo. Assim, as escolas, voltadas de modo exclusivo para resultados em termos de conteúdo, podem não ser um ambiente adequado para essas crianças e adolescentes. Se tais indivíduos forem confiados a um professor inflexível, no que concerne a tarefas e testes, ou que usa materiais e métodos inapropriados às suas necessidades, eles serão reprovados (Smith & Strick, 2001). A escola, tanto pode tornar-se uma instituição estimuladora como, pelo contrário, pode ser fonte de conflitos (Bassedas et al., 1996).

O presente estudo teve como objetivo investigar o TDAH no ambiente escolar. Para tal, abordou quatro aspectos: (a) quantidade de casos e sua distribuição por gênero; (b) as medidas terapêuticas mais utilizadas (uso de medicação, acompanhamento psicoterapêutico, ambos ou nenhum); (c) a percepção dos professores acerca dos comportamentos dos alunos; (d) presença de suporte profissional e capacitação para os professores nas escolas estudadas.

CARACTERÍSTICAS DO TDAH EM CRIANÇAS

O TDAH é um transtorno com forte componente genético, por isso é muito comum vermos várias pessoas de uma mesma família com esse transtorno, quando se diagnostica uma criança.

Por ter conotação genética, a Hiperatividade reforça a ideia de que é um transtorno hereditário, apresentando outras ideias sobre possíveis causas deste transtorno, uma delas seria a hiperatividade como disfunção orgânica, pois envolve diversas áreas do cérebro na determinação do quadro do hiperativo.

É preciso ficar atento para os movimentos de cada aluno em sala de aula, pois o professor é a pessoa mais próxima da criança, e poderá observar cada comportamento e atitude desse aluno, para poder distingui-lo do TDAH ou indisciplina e poder encaminhá-lo para uma possível avaliação e acompanhamento psicopedagógico. As crianças hiperativas são capazes de aprender, mas encontram dificuldades no desempenho escolar devido ao impacto que os seus sintomas causam.

A identificação da idade em que aparecem os sintomas é muito importante, pois tem início precoce e habitualmente dos seis ou sete anos de vida já pode ser percebido pelos pais quando a criança começa a enfrentar os desafios no convívio com outras crianças,

peças com TDAH geralmente apresentam o mesmo comportamento na escola e também em casa.

Algumas características de uma pessoa portadora do TDAH serão apresentadas a seguir tais como:

Não consegue se concentrar em palestras, aulas, leitura de livros; demonstra dificuldades em terminar um livro, a não ser que seja muito interessante; fala excessivamente; gesticula e tem dificuldades em realizar atividades em silêncio; parece não ouvir quando o chamam e muitas vezes são interpretados como egoístas e desinteressados.

Quando participa de uma conversa pode distrair-se e prestar atenção em outras coisas, principalmente quando está em grupos. Às vezes capta apenas partes do assunto ou enquanto "ouve" já está pensando em outra coisa. Demora muito para iniciar uma tarefa que exija longo esforço mental, possui dificuldade em seguir instruções, em iniciar, completar e só então, mudar de tarefa, muitas vezes são chamados de irresponsáveis o que dificulta o tratamento.

São desorganizados com objetos como: mesa, gavetas, arquivos, papéis e etc. Não conseguem fazer o planejamento do tempo, apresenta problemas de memória em curto prazo: perde ou esquece objetos, nomes, prazos, datas. Quando está falando, pode ocorrer um "branco" e a pessoa esquecer o que ia dizer. São desassossegadas e que não permanecem sempre nas mesmas atividades, só conseguem permanecer quietos quando estão dormindo. Podem demonstrar excesso de movimentos sem motivos para a realização de uma tarefa, como ficar mexendo os pés e as pernas, dar tapinhas nas coisas, balançar-se quando estão sentados ou mudar de posição ou postura enquanto estão realizando algumas tarefas que possa aborrecê-los.

Outra característica de quem apresenta um quadro de TDAH na escola é a falha na produção da escrita, tanto no seu aspecto gráfico, quanto no ortográfico, dificuldade para compreender, interpretar e produzir textos esquece instruções, direções e lições, memoriza com muita dificuldade as informações, muitas vezes distrai-se com seus próprios devaneios.

Existem casos em que as crianças podem se mostrar completamente desatentas, desconcentradas, a viverem no mundo da lua, perdidas nos seus próprios pensamentos, não apresentarem nenhum comportamento agitados, são quietas demais, e mesmo sem apresentarem nenhum sinal de inquietação, essas crianças também podem ser consideradas portadoras do Transtorno do Déficit de Atenção.

A hiperatividade pode acontecer em muitos outros distúrbios psíquicos, não sendo, portanto, uma marca característica das pessoas portadora do TDAH. É muito importante observar com atenção tanto uma criança inquieta ao extremo como também a criança que fica quietinha no seu canto, que não fala e não participa das aulas como as demais crianças, pois muitas vezes o professor presta mais atenção somente naquele aluno que não para quieto e se esquece de observar aquela criança não se manifesta em sala de aula. Metade das crianças com TDAH seguirão tendo sintomas problemáticos de desatenção ou impulsividade na idade adulta. Mas quando já estão adultos costumam ser mais capazes de controlar o comportamento e mascarar as dificuldades.

A DIFERENÇA DO TDAH E DA INDISCIPLINA

Um comportamento indisciplinado é qualquer ato ou omissão que contraria alguns princípios do regulamento interno ou regras básicas estabelecidas pela escola, pais, professor e pela comunidade.

Dentro da escola a indisciplina é uma resposta negativa à autoridade do professor. Se a repreensão funcionasse, a indisciplina não seria apontada como o aspecto da Educação com o qual é mais difícil lidar em sala de aula.

Os próprios alunos acreditam que o problema vem crescendo. A indisciplina é a transgressão de dois tipos de regras. O primeiro: são as morais, construídas socialmente com base em princípios que visam o bem comum, ou seja, em princípios éticos. Por exemplo, não xingar e não bater.

Sobre essas, não há discussão: elas valem para todas as escolas e em qualquer situação. O segundo são as chamadas convencionais, definidas por um grupo com objetivos específicos, são os que não respeitam as figuras que representam autoridade, que geralmente entram na sala de aula de maneira grotesca, sem pedir licença, abusa de colegas sem receio de serem punidos, não obedecem a regras e nem os próprios pais.

Quando o aluno age dessa maneira para com a escola e com os profissionais que trabalham nela, a relação entre aluno-professor, aluno-diretor, aluno-coordenador e aluno-inspetor, torna-se desequilibrada.

O aluno não aceita o professor ou a sua disciplina, com isso o professor acaba se desesperando, pois se vê frente a uma situação de impotência porque não consegue mais fazer da sala de aula e do conteúdo planejado, um momento de interatividade e comunhão e, por não conseguir motivar o seu aluno, despertá-lo e cativá-lo para o conteúdo aplicado, o professor começa a entrar em um estado de frustração e desânimo.

São muitas as razões para que uma criança venha mostrar uma atitude de indisciplina, o que pode leva-la a um baixo rendimento escolar, razões que às vezes são ignoradas e até deixadas passar despercebidas, como: problemas emocionais, baixo nível intelectual, dificuldades de leitura, dificuldades auditivas ou visuais, entre outras.

São alguns sintomas de que algo está errado e deve-se encaminhar a criança observada para uma avaliação com vários especialistas para então descartar a hipótese de que seja um sintoma de TDA/H, pois é um transtorno considerado importante responsável do fracasso escolar de uma criança.

Alguns motivos da indisciplina de uma criança pode soar como grito de socorro, é como se estivessem emitindo alertas de que alguma coisa de ruim está acontecendo, é como se estivesse querendo falar algo ou pedir ajuda e a forma de conseguirem obter a atenção das pessoas é agindo de forma indisciplinada.

Existe diversos tipos de indisciplina: a indisciplina por falta de correção, e também pelo excesso de correção, pode ser de inserção social ou escolar, excessiva proteção dos pais, carências sociais e forte influência de ídolos violentos que estão visíveis na mídia e etc.

São fatores não podem de maneira alguma passar despercebidos. Não é aceitável que rotulem um aluno que não consegue se concentrar, ou até mesmo ficar quieto, como uma criança que seja hiperativa, muitas das vezes é uma criança indisciplinada, e como aprendemos, essa indisciplina pode ser um grito de socorro. Para a indisciplina existe a educação e para o TDAH o tratamento.

Em alguns casos o professor pouco pode fazer o que acaba levando o professor a passar por vários momentos de sentimentos negativos e se não estiver preparado, pode leva-lo a um quadro de depressão e professores desmotivados provocam nos alunos notável desinteresse por aquilo que se pretende ensinar.

O professor deve ser claro e justo ao planejar e executar o que foi acordado com os alunos. A alteração das regras pode provocar indisciplina. Um aluno indisciplinado aprende pouco e se aprende pouco, fica desinteressado e desanimado.

O aluno ainda pode trazer para a sala de aula os valores e atitudes com as quais convive e apreende, como emprego de palavras de baixo escalão, gestos e atitude, a indisciplina pode ser em alguns casos, um reflexo da ausência de condições e falta de estrutura para uma adequada educação familiar.

O que não significa que toda criança indisciplinada seja de um baixo nível econômico social, em muitos casos, são crianças de famílias com alto poder aquisitivo, pois isso

depende muito da educação fornecida pelos pais, independentemente do nível de escolaridade ou profissão.

Quando uma criança apresenta imaturidade, desatenção, incapacidade de fixação, baixo rendimento escolar e agressividade, devem ser analisados com urgência, considerando-se os sintomas de alguns distúrbios mais profundos tanto fisiológicos, como emocionais.

O TDAH pode ser confundido com indisciplina, a diferença é que um portador de TDAH apresenta baixo rendimento escolar, falta ou excesso de agitação e enquanto uma criança apenas indisciplinada tem capacidade de acompanhar o restante da classe, o portador de TDAH não consegue, não fixa a memória sempre está atrasado e não consegue terminar as atividades junto com os colegas da sala, uma criança indisciplinada acostuma-se com a mudança de rotina o portador de TDAH não.

Existem diferenças claras entre TDAH e indisciplina: O TDAH é um transtorno mental que gera forte impacto ao longo da vida do indivíduo e podendo ser tratado através de medicamentos, procedimentos psicoterápicos e psico educacionais.

Portanto, a indisciplina é uma questão meramente educacional e não gera tanto impacto acadêmico e social. Nesse caso, procurar terapia e orientação familiar com profissionais especializados ajuda a resolver o problema.

POSSÍVEIS TRATAMENTOS PARA TDAH

A primeira e mais importante etapa do tratamento é a conscientização do paciente e dos familiares, esse é o primeiro passo para um tratamento e muitas vezes, as mais importantes de todos.

Logo depois que o profissional se certificar que está diante de um caso de TDAH, precisa dispor de tempo e muita paciência para explicar detalhadamente para os pais e para a própria criança e de que forma o transtorno poderá estar comprometendo o funcionamento daquela criança, estar pronto para responder a todas as dúvidas que surgirem feitas pela família.

Um grande inimigo do tratamento é a má informação, podendo ser mais desastrosa do que a falta de informação. Muitas vezes as pessoas chegam aos profissionais com uma bagagem de informações obtidas pela mídia, conhecidos e o pior de tudo, por outros profissionais também mal informados. É fundamental que todos esses mitos e informações erradas sejam esclarecidos de forma correta para a família, desfazendo então os mitos que foram inoculados.

Para todos os estágios de hiperatividade é muito importante que as crianças sempre sejam recompensadas de alguma forma quando elas apresentarem um comportamento adequado ou quando conseguirem terminar as tarefas de modo correto, isso serve de incentivo para que continuem a melhorar o comportamento dia após dia.

O tratamento do TDAH deve ser multimodal, ou seja, precisa ser uma combinação de medicamentos, orientações aos pais e também aos professores além da psicoterapia, que é indicada para o tratamento do TDAH, conhecida também como Terapia-Cognitivo Comportamental, que no Brasil é uma atividade exclusiva de psicólogos, e até o momento não existem comprovações científicas de que existem outras formas de psicoterapias que possam auxiliar nos sintomas e tratamentos do TDAH.

Por se tratar de um transtorno neurobiológico ligado a uma disfunção na região pré-frontal do cérebro, de origem genética, o TDAH é tratado com remédios, que devem ser associados à psicoterapia.

Alguns estudos científicos, realizados por médicos psiquiatras, relacionaram que o consumo de alimentos ricos em ômega-3, melhora a concentração e a memória, aumentando a motivação e a velocidade de reação, aumentam as habilidades motoras e previne doenças degenerativas.

O TDAH é um problema de ordem psiquiátrica, pois é o profissional recomendado para fazer o diagnóstico, o caminho até o diagnóstico do TDAH não fácil, é preciso contar com o apoio de uma equipe multidisciplinar.

Existem estágios avançados e reduzidos do TDAH, para cada um deles existe um tratamento diferenciado.

Em estágios avançados, os especialistas indicam o uso de medicações, em outros, simples programas de modificação do comportamento são capazes de diminuir o nível de atividade ou desatenção.

O importante é que pais e professores também recebam orientações sobre como lidar com a criança que apresenta o problema. Nesses casos são usados alguns tipos de medicamentos.

Em um tratamento Transtorno do Déficit e Hiperatividade, um dos fatores mais importantes é o retreinamento comportamental e cognitivo de forma que a pessoa passe a manter o foco nas tarefas diárias e não mais se perder em atividades desnecessárias.

Onde pode ser incluído: medicamentos, acompanhamento psicológico, e outras atividades onde a criança possa dar vazão à energia dela, não se esquecendo da importância que tem o apoio da escola e também do professor.

A IMPORTÂNCIA DE UM BOM DIAGNÓSTICO

A tarefa de um especialista em diagnosticar uma criança com TDAH é algo que precisa ser feito com maturidade e muita experiência. Sabe-se que não existem exames complementares que por si só venham constatar ou diagnosticar o transtorno.

Em qualquer suspeita de TDAH, a criança precisa ser encaminhada para uma avaliação médica constituída por questionários para os pais e também para os professores, encaminha-la para avaliação psicológica, tanto a criança como a família, onde possa ser aplicados testes de QI e também psicológicos, os exames completos mentais, nutricionais, físicos, psicossociais e de desenvolvimento, são muito importante para iniciar um diagnóstico.

O diagnóstico é afirmado após várias observações desses especialistas como psiquiatras, psicólogos e neurologistas, após todos esses procedimentos a criança poderá ser encaminhada para intervenções e acompanhamento de um psicopedagogo.

O acompanhamento do desempenho da criança é feito através de testes neuropsicológicos e medidas fisiológicas da atenção, do controle inibitório, da organização e planejamento da rotina, pois é muito importante estabelecer uma rotina para a criança que seja diagnosticada com TDAH. A rotina facilita o desenvolver de suas habilidades, pois o diagnóstico é interdisciplinar.

É imprescindível conhecer toda história de vida da criança através de uma anamnese realizada com muito cuidado e atenção, deve-se estar atento a todo relato da família e também observar todo o contexto educacional, procurando saber o desenvolvimento dessa criança no ambiente escolar.

A história de queixas com o mesmo relato deve ser minuciosamente pesquisada, pois uma anamnese adequada pode incluir aspectos ligados a mudanças no ciclo de vida da criança e da família.

O psicopedagogo poderá utilizar várias técnicas para coletar dados cognitivos e também psicanalíticos, e poderá ser utilizado desde a fase do diagnóstico até a fase de intervenção educativa, o psicopedagogo deve ser o elo principal entre a família e os especialistas envolvidos durante o tratamento do TDAH, o seu papel é diagnosticar e esclarecer aos pais que, o transtorno não tratado, gera inúmeras complicações para o seu portador como; angústia, desânimo, medo, infelicidade e depressão.

Para Barkley (2002), as intervenções devem ser aplicadas de forma coerente e devem incluir estratégias proativas de como saber manipular eventos antecedentes para evitar comportamentos desafiadores e estratégias reativas, como fornecer consequências, por

exemplo, dando reforço positivo imediatamente ao comportamento desejado. Os professores devem permitir o uso de computadores e de outros recursos tecnológicos para administrar as intervenções em sala de aula.

Todas as pesquisas que foram realizadas por médicos psiquiatras deixaram evidente que o tratamento medicamentoso é o mais recomendado para reduzir os sintomas do TDAH, mas os alunos ainda não ficam na “faixa típica de funcionamento” e os efeitos sobre déficits acadêmicos e sociais são menos acentuados.

As limitações do uso de medicação levaram a enfoques multimodais de tratamento de TDAH para aperfeiçoar a probabilidade de melhoras em longo prazo em termos de estado comportamental e acadêmico destes alunos.

Em alguns casos, é aconselhado que o medicamento para a hiperatividade seja interrompido durante as férias e retomado quando as aulas começarem novamente. Essa intervenção pode limitar alguns dos efeitos colaterais prolongados desses medicamentos.

Após as férias inteira sem o medicamento, seria de grande utilidade deixar que o aluno ao terminar as férias, frequente as primeiras semanas de aula sem qualquer medicação. Levando em consideração que esse período agirá como um teste para determinar se a criança pode ou não passar sem o medicamento.

Quando o TDAH é diagnosticado corretamente, a criança pode aprender a se adaptar à deficiência. Aprende a conhecer as suas limitações e as implicações que ele acarreta e, através de um tratamento adequado, consegue levar uma vida tranquila.

AS CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS PARA UM PORTADOR DE TDAH

A psicopedagogia foi criada com o intuito de atender a uma demanda, que apresentassem dificuldades de aprendizagem, e que geralmente vem acompanhada de TDAH. O psicopedagogo pode atuar em diversas áreas de forma terapêutica e preventiva, podendo assim compreender todos os processos de desenvolvimento e também das aprendizagens humana, recorrendo a várias estratégias e ocupando-se dos problemas que possam surgir.

O psicopedagogo pode desempenhar uma prática docente, envolvendo a preparação de profissionais da educação, ou atuar dentro da própria escola para poderem trabalhar com uma criança que apresente o transtorno, é um trabalho árduo que necessita de muito empenho e dedicação, precisa de muita informação e uma intensa relação com a família

dessa criança e que não seja apenas um profissional da educação, precisa ser acolhedor, e transmitir confiança tanto para a criança, quanto para a família.

Cabe ao professor detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem e encaminhar a criança ou adolescente para uma avaliação psicopedagógica. Portanto o psicopedagogo poderá participar da dinâmica de relações da comunidade educativa a fim de favorecer o processo de integração e troca, promover orientações metodológicas de acordo com as características dos indivíduos e grupos; pode realizar processo de orientação educacional, vocacional e ocupacional, tanto na forma individual quanto em grupo.

O trabalho psicopedagógico consiste em atuar diretamente sobre a dificuldade escolar apresentada pela criança, procurando suprir essa defasagem e trabalhando para reforçar o conteúdo possibilitando condições para que novas aprendizagens possam ocorrer e orientar os professores em planejar atividades que possam atrair o portador do TDAH.

Ao fazer as intervenções com antecedência, o psicopedagogo poderá apresentar um grande passo para minimizar o impacto negativo que o TDAH traz à vida da criança. Mas quando ela não é tratada no momento certo, podem ocorrer experiências negativas de ordem social, pessoal, familiar e escolar que permanecem na adolescência e fase adulta.

Na escola é necessário que haja alguma forma em que possa beneficiar a criança portadora do TDAH, ficar atento para o histórico das famílias e estar o mais próximo possível de todos, procurando estar em contato com os responsáveis, firmando assim um vínculo verdadeiro com o intuito de ajudar o aluno e toda a família, o profissional precisa dar importância às mesmas coisas que os pais dão ser é uma escola que complete a educação que o aluno recebe em casa ou completar o que falta.

A escola desempenha um papel de grande importância ao observar uma criança hiperativa, pois geralmente nos intervalos de aula, ela costuma se meter em brigas e confusões, ou prefere as vezes brincar sozinha, essa criança estará sempre tentando chamar a atenção e se comporta como se fosse alienada. As meninas que sofrem desse transtorno, são mais distraídas, falam demais ou simplesmente se isolam.

Os meninos não conseguem firmar amizades por muito tempo, são muitos agitados e sempre interrompem as aulas. Na idade escolar, uma criança com sintoma de hiperatividade, começa a ter que resolver os próprios problemas, sem a presença da família para interceder por elas.

Um comportamento que antes era visto com engraçadinho ou imaturo, passa a não ser mais tolerado e precisa então aprender a lidar com as regras, estruturas e também com

os limites estabelecidos pela instituição escolar organizada e geralmente demora certo tempo para que se ajuste bem com as expectativas da escola.

Um dos fatores que mais dificultam o rendimento escolar da criança hiperativa é o déficit de atenção, pois em todo momento sua atenção em sala de aula é requisitada pelos colegas e professores.

Se a criança hiperativa tem dificuldades de atenção, toda sua aprendizagem pode estar comprometida. A atenção da criança é flutuante, pois qualquer barulho ou movimento a impede de concentrar-se no que começou a fazer.

A criança não consegue memorizar o que aprendeu devendo então ser ensinado novamente no dia seguinte para que possa ser memorizado o conteúdo do dia anterior. O professor não deve exigir a atenção demasiadamente, pois, aumenta a tensão emocional da criança e reduz sua capacidade de prestar atenção.

A falta de atenção e concentração, como também a excessiva atividade motora em uma criança hiperativa, interfere na aprendizagem levando ao baixo rendimento escolar, como também a um desequilíbrio no convívio familiar.

É importante que as escolas estimulem os profissionais a fazerem cursos de capacitação em como trabalhar com uma criança que apresente qualquer tipo de dificuldades, tanto de aprendizagem, como dificuldades físicas de locomoção, visão e audição. Uma escola preparada, treinada e orientada, está pronta para receber todo o tipo de aluno, aplicando o direito a inclusão escolar.

A função de um psicopedagogo não se restringe apenas em intervir e diagnosticar, mas também tratar o TDAH. Existem vários métodos para serem aplicados em um possível tratamento, um deles são os jogos que exijam a concentração.

Trata-se de um instrumento importantíssimo no tratamento de um portador de TDAH, o jogo permite que se estabeleçam regras.

Quando a criança aprende e brinca, ela ocupa o mesmo espaço transacional no qual razão e emoção, objetividade e subjetividade se encontram. Para jogar, é preciso exercitar uma lógica e uma ética, pois não basta apenas jogar bem para ganhar, é preciso ganhar com dignidade.

Por isso, o jogo é um material de extrema importância na intervenção psicopedagógica, pois possibilita o exercício das lógicas racionais e afetivas, fazendo-se necessário para a ressignificação dos aspectos patológicos relacionados com a aprendizagem humana.

As terapias ajudam as crianças a se autovalorizarem e a encontrarem alternativas para se adaptarem socialmente. A ludo terapia, a psicopedagogia, o psicodrama, podem ser técnicas valiosíssimas para serem usadas no tratamento de crianças hiperativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa tratou de um tema importante que é a inclusão de alunos portadores de TDAH especificamente.

Esta pesquisa pode contribuir, orientar e enriquecer o aprendizado não só da criança portadora de TDAH, mas também do corpo docente da escola que irá lidar com a criança.

A inclusão é um processo que envolve família, escola e comunidade escolar. Desse modo, para que a mesma não seja apenas uma teoria, é preciso estar atento às condições necessárias para a efetivação que a mesma propõe caso contrário, uma escola que prega ser inclusiva estará contribuindo a prejudicar o aluno TDAH, por não oferecer atos e recursos importantes para a realização da mesma.

É importantíssimo que o professor e toda equipe pedagógica que esteja em contato boa parte do tempo com as crianças, saibam diferenciar o TDAH de casos de indisciplina.

Mesmo que seja uma criança que apresente somente um quadro de indisciplina, é possível intervir, tratar e ajudar, na maioria das vezes só podemos perceber que o aluno apresenta dificuldades quando começa a frequentar a escola.

Ao suspeitar e observar comportamentos duvidosos de uma criança é preciso encaminhá-la com urgência para uma avaliação com equipes multidisciplinares, fazendo com a criança entenda que a avaliação não é uma forma de puni-la, mas de acompanhá-la e ajudá-la como também a todas as pessoas da família envolvidas, fazer com que se sintam acolhidas e não investigadas.

REFERÊNCIAS

BARKLEY, MURPHY. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARNOLD, L.E.; JENSEN, P.S. - **Attention-deficit disorders**, In: Kaplan HI & Sadock BJ (eds.) *Comprehensive Textbook of Psychiatry*, vol. II, 6th edition. Williams e Wilkins, Baltimore, pp. 2295-310, 1995.

MANNUZZA, S.; KLEIN, R.G.; BESSLER, A. et al. - **Adult outcome of hyperactive boys**. *Arch Gen Psychiatry* 50:565-76, 1993.

MANNUZZA, S.; KLEIN, R.G.; BESSLER, A. et al. - **Educational and occupational outcome of hyperactive boys grown up**. *J Am Acad child Adolesc Psychiatry* 36:1222-7, 1997.

MERCUGLIANO, M. - **What is attention deficit/hyperactivity disorder?** *Pediatr Clin North Am* 46(5):831-43, 1999.

KLEIN, R.G.; MANNUZZA, S. - **Long-term outcome of hyperactive children: a review**. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 30:383-7, 1991.

Dias, L. M. R. (2005). **Programa de estratégias para professores de crianças desatentas, hiperativas/impulsivas**. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ. Retrieved August 20, 2007, from http://teses.ufrj.br/ip_m/lucianamariarizodias.pdf

Havey, J. M. (2007). **A comparison of Dutch and US teachers' perceptions of the incidence and management of ADHD**. *School Psychology International*, 28(1), 46-52.

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832005000600003 – Acesso em 10/09/2020

<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/transtorno-deficit-atencao-hiperatividade.htm> - Acesso em 10/09/2020

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722010000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt – Acesso em 10/09/2020

O ATO DE BRINCAR: A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS SEGUNDO A PSICOPEDAGOGIA



LILIA VICENTE DA SILVA

Graduação em Ciências e Matemática (1999); Graduação em Pedagogia (2014); Especialista em Educação Musical na área de Educação (2016), Pós-Graduação em Formação e Profissão Docente (2019), Pós-Graduação em Gestão Escolar Integradora: Administração, Inspeção, Orientação e Supervisão (2020), Professora de Matemática (1997- 2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - Na EMEI Professor Tito Lívio Ferreira (2014 - até o momento).

RESUMO

Este artigo apresenta-se sob título “O ato de brincar: a importância dos jogos e brincadeiras segundo a psicopedagogia”. A sua escrita justifica-se pela importância que os jogos e as brincadeiras representam para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança em todas as fases e contribuem para a construção da prática lúdica em total relação com o conhecimento, imaginação, aprendizagem e interesse em diversos âmbitos, sendo eles, pedagógicos, cognitivo e afetivo- social. O objetivo aqui é principal analisar a importância dos jogos e brincadeiras na perspectiva psicopedagógica. Para a elaboração deste artigo, tomou-se como principais referências obras de estudiosos de acordo com a relevância dos mesmos para o meio psicopedagógico, como Weiss (2010), Maluf (2003), Vygotsky (1999; 2003), Winnicott (1975) e Piaget (1974), entre outros. Por meio de pesquisa bibliográfica percebeu-se que os jogos e brincadeiras tem grande importância no processo de aprendizado da criança além de contribuir para o melhoramento de questões ligadas ao crescimento e desenvolvimento da criança. Concluindo-se, portanto, que é de suma importância valorizar o processo de criatividade existente no ato de brincar, nas práticas psicopedagógicas.

Palavras-chave: Ludicidade; Psicopedagogia; Jogos; Brincadeiras;

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta-se sob título “O ato de brincar: a importância dos jogos e brincadeiras segundo a psicopedagogia”. Neste, busca-se ainda investigar como jogos e brincadeiras podem ser melhor utilizados para intervenção psicopedagógica, constituindo assim, um mediador de conhecimento para o mundo da criança. A motivação de elaboração

deste artigo foi a possibilidade de chamar a atenção da comunidade acadêmica, sobre a total importância da utilização dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento pleno da criança.

A escolha desse tema justifica-se pela importância que os jogos e as brincadeiras representam para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança em todas as fases e contribuem para a construção da prática lúdica em total relação com o conhecimento, imaginação, aprendizagem e interesse em diversos âmbitos, sendo eles, pedagógicos, cognitivo e afetivo- social.

O psicopedagogo tem como o seu objeto de estudo a aprendizagem da criança, se detendo a aspectos cruciais como: emocional, motor, pedagógico e cognitivo (WEISS, 2010). Sabe-se que os jogos e brincadeiras podem ser um norte de averiguação, orientação e contextualização na vida de cada criança, proporcionando assim, um desenvolvimento na aprendizagem e caracterizando uma ferramenta de auxílio ao psicopedagogo em suas práticas com a criança. Neste sentido, este estudo objetiva, principalmente, analisar a importância dos jogos e brincadeiras na perspectiva psicopedagógica, juntamente com a ludicidade.

Para alcançar os objetivos propostos utilizou-se como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da leitura e análise de estudos já publicados na literatura e artigos científicos divulgados no meio eletrônico. O estudo foi fundamentado nas ideias e concepções de autores como Weiss (2010), Maluf (2003), Vygotsky (1999; 2003), Winnicott (1975) e Piaget (1974), entre outros, todos escolhidos devido a valiosa contribuição de seus estudos para o debate e a compreensão do tema.

Os teóricos e estudiosos aqui abordados visaram explicitar os pontos principais que concernem o uso de jogos e brincadeiras pela Psicopedagogia no contexto dos processos de aprendizagem, desenvolvimento e internalização do conhecimento. No decorrer do artigo foram definidos os conceitos de jogo e brincadeira, individualmente, para assim, obter as conclusões de que as brincadeiras e os brinquedos são importantes para o desenvolvimento psicopedagógico. E também identificar, caracterizar e descrever os tipos de jogos e a relevância das brincadeiras na perspectiva psicopedagógica.

O ATO DE BRINCAR: A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PSICOPEDAGÓGICA

A Psicopedagogia é uma vasta área do conhecido que estuda e auxilia no processo de ensino aprendizagem. Tendo como enfoque principal o resgate do ato de aprender e

buscando sempre sanar quaisquer dificuldades apresentadas pela criança ou adolescente. A Psicopedagogia atua no âmbito escolar, familiar e consigo mesmo, tendo um caráter preventivo e terapêutico.

Contudo, cabe ao Psicopedagogo investigar, incondicionalmente, os processos cognitivos, afetivos/emocionais, sociais, pedagógicos e psicomotores, que intervêm na aprendizagem. Essa investigação deve acontecer com o propósito de desenvolver uma abordagem adequada, com finalidade de promover a aprendizagem, a melhoria do desempenho e a compreensão dos conteúdos como um todo. É imprescindível que o Psicopedagogo conheça como e o que o sujeito aprende para conseguir colaborar para os seu processo de aprendizado (WEISS, 2010).

Quando se busca a efetivação dos métodos psicopedagógicos, é preciso dar condições às crianças de vivenciar experiências que as levem a construir seus conceitos, a desenvolverem suas habilidades e competências de maneira que as mesmas compreendam a relação entre o aprendizado e suas vivências cotidianas, dando oportunidades para construírem seus saberes em diferentes níveis.

Um instrumento fundamental para que este processo se efetive é a atuação do educador como mola propulsora, como ponte que liga a criança as suas descobertas e conhecimentos, cumprindo este papel, o psicopedagogo torna-se agente motivador, aquele que provoca o desejo de aprender estimulando e inovando sua metodologia de acordo com a necessidade de cada indivíduo. E o uso do lúdico é uma metodologia que ajuda o psicopedagogo a exercer esse papel.

A ludicidade estando presente nas tarefas mais rotineiras pode dar as crianças o meio de que precisam para manter abertas as linhas de comunicação e para dar um exemplo positivo de que jogar e brincar também é aprender. Uma das razões que tornam o lúdico tão importante para o desenvolvimento cognitivo das crianças é o fato de propiciarem um “ambiente alegre e descontraído, essencial a uma proposta de aprendizagem significativa” (GOMES, 2002, p. 34).

Almeida (2001, p.45) propõe a ludicidade como uma trilha para a transformação e a libertação do ser humano, pois “a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial”. Educar através do lúdico tem um significado muito profundo e permeia todos os segmentos de nossas vidas. Por exemplo: a criança que joga bola ou brinca de escolinha com seus amigos não está simplesmente envolvido pela brincadeira ou diversão; “está desenvolvendo e operando inúmeras funções” (ALMEIDA, 2001 p.20).

Os jogos e as brincadeiras possibilitam a formação de uma nova mentalidade e um novo olhar psicopedagógico, podendo reorganizar e ampliar os próprios conhecimentos, pensamentos e comportamentos que se defrontam com as mudanças da sociedade.

Segundo Garcia (2000, p.52), “o ato de brincar evolui: altera-se de acordo com os interesses próprios da faixa etária, com as necessidades de cada criança e também com os valores da sociedade a qual pertence”. Com o mundo moderno, o ato de brincar passa por transformações no desenrolar da vida da criança, aproximando-a dos valores da sociedade que sofrem mudanças ao longo do tempo, afetando os aspectos emocionais e sociais de cada indivíduo.

A importância do brincar e do jogar na psicopedagogia abre um leque de possibilidades e experiências cognitivas, sociais e emocionais. Sendo o ponto crucial para conhecer a criança, seu mundo infantil e suas potencialidades. “No brincar o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu”. (WINNICOTT, 1975).

Pode-se atribuir importante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento e do imaginário infantil. Dallabona e Mendes (2004, p. 109), afirmam que “brincando, jogando, a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entra em relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos”.

Em relação ao imaginário, podemos observar que as crianças também utilizam o “faz de conta” nos jogos e brincadeiras. Mas com o passar do tempo, a vivência, a convivência e o desenvolvimento da criança, é totalmente perceptível que a imaginação vai, progressivamente, sendo menos usada. E é desta forma, que os jogos e brincadeiras começam a ganhar regras e organizações distintas e cabíveis. E o modo de agir e pensar das crianças se transforma perante o individual e a sociedade como um todo.

Em resumo, considera (VYGOTSKY, 2003) que o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina a desejar, relacionando seus desejos e seu “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas ao brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.

Todo brinquedo tem uma utilidade, ou seja, um propósito de jogo que identificará o verdadeiro requisito para tal atividade na vida e desenvolvimento da criança. Fazendo com que o psicopedagogo possa utilizar dessa estrutura, o ato de brincar, é o que nos explica Vygotsky (2003):

Apesar de a relação brinquedo-desenvolvimento pode ser comparada com a relação instrução desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência. A ação

na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações evolutivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível e desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através do brinquedo (VYGOTSKY, 2003, p.26).

É a partir da brincadeira que a criança consegue viver as variadas emoções e permite o desenvolvimento de seus valores sociais e humanos. Auxiliando na autoestima, companheirismo, amizade, libertando seus medos, anseios e a interação com o próximo. “A imaginação em ação ou brinquedo é a primeira possibilidade de ação da criança numa esfera cognitiva que lhe permite ultrapassar a dimensão perceptiva motora do comportamento” (VYGOTSKY, 1999, p. 78). A brincadeira cria ainda, uma zona de desenvolvimento proximal na criança, aquilo que na vida real passa despercebido por ser natural, torna-se regra quando trazido para a brincadeira.

Para o autor Winnicott (1975), a brincadeira é de todo mundo e faz parte da vida da criança. O autor expõe que:

(...) o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na terapia: finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, o serviço de comunicação consigo mesmo e com os outros (WINNICOTT, 1975, p.63).

A atividade lúdica estimula a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança, proporcionam aprendizagem, desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção, aspectos indispensáveis à saúde e ao bom desempenho acadêmico. Segundo Macedo, Petty e Passos, (2000) o jogo possibilita a produção de uma experiência significativa para as crianças, tanto em termos de conteúdos escolares como do desenvolvimento de competências e habilidades. Nesta mesma perspectiva, Maluf (2003) afirma que:

[...] a criança desenvolve-se num meio distante do lúdico [...] onde o que é mais importante é aprender, adquirir conhecimentos, desenvolver habilidades, estimular as inteligências, visando aos objetivos alheios aos seus interesses. A brincadeira não é um mero passatempo, ela ajuda no desenvolvimento das crianças, promovendo processos de socialização e descoberta de mundo (MALUF, 2003, p.32).

Portanto, jogando e brincando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis à sua futura atuação profissional e às suas relações interpessoais, tais como atenção, compreensão, afetividade, paciência, cooperação, concentração e outras habilidades perceptuais e psicomotoras.

OS JOGOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Não podemos ver o aprendizado apenas como decorar e repetir atividades rigorosamente; o aprendizado é, antes de tudo, a interação do indivíduo com o meio em

que está inserido, com seus próprios limites e habilidades, uma vez que, é no momento da aprendizagem que temos o autoconhecimento, vemos nossas dificuldades, nossos intuitos, e inúmeros outros fatores que se intensificam diante do desafio do aprendizado. Sendo assim, é importante adquirirmos o autoconhecimento para que possamos conhecer cada habilidade e dificuldade que possuímos, podendo, portanto, aproveitar melhor cada atividade que propicia o aprendizado como, momentos de lazer, de estudo e atividades corriqueiras.

O desenvolvimento da aprendizagem parte do instante em que a criança interage com o conteúdo, ainda que indiretamente. (BARBOSA, 1998). Seguindo esse raciocínio podemos perceber a relação entre o desenvolvimento e as atividades lúdicas, essa relação estimula o auto aprendizado, impulsiona a concentração, a atenção, a curiosidade e o raciocínio.

É possível observar que nas crianças os estímulos que levam ao autoconhecimento têm melhores resultados e, conseqüentemente, melhores retornos, quando, em formação, a internalização de novos hábitos é tão nova quanto tudo o que se aprende. A estimulação precoce faz com que a criança cresça com maior facilidade no desenvolvimento sensório-motor, possibilitando o alcance mais rápido e completo de resultados em qualquer atividade realizada.

Grando (2000) nos relata que é importante inserir a criança em atividades dinâmicas que propiciam um caminho que vai da imaginação à abstração, através do processo de “levantamento de hipóteses e testagem de conjecturas, reflexão, análise, síntese e criação, pela criança, de estratégias diversificadas de resolução dos problemas em jogo” (GRANDO, 2000, p. 20).

Seguindo esse mesmo pressuposto, podemos perceber a importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento da criança, pois a criança encontra-se em uma fase onde o desenvolvimento do raciocínio acontece de forma rápida e contínua, onde o estímulo à aprendizagem por meio do jogo permite à criança aprender se divertindo.

No entanto, convém ressaltar que o uso dos jogos por psicopedagogos devem ser atividades programadas e preparadas a partir de análise prévia das necessidades da criança, e, obviamente, pelo prazer e pelo aprender que o jogo proporciona; enfrentar desafios, levantar hipóteses de resultados e coordenar passos dentro do jogo, mas, mesmo a criança estando envolvida com as atividades lúdicas, ainda existe o estímulo de se superar e enfrentar as dificuldades para obter o resultado esperado no jogo.

O jogo caracteriza-se por ser uma atividade autotélica, ou seja, que não possui finalidades ou objetivos fora ou para além de si mesmo. Portanto, o jogo é meramente

lúdico, a criança joga pelo simples prazer proporcionado pelo ato de jogar, ou seja, por entretenimento e não por aprendizado. Entretanto, enquanto a criança se diverte jogando, o professor pode e deve observar como a criança joga.

Os jogos não devem ser escolhidos ao acaso, ou sem propósito, precisam ser parte de um planejamento ou estudo, que possua intenção a intenção de promover o aprendizado (STAREPRAVO, 2009, p. 49).

Por esse motivo os jogos pedagógicos são elaborados com uma finalidade de abrange todos os fatores dos contextos psicopedagógicos e lúdicos com a intenção de auxiliar o profissional no alcance dos objetivos clínicos planejados.

Nem todo jogo é um material pedagógico. (...) o elemento que separa um jogo pedagógico de outro de caráter apenas lúdico é que os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento e, principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória. (ANTUNES, 1998, p. 38).

A maioria dos jogos é pensada com o objetivo apenas de entreter o jogador, sem basear-se nos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, aqueles jogos que atendem tal carência, proporcionam ao jogador aprendizado constante, de modo agradável e divertido e, conseqüentemente, mais eficaz (ANTUNES, 1998).

Essa eficácia não se deve apenas às cores e aos efeitos sonoros; toda a elaboração do jogo é pensada para estruturar o processo de aprendizado embasado nos princípios da psicologia e da pedagogia, tendo como objetivo o aprendizado mesmo que subconsciente, onde o indivíduo possa aprender da mesma forma que consciente, fixando a aprendizagem a partir de momentos vividos e compartilhados. Sendo assim, o jogo de cunho educacional pode ser um elemento catalisador, que pode contribuir para o “processo de resgate do interesse do aprendiz, na tentativa de melhorar sua vinculação afetiva com as situações de aprendizagem” (BARBOSA, 1998).

De acordo com Tarouco et al. (2004) os jogos são classificados segundo os seus objetivos, tais como jogo de aventura, lógico, ação, cassino, esportivo, estratégico, Role-playing Game (RPG), etc. Alguns desses tipos podem ser utilizados com propósito educacional e pedagógico, como os jogos de ação, de aventura, lógicos, estratégicos e os Role-playing Game (RPG).

Os jogos de Ação são aqueles que permitem ao jogador desenvolver sua estrutura psicomotora, ou seja, coordenação, reflexo, rapidez no pensamento, reação e ação frente às situações inesperadas. Os jogos de Aventura têm cunho lúdico, fantasioso, onde o jogador vai descobrindo o ambiente à medida que avança cada etapa, este jogo tem o

propósito pedagógico de estimular a criança a desenvolver controle em relação a qualquer elemento inesperado que faça parte do jogo.

Jogos Lógicos promovem maior interatividade com o jogador, pois, somente diante da total compreensão da perspectiva do jogo em relação ao objetivo o jogador será capaz de alcançar o resultado. Este, normalmente, é um jogo onde a dinâmica gira em torno do limite de tempo e espaço, assim o jogador deve cumprir seu objetivo sem ultrapassá-los.

Temos ainda os Role- playing Game (RPG) ou jogos de RPG que são aqueles onde o jogador manipula e controla uma personagem no ambiente do jogo. Neste jogo, as personagens de todos os jogadores interagem entre si, sendo este bem dinâmico, onde a história se altera a todo o momento, assim como o nível de dificuldade, a hierarquia entre as personagens, enfim, os elementos que compõem a competição no jogo. E por fim, o jogo Estratégico, este tem foco nas habilidades e sabedoria do jogador em negócios e empreendimentos, como jogos de construção ou administração. O jogo estratégico proporciona a simulação do conhecimento adquirido em sala de aula e a sua aplicação ao jogar (TAROUÇO et al. 2004). Nesse sentido, é importante classificarmos os jogos.

Existem diferentes classificações para os jogos, segundo inúmeros estudiosos, assim como Piaget (1974) e Michelet (1998), que dedicaram seu trabalho para esse fim. Entretanto, existe uma classificação denominada “classificação baseada na evolução das estruturas”, essa é estruturada em três categorias onde cada uma delas corresponde a uma fase do desenvolvimento da criança. Essas fases são a “Fase sensório-motora, Fase pré-operatória e Fase das operações concretas.” (PIAGET, 1974, p.30).

A fase sensório-motora (do nascimento até os 2 anos aproximadamente), caracteriza-se pela capacidade da criança brincar sozinha, ainda sem utilizar as noções de regra. Na fase pré-operatória (dos 2 aos 5 ou 6 anos aproximadamente), a criança adquire noções sobre a existência de regras e começa a interagir com outras crianças através dos jogos de faz de conta. À fase pré-operatória segue-se a fase das operações concretas (dos 7 aos 11 anos aproximadamente), nesta fase a criança aprende as regras e já joga em grupos. Nesta fase inicia-se os jogos com regras como o vôlei, dama, queimada, etc. (PIAGET, 1974)

Desta maneira, podemos refletir que o ato de brincar, propicia a atuação, representação, ação, imaginação e a cultura que também é colocado ao alcance da criança. Reconhecido pelo psicopedagogo como um eixo de trabalho em princípios, práticas e metodologias educativas e sociais.

A partir dos jogos e brincadeiras as crianças conseguem expor sua experiência de vida. Os medos, prazeres, alegrias e conflitos que trazem consigo. É na interação com os jogos e brincadeiras que a criança irá transmitir ao profissional em psicopedagogia aquilo

que está lhe faltando ou incomodando. A aprendizagem é um processo exterior, que poderá ser notado a partir do momento que o psicopedagogo propiciar estímulos à criança. Cria-se assim um elo entre a aprendizagem e o desenvolvimento, pois quanto mais se aprende, mais a criança irá se desenvolver.

O autor Winnicott (1975, p. 50) ainda relata sobre “o brincar simbólico, uma vez que está sendo olhado pelo olhar psicopedagógico.” É assim que o profissional em psicopedagogia poderá auxiliar, intervir e buscar um desenvolvimento da criança de acordo com a observação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou, principalmente, analisar a importância dos jogos e brincadeiras na perspectiva psicopedagógica. Em resposta a esse objetivo, percebeu-se que os jogos e brincadeiras tem grande importância no processo de aprendizado da criança além de contribuir para o melhoramento de questões ligadas ao crescimento e desenvolvimento da criança. Desta forma, o psicopedagogo pode intervir positivamente para organizar jogos e brincadeiras e desenvolver noções, reconhecer limites, obstáculos diante da criança e, deve se ater a esses instrumentos e saber auxiliar, motivar, estimular, dialogar, e acolher de maneira a amparar a criança.

As brincadeiras e os jogos são elementos indispensáveis para que haja uma aprendizagem e desenvolvimento como um todo, no que se refere aos elementos cognitivo, afetivo e social. Por isso, o ato de brincar funciona como exercício necessário e útil para a vida das crianças, fazendo com que elas entrem em contato com seu mundo interno e externo, estimulando a percepção e a criatividade.

Estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas; desenvolver habilidades de estimar, criar estratégias e calcular; incentivar o trabalho coletivo, o respeito ao próximo e a criar e respeitar regras; e proporcionar a aquisição de novos conhecimentos através do lúdico; esses são alguns dos benefícios alcançados através do uso dos jogos.

Partindo das considerações acima, espero ter focalizado a total importância do ato de brincar na intervenção psicopedagógica. Por fim, conclui-se que é de suma importância valorizar o processo de criatividade existente no ato de brincar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.T.P. **Jogos divertidos e brinquedos criativos**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ANTUNES, Celso. **Inteligências múltiplas e seus jogos inteligência: Inteligência espacial**. v 4. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- _____. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- DALLABONA, S. R.; MENDES S. M. S. **O lúdico na educação infantil**. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Santa Catarina, v. 1, n.4, 107-112, jan./mar. 2004
- GOMES A. S., et al. **Avaliação de software educativo para o ensino de matemática**. 2002.
- GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. 224 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MACEDO, Lino de; PETTY Ana L. S.; PASSOS, Norimar C. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MICHELET, A. **Classificação dos jogos e brinquedos: a classificação I.C.C.P.** 1998.
- MINAYO, M. C. De S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa**. 4. ed. São Paulo, 1996.
- MORATORI, P. B. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- ORTIZ, J. P. In: Múrcia, J.A.M. (e col.). **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina Célia. **Atividades lúdicas na educação da criança**. Editora Ática; São Paulo, 1988.

STAREPRAVO, A. R. **Jogando com a matemática: números e operações**. Curitiba: Aymará, 2009.

TAROUCO, L. M. R. **Jogos educacionais**. RENOTE - Novas Tecnologias na Educação, V. 2 Nº 1. 2004.

_____-**Jogos educativos via WWW**. 2005. Disponível em: <http://penta3.ufrgs.br/animacoes/JogosEducacionais>. Acesso em: out./2020.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1999.

_____- **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia Clínica: Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: DR&A, 2010.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Tradução de J. O. A. Abreu e V. Nobre. Rio de Janeiro: Imago. 1975.

A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



LUCIENE LIMA DOS SANTOS CARRASCO

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Do Grande ABC-UNIABC (2012); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade de Iguazu-UNIG (2014); Especialista em educação Infantil pela Faculdade de Conchas-FACON (2015); Professora de Educação Infantil na Prefeitura De São Paulo.

RESUMO

O presente artigo apresenta a música na educação infantil, sua importância no desenvolvimento cognitivo, emocional e corporal direcionando aos docentes formas de trabalhar com a música nas suas atividades diárias. A linguagem musical é considerada um excelente recurso pedagógico que contribui em diversos momentos na educação infantil e deve ser explorada para auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem. A pesquisa preocupa-se como os professores devem abordar a musicalização no ambiente escolar obtendo um bom resultado com as crianças utilizando o recurso musical com uma metodologia simples e prazerosa para atingir o desenvolvimento infantil citando exemplos de músicas infantis e quais momentos deve-se abordar a música sequenciando uma atividade.

Palavras-chave: Educação Infantil; Música; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi pesquisado, em bases teóricas, sobre a importância da música para educação infantil, em seu ensino-aprendizagem e desenvolvimento da criança. Para tanto partimos do pressuposto que se a música está na vida do ser humano, ela demonstra influência em seus atos, e, portanto possui forte interferência sobre sua educação.

A música está presente na vida e na cultura dos povos desde os tempos mais remotos, época em que utilizavam os sons em diversas atividades, para comunicar-se, para festejar e nos momentos religiosos entre outros.

Nos dias atuais podemos dizer que a música é a arte de combinar os sons e o silêncio, podemos observar todos os sons que está em nossa volta e perceber que a música é uma linguagem cultural.

Trazendo a musicalização para o contexto infantil como práticas pedagógicas da educação, compreendemos que a música é para criança uma forma de expressão da sensibilidade, da criatividade, dos valores éticos e estéticos. Em sua forma de expressão ela permite que a criança expresse suas alegrias e tristezas construindo conhecimentos, desenvolvendo a criatividade e estabelecendo sua interação com o meio em que vive.

A música é um recurso educativo que deve ser bem explorado na educação infantil, os estímulos musicais devem iniciar nos primeiros anos de vida garantindo que a música venha colaborar com o desenvolvimento da criança.

Para trabalhar a música na sala de aula o professor deve utilizá-la como recurso pedagógico em sua rotina diária construindo uma interação entre a música e o aprendizado.

No decorrer da pesquisa foi explorada a musicalização na educação infantil abordando seus benefícios, dentro do contexto escolar. Quando a música é trabalhada nesta fase da educação, as crianças tem facilidade de assimilação do aprendizado quando a música é contextualizada, no último capítulo será abordado os recursos musicais e seus estímulos exemplificando momentos da rotina que utiliza-se música.

Numa linguagem simples a pesquisa deixa claro que dentro das exigências do Referencial Curricular Nacional para a educação infantil a música é um recurso indispensável para desenvolvimento da criança.

A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nas brincadeiras de roda, canções, jogos musicais e confecção de instrumentos as atividades musicais nas salas de aulas, permitem que criança desenvolva a imaginação e de forma lúdica consegue desenvolver suas habilidades psicológicas e físicas, a música na sua linguagem contribui com a expressividade por meio das manifestações e produções sonoras fazendo com que a criança compreenda o individual e social transformando suas relações em interpessoais.

Ao chegar à escola na educação infantil a criança possui uma bagagem que deve ser considerada no seu processo de aprendizagem, partindo desse conhecimento o professor inicia sua metodologia educativa dando sequência ao conhecimento prévio e filtrando o que não beneficiará o desempenho do seu planejamento, como exemplo utilizar músicas com

conteúdos de adulto que é normal as crianças terem essa vivência antes de chegarem a escola.

As atividades musicais não visam a formação de músicos e sim vivência de linguagem musical, a música desenvolve o físico, o psíquico e a mente.

- Físico: relaxa as tensões de instabilidade emocionais e fadigas além de estimular o desenvolvimento corporal;
- Psíquico: trabalha o processo de expressões e comunicação e libera descarga emocional por meio de estímulos sonoros;
- Mental: desenvolve situações que contribui no sentido de ordem, harmonia e compreensão.

A linguagem musical é um recurso de desenvolvimento na educação infantil que esta vinculada a um processo educativo de forma integral.

Visto que a música trabalha a oralidade no contexto escolar na educação infantil trabalhando o passo a passo do desenvolvimento. No início da introdução musical nem todas as crianças acompanham o ritmo, decoram apenas algumas frases da letra da música, após sair dessa etapa e introdução musical aos poucos as crianças conseguem inserir mais registros na memória e conseguem verbalizar as palavras aumentando assim o seu repertório e suas capacidade para imitar gestos e reproduzir ações dentro do contexto da música.

A Musicalização infantil escolar acontece por meio de vivências musicais, a música proporciona o desenvolvimento da criança em inúmeras áreas do conhecimento.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil a música é compreendida como linguagem e forma de conhecimento e está presente no cotidiano da criança na TV, rádio, gravações, (RCNEI, p. 48):

- Produção: centrada na experimentação e na imitação tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição.
- Apreciação: percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio de prazer da escuta, da capacidade de observação, análise e reconhecimento.
- Reflexão: sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais.

Na educação infantil a musicalização é um dos recursos eficaz que desperta o interesse da criança em aprender por meio de canções e movimentos que esta familiarizada com o brincar.

O contato com a música na infância amplia os conhecimentos aprendidos estimulando a aprendizagem, aumentando a sensibilidade de descoberta do mundo ao seu redor de forma prazerosa.

A música na educação infantil é um recurso que traz suporte na fixação da rotina escolar com letras que auxiliam as regras de higiene, boas maneiras, socialização e comportamento, esse processo de musicalização deve fazer parte do planejamento do professor abrangendo todas as crianças.

Nessa proposta de musicalização, o partir da realidade musical vivenciada pelo aluno é inseparável de sua abordagem crítica, direcionada para a compreensão de suas riquezas e limites, passo necessário pra criar o desejo e a possibilidade real de expandir o próprio universo de vida (PENNA, 1990, p. 34).

Quando a criança é inserida na musicalização desde o início na educação infantil ela consegue assimilar a música com a atividade proposta, e atinge as expectativas do professor.

Complementa LOUREIRO,

É preciso dar a educação musical um caráter progressivo, que deve acompanhar a criança ao longo de seu processo de desenvolvimento escolar. Momentos devem ser adaptados às suas capacidades e interesses específicos. É preciso ter consciência e clareza para introduzir o aluno no domínio do conhecimento musical. Isso significa que é fundamental o papel da escola no estudo da cultura musical, pois nela, como terreno de mediação, poderão ocorrer as trocas de experiências pessoais, intuitivas e diferenciadas. Daí a necessidade de não perdermos de vista as práticas musicais que respondem a movimentos sociais e culturais que vão além dos muros da escola, mas refletem mais cedo ou mais tarde, no interior da sala de aula (LOUREIRA, 2003 p. 49).

A MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

A formação do conhecimento musical acontece por meio de experiências significativas com a música vividas no contexto escolar tendo como conceito a compreensão do mundo à sua volta.

A música apresenta a criança o autoconhecimento, trabalha a imaginação e desenvolve a criatividade e o desenvolvimento cognitivo, físico, psicológico e social.

A música tem um grande significado na vida dos seres humanos, pois desde pequenos nos relacionamos com a música e por meio dos sons cantarolamos e expressamos diversos movimentos sendo para acompanhar as batidas sonoras ou para reproduzir uma coreografia.

A criança consegue interagir nesse universo sonoro e por meio de brincadeiras explorando os sons reproduzindo o que ouve e relacionando-se com os movimentos imitando o que vê. Com o passar do tempo a criança na vivência musical começa a

desenvolver sua cultura musical definindo suas preferências e criando sua própria identidade.

[...] uma linguagem cultural, consideramos familiar aquele tipo de música que faz parte de nossa vivência; justamente porque o fazer parte de nossa vivência permite que nós nos familiarizemos com os seus princípios de organização sonora, o que torna uma música significativa para nós. (PENNA, 2008 p. 21).

Complementa Gordon,

Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E, o que é mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada. Dado que não se passa um dia sem que, duma forma ou doutra, as crianças não ouçam ou participem em [sic] música, é-lhes vantajoso que a compreendam. Apenas então poderão aprender a apreciar, ouvir e participar na música que acham ser boa, e é através dessa percepção que a vida ganha mais sentido. (GORDON, 2000 p. 6)

Nos documentos do Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI):

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de integração e comunicação social, conferem carácter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. (BRASIL, 1998, p. 45).

Além do desenvolvimento cognitivo o RCNEI conclui com a interação dos aspectos sociais.

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. (BRASIL, 1998, p. 45).

Dentro do contexto escolar as músicas podem ser diversificadas onde as crianças consigam expressar e compreender seus sentimentos, nos movimentos e na dança e possam interagir com seu próprio corpo.

A educação musical além de contribuir com a formação e compreensão da música ela contribui com a transformação social proporcionado respeito com o próximo, cooperação e reflexão onde possam viver em sociedade.

Com a música no contexto escolar podemos trabalhar corpo e movimento que contribui no processo de ensino aprendizagem. Ao trabalhar os movimentos com música estimulamos a criança a se movimentar e explorar o meio em que vive com liberdade de expressão.

FONTEERRADA cita a transformação:

O corpo expressa a música, mas também transforma-se em ouvido, transmutando-se na própria música. No momento em que isso ocorre, música e movimento deixam de ser entidades diversas e separadas, passando a constituir, em sua integração com o homem, uma unidade. (FONTEERRADA, 2005, p. 120).

Na música por meio da dança trabalhamos a expressão individual e coletiva formando uma consciência social a existência de si mesmo e do outro com os mesmos direitos de ocupar o espaço, portanto trabalhamos o respeito ao próximo.

A criança nos seus primeiros anos de vida tem um vocabulário gestual maior que o oral e para expandir sua oralidade ela relaciona o gesto com a oralidade desenvolvendo seu cognitivo, portanto a musicalização é indispensável no contexto escolar.

BRITO completa e descreve que não existe obrigatoriedade,

É certo que música é gesto, movimento, ação. No entanto, é preciso dar às crianças a possibilidade de desenvolver sua expressão, permitindo que criem gestos, que observem e imitem os colegas e que, principalmente, concentrem-se na interpretação da canção, sem a obrigação de fazer gestos comandados durante o tempo todo, (BRITO, 2003 p. 93).

A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Atualmente a música é oficialmente reconhecida como um recurso pedagógico que auxilia e prepara a criança para desempenhar suas funções motoras e cognitivas. Na educação infantil pode estimular e aprimorar competências como: imaginação, empenho, reflexão e socialização. Tem o poder de tornar a educação envolvente, faz com que a criança sinta-se mais a vontade para se expressar e viver o momento proposto.

A música é uma ferramenta facilitadora no processo de ensino aprendizagem das crianças e um recurso indispensável dos docentes. A musicalização acontece por sons que podem ser produzidos, com instrumentos elétricos ou pelo corpo utilizando mãos para palmas, boca para assoviar e cantar.

WEIGEL (1988, p. 10) entende pelos componentes formadores da música, destaca-se:

- a) SOM: são vibrações plausíveis a audição que estão sequenciadas em um intervalo de tempo regular;
- b) RITMO: é o tempo de ressonância dos sons, podendo ser eles longos ou curtos;
- c) MELODIA: é o sequenciado rítmico que foi ordenado adequadamente;
- d) HARMONIA: é o que combina os sons simultaneamente de forma harmoniosa e melódica.

Na educação infantil as crianças passam a desenvolver seus aspectos cognitivos, motores, linguísticos e psicomotores.

O desenvolvimento psicomotor ocorre com o apoio da música, uma vez que o ritmo é uma sequência que gera movimentos, tais movimentos refletem numa bagagem psicomotora rica, já que o movimento é tudo na vida de qualquer pessoa e tão mais importante na vida de uma criança,

pois sem ele a criança enfraqueceria física e mentalmente. (WEIGEL 1988, p. 14).

Quando o professor busca recursos para utilizar no seu planejamento ele tem como preocupação de encontrar recursos que estimulem o aprendizado, e a música é fonte de expressão e comunicação.

Como recurso pedagógico a música auxilia no desenvolvimento sócio afetivo, psicomotor e linguístico e estimula a memória verbal e escrita. Com a música a criança forma conceitos de ritmo, intensidade e sentimentos que despertam a imaginação e desenvolve o cognitivo.

Os processos verbais adquiridos e dominados primeiro pela criança como atos sociais imediatamente tendentes à satisfação de determinada necessidade se convertem, com a continuação, na sua forma interior e exterior, em fatores importantes do desenvolvimento da percepção e imaginação, em instrumentos do pensamento e de toda a organização e regulação do seu comportamento (KOSTIUK, 2005, p.21).

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O PROFESSOR

A musicalização na educação infantil deve acontecer no contexto escolar organizado e com repertório conforme o Referencial orienta, a criança deve seguir um repertório durante um tempo até conseguir assimilar e relacionar a música com a ação, a música deve ser dirigida e não deve-se utilizá-la como pano de fundo permanente durante atividades que impeçam a criança de valorizar o silêncio.

Ao selecionar uma música para trabalhar em sala de aula, o professor deve saber o que deseja que seus alunos aprendam, e, além disso, deve estar atento ao contexto da sociedade em que seu aluno está inserido, deve considerar a diversidade das crianças. Espera-se que a dinâmica aplicada pelo professor, envolva conhecimentos e habilidades coletivas, além disso, o resultado satisfatório depende das respostas ao estímulo oferecido. A educação musical deve ser pensada de maneira a contribuir para a aquisição de conhecimentos significativos e de qualidade.

O RCNEI orienta a ambiência sonora e desaconselha a utilização com conteúdos adultos como propagandas e músicas com outros contextos que não seja o infantil, a principal orientação é despertar na criança o desejo de ouvir, interagir e movimentar-se.

Além das canções contextualizadas é importante também apresentar música apenas com toque de instrumentos em momentos que possam ser apreciados, como exemplo na hora do sono.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil orienta sobre os conteúdos dessa faixa etária, estes devem estar relacionados ao fazer musical e deverão ser trabalhados em situações lúdicas. Orienta ainda que o professor:

- Verifique a faixa etária, os conteúdos relacionados ao fazer musical;
- Cuidar para que as situações lúdicas façam parte do contexto global das atividades.
- Trabalhar as necessidades, falando, cantando e brincando com e para elas, a fim de que adquiram a capacidade de atenção, tornando-se capazes de ouvir os sons do entorno.

O professor não precisa ser cantor ou músico para utilizar a musicalização na sua rotina diária, o que ele precisa é Integrar a música à educação infantil, e assumir uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem. Para os que têm dificuldades sugere-se que cada profissional faça um contínuo trabalho pessoal consigo mesmo no sentido de:

- Sensibilizar-se em relação às questões inerentes à música;
- Reconhecer a música como linguagem cujo conhecimento se constrói;
- Entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase, para, a partir daí, fornecer os meios necessários (vivências, informações, materiais) ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva.

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO

Na musicalização infantil pode-se usar objetos que se transformam em instrumentos e até instrumentos reais, portanto a organização do tempo deve existir para não atribular a aula.

O RCNEI orienta que ao realizar as atividades de musicalização deve-se organizar o espaço onde irá ocorrer a atividade e descreve:

Organização do espaço O espaço no qual ocorrerão as atividades de música deve ser dotado de mobiliário que possa ser disposto e reorganizado em função das atividades a serem desenvolvidas. Em geral, as atividades de música requerem um espaço amplo, uma vez que estão intrinsecamente ligadas ao movimento. Para a atividade de construção de instrumentos, no entanto, será interessante contar com um espaço com mesas e cadeiras onde as crianças possam sentar-se e trabalhar com calma. O espaço também deve ser preparado de modo a estimular o interesse e a participação das crianças, contando com alguns estímulos sonoros (RCNEI p. 72).

ESTÍMULOS MUSICAIS

Os estímulos musicais despertam nas crianças a satisfação através do lúdico, os sons concentram-se na atenção e fazem com que as crianças possam perceber o ambiente que está a sua volta e possibilita a compreensão por parte do professor do que o planejamento desenvolve nesses momentos.

O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida acontece por meio de estímulos, seja na fala, na motricidade e no cognitivo, para a criança poder falar algumas palavras o adulto deve estimular a fala e para ela compreender o que significa a palavra ela deve desenvolver o cognitivo e contextualizar o significado da palavra dita.

Há música de todos os tipos, para crianças e para adultos, e para vários momentos de nossas vidas. Através deste imenso repertório a criança desde cedo já começa a aprender sobre a cultura e costumes dos povos. Um repertório variado contribuirá para a formação de sua personalidade através da constituição de valores sociais, morais e éticos. Pode ser também um importante meio para a manutenção do equilíbrio da criança, pois ela pode causar um ambiente tranquilo, e ainda provocar o desenvolvimento de laços afetivos, a socialização de sentimentos e o aprimoramento de conhecimentos.

Interagir com a criança nas tarefas diárias auxilia o entendimento do que está acontecendo no seu meio, na rotina diária o professor pode utilizar músicas em todos os momentos, no início da aula, no banho, durante a troca, no momento da história, da alimentação, nas brincadeiras, na organização da sala, na saída, enfim, em diversos momentos.

Conforme Nicolau,

Os estímulos sonoros do ambiente que nos cerca são intensos e a criança, desde seus primeiros anos de vida, já reage a eles mediante balbucios, gritos e movimentos corporais: é o modo de ela se manifestar diante dos sons; ela ouve, capta a sua direção e identifica as vozes das pessoas. Ela penetra progressivamente no mundo dos sons e, quanto mais adequados forem os estímulos sonoros, melhor ela captará o ambiente que a rodeia (NICOLAU 1987, p 162).

A educação através da música, muito além de sua contribuição para o ensino da leitura, escrita e da motricidade, também tem o potencial de transformar o ambiente escolar, seja ele pra socializar, acalmar relaxar ou até agitar criando um clima com o objetivo pretendido. Essa experiência é uma forma de perceber, experimentar os sons e aprimorar os sentimentos e sensibilidade da criança.

Alguns exemplos de músicas como estímulos nesses momentos e nas atividades diárias:

- Cumprimentos diários: Quando começa aula a criança deve saber que devemos cumprimentar uns aos outros, ser cordial e para inseri-la nesse contexto temos a música: Bom dia como vai? (Eliana) Que pode ser substituído o bom dia por boa tarde.
- Banho: Banho é Bom, Compositor: Castelo Rá-tim-bum, utilizada na educação infantil no período integral quando as crianças tomam banho na escola. Estimula esse momento do banho e ajuda a criança a compreender a necessidade do banho e acalma a criança, pois ela interage com a música.
- Higienização: na educação infantil devem-se inserir diversas atividades e a higiene é uma das principais que se preocupa com a saúde e o bem estar das crianças, a música lavar as mãos do compositor Arnaldo Antunes estimula a higiene.
- Alimentação: Música meu lanchinho, canção popular muito utilizada nos momentos que antecedem as refeições na educação infantil. Nessa música a criança compreende que o lanche que vai ser servido e que ela precisa desse lanche para crescer, a melodia é animada e passa segurança para a criança explicando o motivo que ela tem para comer.
- História: No momento da história é necessário organizar as crianças para ouvir, elas ficam agitadas e ansiosas, cantar a música: Uma História do grupo Palavra Cantada faz com que eles saibam o que vai acontecer e se preparam para esse momento.
- Para acalmar, momento do silêncio, antes da hora do sono ou da história. Música: Som do mosquitinho.
- Para estimular na cooperação durante a organização dos materiais, de maneira lúdica, brincando e cantando a música: Arrumar a Bagunceira – Palavra cantada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música é um elemento que associa diversas características como: letras, sons, ritmos, danças, está relacionada com o brincar e ainda representa a cultura de determinada sociedade, então a música é uma ferramenta dinâmica no desenvolvimento das crianças.

Em cada fase do desenvolvimento do ser humano a música exerce uma importância em sua formação. Sua apresentação à criança, se oferecida de forma seletiva, pode contribuir significativamente em sua formação em diversas situações de aprendizagens. É um estímulo para que a criança amplie seus conhecimentos e habilidades o que pode lhe auxiliar em várias áreas.

A seleção de canções de diversos gêneros e com qualidade pode garantir à criança um conhecimento cultural do mundo em que vive, e contribui para seu desenvolvimento

social e pessoal. Quanto ao aspecto cultural a música é capaz de expressar costumes, tradições e visões de mundo dos povos que representa.

O desenvolvimento de atividades que envolvam música proporciona momentos de interação coletiva, onde a criança tem a oportunidade de conviver umas com as outras, o que lhes proporciona novas vivências.

Muito além de desenvolver a parte cognitiva da criança, a música pode auxiliar na ampliação de atitudes afetuosas, as tornando mais humanas, fazendo com que sua convivência com os outros seja mais agradável e responsável.

O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças. A linguagem musical é um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

A musicalização desenvolve a criança em todos os aspectos: cognitivo, psicológico, físico e social, são esses os objetivos da educação infantil, portanto é indispensável a utilização desse recurso nesse contexto.

Os professores têm um papel fundamental nessa etapa da educação, pois além dos recursos, espaços e materiais que serão organizados, precisa haver uma intencionalidade em seu planejamento que contemple e respeite a criança como ser singular, criativo, que cria e recria, transforma e é transformado em interação com o meio e com os seus pares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998, vol.3.

BRITO, Teca, Alencar, (2003). *Música na Educação Infantil: propostas para formação integral da criança*. 2ª ed. São Paulo: Peirópolis. CHATEAU, Jean, (1987). *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus.

FONTEARRADA, Marisa, Trench, Oliveira, (2005). *De tramas e fios – Um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. 2ªed. São Paulo: Summus Editorial, 1988.

ORDON, E. *Teoria da aprendizagem musical: competência, conteúdo e padrões*. 1ª ed. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.513p.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. *Musicalizando a escola: Música, conhecimento e educação*. São Paulo: Escrituras, 2006.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S.;

LOUREIRO, A. M. A. *O ensino da música na escola fundamental*. São Paulo: Papirus, 2003.

LURIA, A. R. e outros. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves, *Brincando de música*. Porto Alegre RS, Kuarup, 1988.

PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A BRINCADEIRA ACABOU?



MAILZA DOS SANTOS CARVALHO

GRADUADA EM PEDAGOGIA PELA UNIVERSIDADE SÃO MARCOS (2011) PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL (PMSP).

RESUMO

O atual artigo visa considerar a importância do brincar no desenvolvimento e aprendizagem da criança do primeiro ano do Ensino Fundamental, levando em consideração o significado do brincar e seus conceitos, tornando visível o reforço do lúdico para o processo de aprendizagem. Valendo as considerações sobre os jogos, brincadeiras e brinquedos, confirmando como estes influenciam na socialização interna e externa da criança. Deste modo, para concretizar este trabalho, utilizamos pesquisa bibliográfica, fundamentada na leitura de livros, revistas e sites, bem como pesquisa de grandes autores referentes a este tema. Oferecendo uma leitura mais consciente acerca da importância do brincar na história da criança que compartilhará o Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Educação Infantil; Brincar.

INTRODUÇÃO

A Lei n.º 11.274, de 2006, trouxe uma mudança expressiva no cenário educacional, obrigando o Ensino Fundamental ter a duração de 9 anos. Essa nova formação apresenta outra estrutura física, a refletir sobre a questão do currículo e a formação de professores para atender algumas especificidades presentes na Educação Infantil e não mais no Ensino Fundamental, dentre elas, a brincadeira. Tais pontos nos instigaram a pesquisar sobre a temática: “Primeiro ano do ensino fundamental. A brincadeira acabou”?

Demandando novos olhares que se direcionem para esse tema, a fim de colaborar com ideias sobre as repercussões da Lei que reorganiza e reestrutura o Ensino Fundamental, partimos do seguinte problema de pesquisa: De que maneira o lúdico pode permanecer no primeiro ano do Ensino Fundamental e atender as expectativas de Ensino?

Refletindo sobre este momento de transição, abordaremos metodologias voltadas à proposta de Ensino para o primeiro ano do Ensino Fundamental. E o papel do brincar no primeiro ano do Ensino Fundamental. Concluindo que a realidade das crianças da Educação Infantil é totalmente diferente do Ensino Fundamental. A Educação Infantil desenvolve interações plurais, com maiores espaços, tanto para a questão lúdica quanto para o diálogo. Já no Ensino Fundamental, a estrutura organizacional privilegia métodos individualizados, ou seja, as crianças têm que exercer as atividades muitas vezes individualmente.

A discussão da entrada das crianças com seis anos no Ensino Fundamental tem provocado fortes debates, pois há professores, diretores e pais, a favor e contra. E há aqueles que infelizmente, possuem uma opinião formada contra qualquer conteúdo voltado a melhoria da educação. Dizem que o brincar não ensina, todavia, o que se questiona nem sempre é levado em consideração, o que realmente essa criança em fase de desenvolvimento precisa, e para que a aprendizagem aconteça neste novo espaço de educação é fundamental que, ofereça algo que já faz parte da sua convivência como, por exemplo, as brincadeiras. A escolha do tema se faz com base na perspectiva de estabelecer subsídios que permitam saber de que forma as brincadeiras realizadas na Educação Infantil podem continuar contribuindo para o desenvolvimento cognitivo das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivo analisar o lúdico como proposta de ensino, e instrumento de apoio pedagógico no primeiro ano do Ensino Fundamental. A temática deste estudo justifica-se em contribuir com a reflexão sobre o papel do brincar como meio de aprendizagem, demonstrando que nem todas as teorias estão finalizadas. Sempre há algo a ser revisado e aprimorado, possibilitando maiores descobertas para os professores e para as crianças que irão ingressar no Ensino Fundamental. O referido projeto visa no âmbito social do contexto educacional, proporcionar aos envolvidos na educação desta criança do primeiro ano do Ensino Fundamental, uma reflexão construtiva sobre as contribuições do lúdico no processo da aprendizagem.

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é 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 órgãos competentes do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Esta tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual, e social complementando a ação da família e da comunidade.

Diferente dos demais níveis da educação, a Educação Infantil não tem currículo formal. Desde 1998, segue o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN), hoje o documento equivalente é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que embasa os demais segmentos da Educação Básica. Segundo os Referenciais, o papel da Educação Infantil é cuidar da criança em espaço formal, contemplando a alimentação, a limpeza e o lazer (brincar). Também é seu papel educar, sempre respeitando o caráter lúdico das atividades, com ênfase no desenvolvimento integral da criança. Não cabe à educação infantil alfabetizar a criança. Nessa fase ela não tem maturidade neural para isso, salvo os casos em que a alfabetização é espontânea.

O ensino fundamental é obrigatório para crianças e jovens com idade entre 6 e 14 anos. Essa etapa da educação básica deve desenvolver a capacidade de aprendizado do aluno, por meio do domínio da leitura, escrita e do cálculo. Após a conclusão do ciclo, o aluno deve ser também capaz de compreender o ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia, as artes, os valores básicos da sociedade e da família. A criança da Educação Infantil tem mais opções de lazer daquela que está no primeiro ano do Ensino Fundamental, e quando esta criança sai do Centro de Educação Infantil, chegando ao Ensino Fundamental repetem algumas ações do espaço anterior como, por exemplo: aponta o lápis várias vezes, conversam constantemente com alguns colegas, usam os materiais que tem em mãos para brincar, transformando-o em carros, barcos etc. De acordo com sua imaginação, estas ações para muitos professores são ações de desobediências, falta de limites, porém muitas vezes é a maneira que esta criança encontrou para se adaptar à nova rotina e partilhar seu saber com os novos colegas. A criança ainda não entende que ali não é o espaço escolar que frequentava anteriormente, é outra rotina, e o professor se depara com uma situação bem delicada. Quando chegam ao primeiro ano do Ensino Fundamental, ouvimos desabafos de alguns professores cansados de falar para estas crianças sobre a aula, porém esta insiste em querer brincar. A criança não assimilou que as ações do Centro de Educação Infantil acabaram agora é uma nova experiência. As crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental passam por esta situação de questionar

aos pais e professores, por que não tem brincadeiras, por que este espaço escolar é diferente do Centro de Educação Infantil (CEI)?

Tendo em vista que fazemos parte de uma sociedade grafo Centrada, é fundamental que nossas crianças saibam ler e escrever, e sejam alfabetizadas na idade certa, contudo se não respeitarmos as necessidades cognitivas, afetiva, física e social desta criança, de forma alguma a alfabetização, iniciada cada vez mais cedo será concretizada. Nosso desígnio aqui não é debater se é certo ou errado iniciar os processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil, o que questionamos é como esses processos estão sendo inseridos na primeira série de Ensino Fundamental.

A ênfase da Educação Infantil é estimular as diferentes áreas de desenvolvimento da criança, aguçar sua curiosidade, sendo que, para isso, é imprescindível que a criança esteja feliz no espaço escolar. No Centro Infantil as crianças convivem com uma realidade bem familiar, tornam-se amigas dos colegas e veem na professora uma pessoa que as acolhe e entende.

Ao ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental estas crianças terão que se adaptar a muitas passagens novas e diferentes das quais tinham convivência na Educação Infantil, como a sala de aula com carteiras individuais, vários cadernos, o livro, o horário para o parquinho quando a escola o possui etc. Muitas, sem conhecimento do que as esperam, apenas aguardam com ansiedade para tentar compreender o novo espaço. Percebemos que é um período de exploração das emoções, curiosidades de certo modo, insegurança e também de conflitos em ambas as partes. Deste modo, torna-se mais claro o sofrimento desta criança que acabou de chegar ao primeiro ano do Fundamental. Percebe-se que existe uma ruptura entre o trabalho desenvolvido anteriormente e o que é desenvolvido no Ensino Fundamental, como se não houvesse continuidade. Esse choque entre professores e alunos, mostra que o sistema escolar não refletiu sobre as consequências no Currículo Escolar, a prova maior é falta de consciência de alguns profissionais que na sua imaturidade, jogam suas responsabilidades para a criança que está passando por uma mudança e precisa da sua ajuda e não ser julgada ou obrigada a desenvolver ações que não cabe a sua faixa etária. Dessa forma, esperamos mostrar a importância de pensar nas práticas pedagógicas, com uma visão sensível as necessidades dessa criança e quais atividades a escola deve oferecer, respeitando seus limites cognitivo, emocional e sociocultural. Observar as crianças enquanto brincam é um procedimento que auxiliaria os professores do primeiro ano, a conhecerem melhor os alunos com os quais trabalharão, assim não teriam tantas dificuldades no planejamento. A aprendizagem das crianças é um desenvolvimento que ocorre em processos sociais, lentamente,

compreendemos que é preciso o envolvimento entre alguns elementos básicos aos quais cabe o professor busca-los e compreende-los para contribuir no desenvolvimento cognitivo.

Zanluchi (2005, p. 89), reafirma que “Quando brinca, a criança prepara-se para a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas.” De tal modo, supomos que ao brincar, a criança agregar-se facilmente ao meio social, enriquecendo suas relações interpessoais, uma vez que entra, de forma simbólica, no mundo adulto que cada vez se abre para que ela lide com diversas situações.

Para compreendermos mais como a escola do Ensino Fundamental deve se preparar para receber esta criança, é imprescindível ressaltar que neste processo é necessário que todos os envolvidos estejam atentos as questões do desenvolvimento infantil. Refletindo como as crianças se desenvolvem a partir das propostas pedagógicas oferecidas pelos professores, reforçando assim o papel da escola e a participação do mesmo.

A PROPOSTA DE ENSINO PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Garantir para todas as crianças um tempo a mais no convívio escolar, mais oportunidades de aprendizagem e um ensino de qualidade. Essa é a proposta do Ministério da Educação e Cultura (MEC), com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. A intenção é fazer com que aos seis anos de idade a criança esteja no primeiro ano do Ensino Fundamental e termine esta etapa de escolarização aos 14 anos. A ampliação do Ensino Fundamental começou a ser discutida no Brasil em 2004, mas o programa só teve início em algumas regiões a partir de 2005.

Anelise Monteiro do Nascimento afirma em seu texto que:

[...] podemos ver o ensino fundamental de nove anos como mais uma estratégia de democratização e acesso à escola. A Lei nº. 11.274/2006 assegura o direito das crianças de seis anos à educação formal, obrigando as famílias a matriculá-las e o Estado a oferecer o atendimento. (Brasil, 2007, p. 27)

Patrícia Corsino apoia essa ideia ao apresentar o ensino fundamental de nove anos como uma oportunidade histórica para as crianças de 6 anos das classes populares frequentarem a escola:

[...] a ampliação do ensino fundamental para nove anos, que significa bem mais que a garantia de mais um ano de escolaridade obrigatória, é uma oportunidade histórica de a criança de seis anos pertencente às classes populares ser introduzida a conhecimentos que foram fruto de um processo sócio histórico de construção coletiva. (Brasil, 2007, p. 61-62)

O Ensino Fundamental baseia-se nas orientações da BNCC é uma coleção de documentos que compõem a grade curricular de uma instituição educativa. Esse material

foi elaborado a fim de servir como ponto de partida para o trabalho docente, norteando as atividades realizadas na sala de aula, auxiliando os profissionais a desenvolver bem sua proposta curricular pedagógica. Lembrando que cada instituição deve montar o seu Projeto Político Pedagógico, sua proposta pedagógica, adaptando esses conteúdos à realidade social da localidade onde está inserida. O documento é uma orientação quanto ao dia-a-dia escolar, os principais conteúdos que devem ser trabalhados, a fim de dar subsídios aos educadores, para que suas práticas pedagógicas sejam da melhor qualidade. Em sua abordagem, a BNCC definem que os currículos e conteúdo não podem ser trabalhados apenas como transmissão de conhecimentos, mas que as práticas docentes devem encaminhar os alunos rumo à aprendizagem. A reflexão da prática docente deve ser feita através de reuniões com todo o grupo da escola, direção, coordenação, orientação, psicopedagoga, psicóloga, professores, dentre outros profissionais, ligados à rotina da instituição e de sala de aula. Porque, infelizmente, nem sempre os professores são informados.

A análise das propostas curriculares oficiais para o Ensino Fundamental aponta dados relevantes que auxiliam a reflexão sobre a organização curricular e a forma como seus componentes são abordados. Para tanto, é necessário que, no processo de ensino e aprendizagem, sejam exploradas: a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas. Além disso, é necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e, sobretudo, do trabalho coletivo. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados.

Segundo essa análise, as propostas, de forma geral, apontam como grandes diretrizes uma perspectiva democrática e participativa, e que o Ensino Fundamental deve se comprometer com a educação necessária para a formação de cidadãos críticos, autônomos e atuantes. No entanto, a maioria delas apresenta um descompasso entre os objetivos anunciados e o que é proposto para alcançá-los, entre os pressupostos teóricos e a definição de conteúdo e aspectos metodológicos.

A estrutura da Base Comum Curricular buscou contribuir para a superação dessa contradição. A integração curricular assume as especificidades de cada componente e descreve a operacionalização do processo educativo desde os objetivos gerais do ensino fundamental, passando por sua especificação nos objetivos gerais de cada área e de cada tema transversal, deduzindo desses objetivos os conteúdos apropriados para configurar as reais intenções educativas. Assim, os objetivos, que definem capacidades, e os conteúdos, que estarão a serviço do desenvolvimento dessas capacidades, formam uma unidade orientadora da proposta curricular. Para que se possa discutir uma prática escolar que realmente atinja seus objetivos, a BNCC aponta questões de tratamento didático por área e por ciclo, procurando garantir coerência entre os pressupostos teóricos, os objetivos e os conteúdos, mediante sua operacionalização em orientações didáticas e critérios de avaliação. Em outras palavras, apontam o que e como se pode trabalhar, desde as séries iniciais, para que se alcancem os objetivos pretendidos.

As propostas curriculares oficiais dos Estados estão organizadas em disciplinas ou áreas. Apenas alguns Municípios optam por princípios norteadores, eixos ou temas, que visam tratar os conteúdos de modo interdisciplinar, buscando integrar o cotidiano social com o saber escolar.

A Base Comum Curricular optou-se por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se também a integração entre elas. Quanto às questões sociais relevantes, reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais. As questões sociais abordadas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

Quanto ao modo de incorporação desses temas no Currículo, propõe-se um tratamento transversal, tendência que se manifesta em algumas experiências nacionais e internacionais, em que as questões sociais se integram na própria concepção teórica das áreas e de seus componentes curriculares. De acordo com os princípios já apontados, os conteúdos são considerados como um meio para o desenvolvimento amplo do aluno e para a sua formação como cidadão.

Cabe a cada instituição se organizar nesse sentido, pois a escola que não promove momentos de reflexão da prática docente causa uma relação duvidosa entre docente, alunos e conteúdo a serem ministrados. No entanto, a opção foi por uma política nacional de novo locus de estudo dessa criança, uma transferência de etapa de ensino que significou uma mudança radical de diversos aspectos no atendimento.

A BNCC constitui um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos

investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional. Empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do Brasil ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas.

Cada criança, mesmo de locais com pouca infraestrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que uma criança de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado. Explorando o que está ao seu alcance, como por exemplo, as brincadeiras.

Para Vygotsky, a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor - ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. Essa relação não é passível de muita generalização; o que interessa para a teoria de Vygotsky é a interação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, a chamada experiência pessoalmente significativa.

A BRINCADEIRA ACABOU?

A brincadeira é uma atividade livre sua característica maior é o faz de conta, por meio desta a criança amplia seus conhecimentos cognitivos e sociais, processando adequadamente seus limites. Sendo uma atividade bastante consciente, favorecendo a flexibilidade no planejamento do professor, o mesmo deve oferecer possibilidade de aprendizagem por meio das brincadeiras dirigidas e livres, produzindo nas crianças o desejo da exploração, não entrando na rotina. Fora da vida rotineira e não séria, que submerge a pessoa intensamente.

Para Sá (2005, p.26) “brincar é algo intrínseco à vida de toda criança, seja de modo livre ou sistematizado, é um processo que vai se desenrolando em seu curso, no tempo e

no espaço, e no qual estão contidos aspectos físicos, emocionais e mentais, de forma individualizada ou combinada”.

As crianças vêm no brincar o entreter-se, já para estudiosos e alguns profissionais desta área, afirmam que o brincar é mais do que o lazer ou simples jogos. É ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento, não tendo importância a idade da criança. No brincar elas vivem experiências fundamentais, para seu desenvolvimento integral, por isso, sem saber as crianças reproduzem o que sabem, interessam, repetindo estas ações inúmeras vezes até terem totalmente abstraído este conhecimento. Por meio da repetição da criança e da mobilização do adulto, o brincar torna-se expressivo para a criança, identificando informações e qualidades nos eventos ou em nós mesmos.

Estas representações são necessárias para que as crianças criem e tenham noções de regras, reforçando assim seu desenvolvimento. É no brincar que a criança desenvolve o afeto perceptivo, que agrada seu corpo e pensamento, assim a frustração e insegurança torna-se menor, dando a mesma a oportunidade de aprendizagem.

O brincar oferece o conceito de relacionar-se com outro, nesta relação à criança inclui a família, amigos, etc. A intervenção do professor é imprescindível para que esta relação seja construtiva, vasta de conhecimento, pois é por ela que a criança fixará os limites do espaço e do tempo, definindo os objetivos.

Winnicott afirma que “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”. (WINNICOTT, 1975, p. 80).

Para Vygotsky o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois os processos de simbolização e de representação a levam ao pensamento abstrato. No brincar as crianças ampliam sua capacidade de raciocinar, de julgar, de argumentar, de como chegar a um acordo, distinguindo o quanto isto é importante para dar início à atividade em si. O brincar se torna importante no desenvolvimento da criança de maneira que as brincadeiras e jogos vão surgindo gradualmente na vida da criança desde os mais funcionais até os de regras.

Estes são subsídios organizados que proporcionarão experiências, possibilitando a conquista e formação da sua identidade. Bem como, podemos perceber, os divertimentos e as brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva. As ações com o brincar precisam ser criadas e recriadas, para que signifiquem sempre uma nova descoberta e sempre se transformem em uma nova brincadeira. Sem saber a criança fornece múltiplas informações a seu respeito, no entanto o brincar pode ser útil para instigar o desenvolvimento integral, tanto no ambiente familiar, quanto no ambiente escolar.

É muito importante que o professor tenha o conhecimento sobre a forma como as crianças aprendem, respeitando o tempo da criança, levando em consideração sua história de vida, e o que sabem sobre leitura e escrita. Com as brincadeiras o espaço escolar pode-se transformar em um espaço agradável, de forma a permitir que o professor alcance sucesso em sala de aula. A criação de espaço que favoreça o brincar no processo de alfabetização, é uma tarefa muito importante que deve ser proporcionada e direcionada pela escola.

Apesar de todo o potencial para aprender, a criança aos seis anos ainda quer brincar. Não se pode pensar que acabou o tempo da brincadeira e começou o da seriedade. Ela está com uma condição psicolinguística muito favorável, mas o professor só vai ter êxito se trabalhar de forma lúdica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Decorremos a partir do que foi exposto que a questão do brincar é enfatizada nos documentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC). O estudo realizado por vários autores apresenta a importância desta ação humana e sua influência no desenvolvimento da criança, no entanto, no primeiro ano do Ensino Fundamental, não observamos a mesma preocupação.

A pesquisa mostra que esta criança de seis anos, continua a ser um indivíduo criativo, curioso que precisa aprender e brincar, em qualquer nível de ensino, inclusive no fundamental. O brincar é de suma importância para o processo psicológico infantil, possibilitando o desenvolvimento e aprendizagem para brincar e movimentar-se a criança precisa envolver seu corpo e sua mente em uma complexa articulação entre o que ela já sabe e o que vai aprender, permitindo que a comunicação entre a memória, a fantasia, a realidade seja construtiva, possibilitando uma forma particular de relação com o mundo a qual é imprescindível para seu desenvolvimento.

É visível a necessidade de uma visão mais ampla a essa questão para que as crianças que chegam ao Primeiro ano do Ensino Fundamental não tenham seu direito de viver a infância brincando, lesado. Já que o sistema antecipou a vivência na organização escolar própria do Ensino Fundamental.

Algumas gestões estão incluindo o brincar no seu Currículo, mas infelizmente, por diversos fatores a realidade atual fornecem indícios de que esta prática lúdica, ainda não se concretizou de forma plena na maioria das escolas de Ensino Fundamental. Estar aberto para mudar seus paradigmas a respeito de sua forma de trabalho é um exercício que o

professor precisa fazer. Tudo isso implica libertar o seu fazer profissional das amarras que constrói durante a sua escolarização e sua formação, o que implica um conhecimento pessoal e profissional profundo e muita vontade de mudar, ou seja, de ver algo ser feito diferentemente no uso das brincadeiras.

Diante dessas considerações, seria oportuno salientar, também que os educadores deve oferecer a criança um ambiente de qualidade que estimule as interações sociais da criança, que seja um ambiente enriquecedor da imaginação infantil, assegurando a sobrevivência dos sonhos, promovendo uma construção de conhecimentos vinculada ao prazer de brincar na alfabetização.

REFERÊNCIAS

AMBRA, Karen. Aprendendo a Conviver: As regras na brincadeira de faz de conta. São Paulo: EDUC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade. 2º edição. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2010.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Introdução. Ensino Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCN). Brasília MEC.

CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia, NUNES, Maria Fernanda R. Infância e crianças de 6 anos: Desafios das transições na Educação Infantil e no Fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo. Janeiro/abril 2011.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 6º edição. São Paulo: Cortez 20005.

OLIVEIRA, V.B. O brincar e criança do nascimento aos seis anos de idade. Petrópolis: Vozes, 2000.

REVISTA EDUCAÇÃO E PESQUISA, v37, nº 1/2011. Edição especial, sobre o Ensino Fundamental.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes: 1984.

WINICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZANLUCHI, Fernando. O brincar e o Criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e educação. Londrina. O autor, 2005.

MUSICANDO, CANTANDO, TOCANDO E APRENDENDO



MÁRCIA REGINA SANTOS BARROS APOLINÁRIO

Graduação em Pedagogia pela FHO - Uniararas (2013); Especialista em Educação Infantil e Letramento pela Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação (2015); Especialista em Educação e Artes Visuais pela Faculdades Integradas Campos Salles (2017); Especialista em Educação Musical e Ensino de Artes pela Faculdade INESP (2018); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Fátima Regina da Cruz Sabino Calaça.

RESUMO

A música é algo que está sempre associada à cultura e às tradições de um povo e de sua época. É vista por muitos como a primeira das artes, tanto no que se refere à história humana quanto à sua importância na vida de todos nós. Este trabalho visa apresentar a musicalização na educação infantil como colaboradora para o desenvolver a inteligência e a integralidade do ser. Outro objetivo é explicar como a musicalização contribui com a aprendizagem e analisar a importância da música na educação, uma vez que é considerada como uma das múltiplas inteligências e que tem a capacidade de influenciar a criança física e mentalmente, contribuindo para a harmonia pessoal, facilitando a integração e a aprendizagem.

Palavras-chave: Musicalização; Desenvolvimento; Integração; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A música é algo que está sempre associada à cultura e às tradições de um povo e de sua época. É vista por muitos como a primeira das artes, tanto no que se refere à história humana quanto à sua importância na vida de todos nós. Para as civilizações primitivas, os sons tinham significado, o qual também estava presente em seus primitivos instrumentos. Para nós, ela é reconfortante e, muitas vezes, auxilia no nosso equilíbrio emocional. Talvez isso aconteça porque a música nos remete primeiro e mais importante som da vida: as batidas do coração de nossa mãe. O som uterino está gravado no inconsciente e simboliza proteção, aconchego e tranquilidade, a relação com a música portanto se inicia no ventre materno e segue no decorrer de toda nossa infância.

A presença da música na vida das pessoas é incontestável. Em muitas culturas vem acompanhando a história da humanidade e se fazendo presente em diferentes continentes. Ela é uma forma de expressão artística, tanto no campo popular, como no erudito. A linguagem musical faz-se presente especificamente no Brasil, em suas diversas classes sociais e também nas diferentes manifestações religiosas que se espalham por todo território nacional. Embora sua linguagem seja diversificada, dependendo de onde venha essa expressão cultural, a música acompanha o desenvolvimento e as relações interpessoais em suas comunidades, bairros e cidades.

A música está presente em diversas situações e tem diferentes objetivos, como composições usadas para ninar, para dançar. Os países têm seus hinos, assim como as escolas e os times de futebol, existem músicas típicas regionais. (UNESCO, 2005)

Segundo Bréscia (2003), a música é uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações. Segundo pesquisas, as primeiras músicas seriam usadas em rituais, como: nascimento, casamento, morte, recuperação de doenças e fertilidade.

A música é a composição de sons e silêncio organizada ao longo do tempo. O ritmo, a melodia, o timbre e a harmonia, elementos constituintes da música, são capazes de afetar todo o organismo humano, de forma física e psicológica. Por tais elementos, o receptor da música responde tanto afetiva quanto corporalmente. (FERREIRA, 2005)

Existem muitas possibilidades de buscar as contribuições da música no desenvolvimento da criança, uma vez que ela se faz presente em suas vidas antes de sua alfabetização. Nas brincadeiras infantis, as crianças usam a música como forma de expressão e também para estabelecer regras, relações sociais, diversão, alegria e aprendizagem. Esses exemplos dão um breve panorama da importância da música na educação infantil, seja ela escolar ou na família.

Loureiro (2008) explica que o aprendizado de música deve ser um ato de desprendimento prazeroso, que comungue com as experiências da criança sem ser uma imposição ou que busque a qualquer custo que a criança domine um instrumento, o qual pode minar sua sensibilidade e criatividade.

Diante do exposto, entende-se que o grande desafio é que a música na educação infantil venha a colaborar com o desenvolvimento da criança, almejando que essa não seja apenas uma prática descontextualizada, mas um complemento, um meio para o melhor entendimento e trabalho das muitas atividades realizadas na educação infantil, que além de desenvolver a sensibilidade musical pode ainda ajudar no desenvolvimento de outras potencialidades da criança.

A presente pesquisa visa apresentar a musicalização na educação infantil como elemento contribuinte para o desenvolvimento da inteligência e a integralidade do ser e explicar como a musicalização contribui com a aprendizagem, podendo favorecer o desenvolvimento cognitivo/ linguístico, psicomotor e sócio-afetivo das crianças. Ao falar do papel da música na educação, evidencia que esta facilita o processo de ensino-aprendizagem, como ferramenta que torna a escola um local mais atraente e receptivo, ampliando o conhecimento que o aluno já possui. Afinal, se a música é considerada um bem cultural, seu conhecimento deve ser ampliado a todos. Indica ainda, que a escola deve proporcionar o contato com os diferentes gêneros, apresentar novos estilos, oportunizando uma reflexão do que lhe está sendo apresentado, dando permissão para que o aluno se torne mais crítico, indicando a música como uma ferramenta essencial que estabelece a harmonia pessoal e facilita a integração.

Este trabalho mostra a importância da observação, do estar atento e ouvir o que a criança pode nos mostrar nas suas diversas formas de expressão. Não há criança tímida, isolada, hiperativa, especial que, através de um trabalho bem dirigido de educação musical, não se sinta mais feliz e entusiasmada com suas próprias descobertas em relação às suas potencialidades e, portanto, mais seguras. A música deve ser tratada como um agente formador e facilitador do aprendizado.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

A música é uma linguagem universal, que está entre os homens desde a antiguidade.

Segundo Bréscia (2011, p.25), “na Grécia Antiga, a música estava presente em todas as manifestações da coletividade, tanto nas festas religiosas como nas profanas”.

Hoje, a música continua presente em nosso meio de diversas formas, e mesmo os sons do cotidiano podem ser usados para elaboração de uma composição musical, como o canto dos pássaros, o vento e até mesmo o som da água.

A música é capaz de causar, em nós, sentimentos diversos, pois ela nos emociona, invade nossas lembranças, tocando todo o nosso interior. E, como se ainda não bastasse, quando ouvimos um som alegre e agitado, por exemplo, sentimos vontade de expressar toda a alegria por meio de danças e de movimentos.

Se para os adultos a música proporciona e provoca sensações distintas, para as crianças isso não é diferente. As crianças também sentem as vibrações do universo musical.

Desde cedo as crianças são expostas a diversos sons e ritmos. Isso acontece a contar do momento em que estão no ventre de suas mães, permanecendo no decorrer de suas vidas.

A música contribui nas diversas fases do crescimento da criança, na formação cognitiva, motora e afetiva, influenciando e auxiliando, de forma positiva, no desenvolvimento da criatividade, da aprendizagem, das expressões corporais e artísticas das crianças.

O comportamento social e afetivo pode ser estimulado com música, beneficiando as relações no âmbito escolar, tirando aquele aspecto de um lugar repleto de regras e transformando a escola em um ambiente mais alegre e receptivo, fazendo com que as crianças se sintam mais a vontade no ambiente de aprendizagem.

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - faz ser obrigatório o ensino de arte na Educação Básica. Em seu art. 26, § 2º, “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 1996)

Sendo assim, a aprovação da Lei n. 11.769, em 18 de agosto de 2008, dispõe a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica. (BRASIL, 1996)

O desenvolvimento de uma criança está muito além do que estamos habituados ver. A criança não se desenvolve apenas em seus aspectos físicos e intelectuais, ela está em constante processo de formação. Cada etapa do crescimento de uma criança, ou seja, a cada idade, ela apresenta um comportamento diferente, a nível emocional, social e intelectual.

Os adultos e os educadores precisam estudar e compreender o comportamento de cada criança, pois as mudanças que vão ocorrendo com elas não podem ser deixadas de lado. A criança precisa do outro para se desenvolver, e o adulto a ajuda na resolução dos problemas que vão surgindo durante as fases do desenvolvimento.

Durante uma atividade envolvendo música, por exemplo, a criança pode desenvolver a sensibilidade, a criatividade, a imaginação, a atenção, a movimentação e, inclusive, a socialização.

Todos os aspectos do desenvolvimento estão intimamente relacionados e exercem influência uns nos outros, a ponto de não ser possível estimular o desenvolvimento de um deles sem que, ao mesmo tempo, os outros sejam igualmente afetados. (WEIGEL, 1988, p.13)

O desenvolvimento da criança se dá em todos os momentos e espaços de sua vida, começando pela família, onde acontece seu primeiro contato social, e vai se alastrando pela escola e por qualquer outro espaço social que ela percorra.

Mesmo cada criança tendo seu próprio ritmo de desenvolvimento e sendo estimulada de formas diferentes, todas vão se socializando, ou seja, interagindo com seu meio, descobrindo o seu mundo próprio e o mundo que a rodeia.

O SIGNIFICADO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenvolvimento infantil é um processo dinâmico onde as crianças participam de forma ativa, não são seres passivos ou meros receptores das informações. As crianças têm suas próprias interações com outras crianças e com adultos, desenvolvendo assim suas formas de pensar, sua autoestima, a sua capacidade afetiva, além de articular de forma integrada diferentes níveis de desenvolvimento: cognitivo, afetivo e motor.

Alguns teóricos do desenvolvimento como Jean Piaget, Vygotsky e Wallon enfatizaram em seus estudos que a capacidade de aprender, conhecer e se desenvolver, se forma por meio das trocas estabelecidas entre o sujeito e o ambiente que o cerca, portanto a compreensão de infância, criança e desenvolvimento estão sempre em constante transformação. Segundo Jane Felipe (2001, p.27),

O avanço de determinadas áreas do conhecimento como a medicina, a biologia e a psicologia, bem como a vasta produção das ciências sociais nas últimas décadas (sociologia, antropologia, pedagogia, etc.) produziram importantes modificações na forma de pensar e agir em relação à criança pequena.

A música é uma forma de expressão artística que faz parte da cultura e da formação do ser humano. Musicalizar portanto, é desenvolver o senso musical das crianças, a percepção, a sensibilidade, o ouvir, o ritmo e a expressão, isto é proporcionar as vivências e experiências no mundo da música. Para Peery (2006 p.461),

A música torna-se parte da vida de uma criança com as experiências em família, o contato com a rádio e a televisão, a participação em serviços religiosos, a disciplina de música no currículo escolar, o jogo e atividades recreativas organizadas.

Cada vez mais a educação nos coloca frente à necessidade de inserir a música no cotidiano das crianças, as brincadeiras musicais, bem como os instrumentos contribuem para reforçar e estimular todas as áreas do desenvolvimento infantil, representando um benefício para a formação e o equilíbrio da personalidade da criança. Para Weigel (1988),

a música representa uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade para a criança.

A música proporciona tranquilidade e desperta à percepção sensorial. Não dá pra imaginar um mundo em silêncio, sem som, e quase todos os sons que ouvimos durante o dia são como instrumentos musicais tocando alguma melodia: o barulho dos carros, a chuva, o vento, os trovões, as folhas caindo, as vozes das pessoas...

A história da educação musical está associada à cultura da humanidade, uma cultura ampla e dinâmica, onde a música apresenta múltiplas funções, sendo investida de diferentes significados. Para discutir a importância da música na educação infantil é necessário pensar nos diversos significados atribuídos à música e, as funções que ela desempenha e representa em cada sociedade.

A música é uma atividade de socialização, a criança que vive em contato com a música aprende a conviver melhor em grupo e estabelece um meio de se comunicar de forma mais ampla do que aquela que é privada das experiências musicais. As músicas infantis, as cantigas de roda, as trava-línguas auxiliam no aprendizado da fala, no aprender a ouvir e também na coordenação motora. Em contra partida, quando uma criança aprende a tocar algum instrumento, ela aprende também a ficar sozinha e perceber a importância disso, sem se isolar ou sentir-se solitária.

Na educação infantil, a música se desenvolve por imitação e cria meios próprios de expressão. Essa capacidade de imitar através da repetição, que acontece nas escolas de educação infantil, estimulam a criatividade e a curiosidade em conhecer, lidar e manusear os materiais sonoros existentes no ambiente. Segundo Maffioletti (2001, p. 131),

As crianças desenvolvem formas de trabalhar com os sons que permitirão organizar suas ações e realizar atividades expressivas com esses materiais. Agindo assim, as crianças aprendem a fazer parcerias, criam e reproduzem pequenas combinações, que são esboços das regras que regem os sons de suas culturas. Pensar a música na educação infantil é lembrar que a criança precisa vivenciar, explorar, sentir os sons e desenvolver o sentimento e a sensibilidade musical.

A criança necessita e é fundamental vivenciar a música em sua vida para que possa aprender a pensar, incluir e sentir os sons, desenvolvendo assim a sensibilidade musical, além da sua capacidade auditiva.

A educação infantil é um período de grandes descobertas, daí a importância de se incluir a música na rotina das escolas de educação infantil. Os conhecimentos que serão produzidos na rotina diária através da música são reelaborados pelas crianças em suas experiências e vivências. Assim, é fundamental conhecer, aproximar e identificar a

importância da educação musical, partindo das emoções que guiam e constroem o envolvimento da criança com a música. A expressão musical portanto, pode representar uma fonte de estímulos e um despertar na sensibilidade das crianças.

MUSICANDO, CANTANDO, TOCANDO E APRENDENDO

Educar pela arte oportuniza ao educando a expansão de sua visão e a construção de sua corporeidade holística. Este novo olhar é estimulado pelos sentidos e pelas percepções do ver, ouvir, sentir, tocar e cheirar e leva à compreensão do objeto em relação ao indivíduo e ao outro. Independente das diversidades socioculturais e das necessidades especiais, a arte é um instrumento de construção de identidade e cultura.

Muito se fala sobre a musicalização ser um dos elementos contribuintes para o desenvolvimento da inteligência e da integração do ser, além do fato de que ensinar música nas escolas pode contribuir para uma aprendizagem voltada ao desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança [CHIARELLI;BARRETO,2005,s/p].

A expressão musical desempenha importante papel na vida recreativa de toda criança, ao mesmo tempo em que desenvolve sua criatividade, promove a autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética. Sugerindo interpretações, orientando a expressão corporal e o manuseio correto de diferentes instrumentos, o professor pré-escolar estará contribuindo para o desenvolvimento do aluno, integrando-o a um grupo e permitindo sua comunicação através das emoções que a música desperta. Mesmo a criança que tem dificuldade em coordenação motora global conseguirá, através das rodas cantadas e das danças coletivas, certa harmonia e segurança [STABILE, 1989,p.122].

O filósofo grego da Antiguidade, Pitágoras, “demonstrou que a sequência correta de sons, se tocada musicalmente num instrumento, pode mudar padrões de comportamento e acelerar o processo de cura” [BRÉSCIA, 2003 apud CHIARELLI;BARRETO,2005,s/p].

A música colabora com o controle emocional e auxilia a área da saúde, como recurso terapêutico. Tem forte papel social, ajudando a integrar os membros de um grupo. Contribui para que crianças, jovens e adultos aprendam a atuar com o próprio corpo, a afinar-se em relação a si mesmos e aos outros. A música “talvez” não faça chover, mas ajuda a aprender a ser, a conviver, a fazer e a conhecer [FONTERRADA,2008,p.6].

Este valor terapêutico da música também é citado por Bréscia [2003, p.31], que “ensinava que a peculiaridade de alguns arranjos musicais e certas melodias era responsável por algumas reações definidas no organismo humano.”

A música é uma linguagem universal. Antes mesmo de o homem falar, ele já era capaz de entoar melodias simples. Historicamente, a humanidade fazia música desde as primeiras civilizações, usando esta linguagem sonora em rituais de oferecimento, agradecimento, fertilidade, festas religiosas, comemorativas, entre outras.

A música na educação pode ser entendida como facilitadora do processo de aprendizagem, além de ser um bem cultural, devendo ser conhecida, experimentada e apreciada por todos. É também uma experiência estética que amplia o conhecimento do educando, proporcionando uma análise reflexiva do que lhe é apresentado, permitindo que o aluno se torne mais crítico.

É por meio da música que a criança assimila conceitos e ideias tanto do mundo concreto, sendo capaz de aguçar a acuidade auditiva e o sentido rítmico, despertando sua consciência rítmica. Assim, a criança, além de se desenvolver, também reforça novos fonemas usando a música, o ritmo como medida, tempo e movimento, facilitando o campo de aprendizagem.

Esta visão atende os pressupostos de teorias que atuam em um ensino voltado às múltiplas inteligências e ao desenvolvimento das competências, em que observar e incentivar as habilidades dos alunos é fundamental para o crescimento pessoal, de auto-estima, de desenvolvimento intelectual e também de integração e inclusão.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) afirma que a música é: “[...] uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na Educação Infantil, particularmente” [BRASIL, 1998c,p.44].

Nos PCNs de Arte, o estudo da música vai além da apreciação e da fruição, pois a linguagem musical é instigada como produção e leitura sonora estética:

A música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época. Atualmente, o desenvolvimento tecnológico aplicado às comunicações vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda produção mundial por meio de discos, fitas, rádios, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade, etc.

Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros [BRASIL, 1997,p.48].

A música é “som e silêncio” [MARZULLO, 2001, p.11]. Para ouvi-la, há necessidade de atenção, concentração, silêncio, disciplina, sendo que é neste sentido que a música se torna grande aliada das metodologias de ensino-aprendizagem.

Muitos autores consideram a música como ciência e arte; outros dizem que por sua métrica a música se relaciona com a matemática e com a física.

Segundo o dicionário Houaiss [2009, s/p], a música é a “combinação harmoniosa e expressiva de sons”, além de ser considerada “a arte de se exprimir por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização etc.”.

Mas, afinal, o que é música?

Antes de tudo, é a arte dos sons. O vento que assobia, o som das gotas de chuva caindo sobre um telhado de zinco, o trovão que amedronta, o barulho do escapamento do carro... tudo isso são sons. Para que essa matéria-prima se transforme em música, é preciso que a inteligência e sensibilidade humanas a reinventem. O ser humano organiza os sons, dando-lhes um ritmo, regulando sua duração e sua intensidade, combinando-os em infinitas variações e, assim, faz arte, cria música [FONTERRADA,2008,p.4].

De acordo com Weigel [1998,p.10], “a música é composta basicamente por: **som, ritmo, melodia e harmonia**”.

SOM

O som é tudo o que impressiona a órgão auditivo. Ele é o resultado do choque de dois corpos que produz a vibração. Ao perceber as vibrações o ouvido humano capta os sons, que podem ser naturais, ruídos (trovão, canto, queda de um corpo) ou musicais, que são produzidos por vibrações periódicas e regulares. O som assume na prática musical quatro propriedades: altura, intensidade, duração e timbre.

- **Altura:** qualidade do som de ser: agudo, médio ou grave. Podemos citar como exemplo os cantores tenores da música erudita, bem como as músicas sertanejas, ricas em canções em duplas, onde um canta mais grave e outro mais agudo.
- **Intensidade:** é a capacidade de força empregada no som: do forte ao fraco. Exemplificando: o ápice de uma apresentação onde todos os instrumentos são tocados com força máxima mostrando o clímax da obra (fortíssimo).
- **Duração:** é o tempo de duração de um som ou de um silêncio. Pode ser longo, médio ou curto. É responsável pelo ritmo das músicas.
- **Timbre:** é a personalidade do som, ou seja, é a característica pela qual podemos reconhecer cada som. É pelo timbre que sabemos que estamos ouvindo um violão ou um piano. Também é pelo timbre que reconhecemos a voz de nossos familiares, e os sons da natureza [VISCANTI;BIAGIONI,2002].

RITMO

O ritmo é o efeito que se origina da duração de diferentes sons, longos ou curtos. O ritmo determina o movimento da música, a pulsação. A pulsação é a marcação pura e

simples de uma música; é como se fosse as batidas do coração, os passos ao caminhar, a nossa respiração.

“Experiências demonstram que, desde a idade de 1 ano, aproximadamente, a música incita o bebê a se balançar, embora não haja sincronização entre ritmo da música e o balanço. Por volta dos 3 ou 4 anos de idade, essa sincronia se estabelece” [NICOLE JEANDOT apud MARZULLO, 2001, p.22].

MELODIA

A melodia é a sucessão de sons que formam um sentido musical, ou seja, é a sucessão rítmica e bem ordenada dos sons. É por ela que sabemos reconhecer a sonorização ou a sequência rítmica que nos faz identificar a música ouvida. Por exemplo, se alguém entoia música “Marcha Soldado”, pela forma como a melodia se apresenta, todos a reconhecemos.

HARMONIA

A harmonia é a execução de vários sons, ouvidos ao mesmo tempo de uma forma harmônica, ou seja, é a combinação simultânea, melódica e harmoniosa dos sons. Podemos pensar que a melodia traz o ritmo, o fraseado, e a harmonia traz o acompanhamento, o rebuscado.

Atualmente, pelo desenvolvimento da mídia e dos recursos sonoros, a música está presente o tempo todo em nosso cotidiano, mas a relação que temos com ela se difere do início dos tempos. Em geral, ouvimos música passivamente, como se servisse de fundo para outras atividades que estamos desenvolvendo. Não há envolvimento ou escuta profunda. Poucos conservam o hábito de se reunir para fazer música juntos. A música saiu do plano principal e, com isso, muito do prazer que ela pode nos proporcionar se perdeu. Perdeu-se também a qualidade estética, que é a capacidade de conhecer, fruir, imaginar e participar [FONTERRADA,2008].

Há autores que creditam à música a qualidade de aproximar corações, superando barreiras de crença, condição social, etnia e nacionalidade. Podemos exemplificar esta sensibilidade com o fato a seguir descrito:

O poder da música

No começo do século passado, a guerra não era impessoal como é hoje. Soldados inimigos encontravam-se frente a frente no campo de batalha. As trincheiras –buracos cavados no chão, com sacos de areia a gente- eram o único modo de proteger-se dos tiros e granadas. Na noite de Natal

de 1914, houve uma trégua. Os soldados britânicos, em trincheiras, dormiam ou pensavam em suas famílias distantes. De repente, viram velas sendo acesas do lado alemão. E logo os alemães começaram a cantar “Noite Feliz” na língua deles. Quando terminaram, os militares britânicos responderam cantando outra canção típica de natal, em inglês. E assim continuou, os alemães cantavam uma canção, os britânicos cantavam outra, até que todos cantaram juntos o hino “Venham todos os fiéis” (Adeste Fidelis)...O soldado britânico Graham Wilson, que descreveu o episódio, diz “Foi realmente a coisa mais extraordinária que já vi, duas nações inimigas cantando a mesma canção no meio de uma guerra” [FONTERRADA,2008,p.6].

Com certeza a música pode contribuir para despertar valores adormecidos ou desconhecidos, tanto valores humanos quanto ecológicos, artísticos, levando o aluno a desenvolver sentimentos de paz, a superar conflitos pessoais ou, ainda, conflitos comuns ao dia a dia escolar e na comunidade.

A MUSICALIZAÇÃO

O corpo é um instrumento musical. A criança deve conhecer e reconhecer as sonoridades que pode produzir a partir de seu próprio corpo. Esta experiência deve ser o início do estudo da música, ou seja, a musicalização do eu.

As atividades com música contribuem para o desenvolvimento dos sentidos das crianças. Quanto mais rico o estímulo sonoro, maior seu desenvolvimento intelectual. Trabalhando sua acuidade auditiva, a criança estabelece relações com o meio em que vive. Para tanto, ela vê, ouve e toca, além de acompanhar gestos, dançar, cantar e imitar sons. É o desenvolvimento cognitivo, linguístico.

A música aprimora a habilidade motora, leva a criança a aprender a controlar seus músculos e a mover-se com desenvoltura. O ritmo está relacionado ao sistema nervoso, pois promove o equilíbrio e o alívio de tensões. O senso rítmico é desenvolvido por meio de atividades de coordenação motora, como bater pés, mãos, em que a coordenação desenvolvida com certeza facilitará o processo de aquisição da leitura e da escrita. Neste ponto, trabalhamos o desenvolvimento psicomotor de nossos alunos.

O desenvolvimento socioafetivo vem da convivência em grupo, em que por meio da música a criança vai formando sua identidade e buscando também se integrar com os outros.

As atividades de musicalização devem explorar o universo sonoro sempre iniciando pelo ambiente familiar da criança, propondo a ela que observe o silêncio e os ruídos para que, em seguida, possa exercitar a atenção e a concentração para analisar sons mais apurados, mostrando que consegue analisar, comparar e identificar diversas fontes sonoras.

Por fim, a música pode contribuir no sentido de que “propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente” [SNYDERS,1992 apud CHIARELLI;BARRETO,2005,s/p].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou entender os aspectos favoráveis que o ensino de música pode proporcionar às crianças da educação infantil, bem como verificar a importância do seu aprendizado e sua contribuição na socialização das crianças e perceber as formas de interação desta com os demais eixos de trabalho.

A linguagem musical, muitas vezes trabalhada na educação infantil e nas séries iniciais como coadjuvante do processo de ensino-aprendizagem, é responsável pelo desenvolvimento das habilidades corporais, afetivas, de socialização e de pertencimento de grupo.

A música pode ser vista como linguagem individual ou grupal, como ferramenta pedagógica, como mobilizadora de habilidades e socializadora.

Apontar a maneira que a música pode ser trabalhada nas salas de aula da educação infantil e entender o significado da música enquanto ferramenta pedagógica também foram destacadas neste estudo. Verificou-se que a música deve ser trabalhada com brincadeiras e canções, aqui compreendidas como atividade de canto liderado pelo educador e acompanhadas pelas crianças de forma criativa.

Para elaborar um trabalho com música em sala de aula, é preciso compreender que ela é construída a partir dos sons e que estes podem ser considerados ruídos simplesmente ou podem ser organizados como melodias consideradas como música.

Os sons possuem características que ajudam a construir a música, como duração, intensidade, timbre e altura. Organizando os sons com suas características, criamos as melodias, que são as frases que nos permitem reconhecer o ritmo das músicas, bem como podemos criar a harmonia, que pode ser considerada como acompanhamento da melodia.

É com base no dia a dia com a música na sala de aula, com as atividades desenvolvidas pelos professores no cotidiano da educação infantil e das experiências pessoais com a música, que nascerá uma prática pedagógica que contemple a música como elemento importante que venha a colaborar com o trabalho e o desenvolvimento da criança.

A música aliada ao ensino é entendida por muitos autores pesquisados como importante ferramenta pedagógica. O ensino de música aqui discutido não é o de formação de instrumentistas, concertistas e nem dominar instrumentos ou cantar almejando uma carreira profissional como músico. O aluno pode sim no futuro almejar uma dessas carreiras, mas o ato do professor cantar, trabalhar a música ou tocar algum instrumento, deve ter como objetivo o desenvolvimento da criança, aliando a música a elementos pertinentes do currículo da educação infantil.

Assim concluo que essa pesquisa pode contribuir para que seja repensado o papel da música na educação infantil. Identificando melodias, cantando, fazendo expressão corporal, podemos levar nossos alunos ao desenvolvimento de suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renato. **A História da Música Brasileira**. Universidade do Texas, F. Briguiet: 1926.

ANDRADE, Mário. **Pequena História Da Música**. Martins Editora, 1980.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Editora do Brasil.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1998.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti; BARRETO, Sidirley de Jesus. **A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser**, Revista Recre@rte Nº3 Junho 2005: Instituto Catarinense de Pós-Graduação.

FONTEERRADA, Marisa Trench O. **Artes do som**. São Paulo: CENPEC, 2008. (Coleção A Arte é de Todos). Disponível em:<[HTTP://www.cenpec.org.br](http://www.cenpec.org.br)

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**.3.ed.São Paulo:Summus,1998.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário eletrônico Houaiss**. Direção de Mauro de Salles Villar e Francisco Manoel de Mello Franco. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música**. São Paulo: Scipione, 2º ed, 1997.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MARZULLO, Eliane. **Musicalização nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 3º ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VISCONTI, Márcia; BIAGIONI, Maria Zei. **Guia para educação e prática musical em escolas**. São Paulo: ABEMÚSICA, 2002.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de música: experiência com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola**. Porto Alegre: Kuarup, 1998.

ATENTIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM SÍNDROME DE ASPERGER



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 analisar o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para educandos com síndrome de Asperger. A Síndrome de Asperger é um transtorno do espectro autista, diferenciando-se do autismo clássico por não envolver nenhum atraso ou retardo global no desenvolvimento cognitivo ou da linguagem do indivíduo. Em suma, este assunto ainda é pouco divulgado e acessível, fazendo com que seus portadores tenham sempre dificuldade de adaptação à vida ativa, não conseguindo responder às necessidades da sociedade. É fundamental que todos os envolvidos estejam preparados e orientados sobre como lidar com esses futuros “adultos brilhantes”, uma vez que eles só precisam de pessoas que os olhem de uma maneira que os ajudem a se desenvolver e não desistam na primeira dificuldade. Além disso, é preciso ressaltar o AEE, que é peça-chave para que isso se torne possível, dando um suporte para que as pessoas envolvidas não desistam e, principalmente, a criança em questão.

Palavras-chave: Síndrome de Asperger; Família; Escola; AEE.

INTRODUÇÃO

Conforme Teixeira (2020), a Síndrome de Asperger ainda é uma desordem pouco encontrada, cuja categorização na divulgação científica ocorreu há apenas algumas décadas, mas deve ser alvo de prevenção para o bom desenvolvimento psicológico de crianças. Em geral, é tardiamente diagnosticada em função da falta de conhecimento por parte dos profissionais, em especial dos educadores. Devido a este fato, é de suma importância repensar esta questão, uma vez que, diante desta situação, as famílias ficam

sem apoio e sem acompanhamento durante toda vida, assim o indivíduo com Asperger acaba sendo discriminado e, junto com ele, a sua família.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender melhor essa síndrome e como o Atendimento Educacional Especializado pode beneficiar seus portadores.

Conforme ressalta Galent (2009), pela falta de conhecimento, até mesmo os profissionais de saúde conferem diagnósticos equivocados antes de saber do que se trata. Por ser uma Síndrome que apresenta muitos sintomas similares aos do Autismo, os profissionais fazem diagnósticos precipitados e errôneos das crianças.

Desse modo, é necessário diferenciar Autismo da Síndrome de Asperger. Crianças com Síndrome de Asperger tem incapacidade para interagir emocionalmente com os outros, enquanto as crianças com autismo não assimilam experiências sociais necessárias para desenvolver as estruturas cognitivas para a compreensão. Assim, as crianças com Asperger conseguem desenvolver-se socialmente, conseguem estudar corretamente, desenvolvem a fala adequadamente e tem Q.I.s elevados (TEIXEIRA, 2020).

Enquanto que, no Autismo clássico há um atraso de desenvolvimento bem marcante, na Síndrome de Asperger há semelhantes dificuldades de interação e de compreensão das regras sociais. Entretanto, ressalta-se na Asperger um excepcional desempenho em determinadas áreas de interesse e uma capacidade extraordinária de memorização (BAUER, 2008).

Os mais competentes estudos direcionados até o momento sugerem que Síndrome de Asperger é significativamente mais comum que o Autismo clássico, visto que, ao passo que o autismo tem geralmente sido encontrado sob o índice de 4 a cada 10.000 crianças, calcula-se que para a Asperger é em torno de 25 a cada 10.000. Isso indica que para cada caso de autismo, as escolas presumem encontrar várias crianças com Asperger. Na realidade, um estudo criterioso desenvolvido pela equipe do Dr. Gillberg, na Suécia, possibilitou concluir que cerca de 0,7% das crianças estudantes tem um quadro clínico diagnosticável ou que sugere Síndrome de Asperger em algum grau. Dessa forma, não se trata de uma condição rara (LAMPREIA, 2020).

De qualquer modo, o consenso dos profissionais, cientistas, é por uma intervenção o mais cedo possível na vida dessas crianças e, que os indivíduos que estão à frente da ciência se unam, para ampliar as conquistas e diminuir a rigidez que separa linhas de pensamento.

Neste sentido, o objetivo deste estudo foi descrever e explicar o que é a síndrome de Asperger e analisar como é feito o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para educandos com Asperger.

Para tanto, como metodologia, utilizou-se a Revisão Bibliográfica, embasada em livros e artigos científicos que abordam a Síndrome de Asperger.

É necessário entender melhor a síndrome, para que se possa diagnosticá-la sem erros e não prejudicar o indivíduo. A família do indivíduo com Asperger precisa de informações que a leve a cuidar adequadamente dele.

Segundo Cunha (2020), crianças com Síndrome de Asperger são capazes de interagir com o meio e terem uma vida social adequada, porém, não sabem como fazê-lo. Diante disso, a proposta seria reorganizar tudo que este indivíduo tem para oferecer e não sabe como, contando com profissionais capacitados buscando a melhoria do mesmo.

Em meio aos grandes nomes ou personalidades da História que possuíam fortes traços da síndrome de Asperger, podemos citar: Isaac Newton, Albert Einstein, Mozart, Sócrates, Charles Darwin e Michelangelo, dentre outros.

CONHECENDO A SÍNDROME DE ASPERGER

Síndrome de Asperger é o termo que se refere ao mais suave e de alta funcionalidade do espectro de desordens pervasivas (presentes e perceptíveis a todo o tempo) de desenvolvimento (espectro do Autismo) (TEIXEIRA, 2020).

De acordo com Antunes (2020), a Síndrome de Asperger é considerada uma perturbação pervasiva do desenvolvimento. É caracterizada pela dificuldade de se integrar, de ter os interesses e comportamentos restritos, mas o seu desenvolvimento é marcado pela ausência de atraso clinicamente significativo na linguagem, capacidade cognitiva, capacidades de auto-ajuda e curiosidade sobre o meio ambiente.

Embora estes indivíduos não apresentem atraso significativo no desenvolvimento cognitivo, é importante que eles recebam uma intervenção para treino em habilidades sociais de forma especializada o mais cedo possível, para ajudar nos problemas de comportamento que aparece, e orientá-los a seguir o caminho que mais lhe agrada, como aponta Segar (2005).

De acordo com a classificação Internacional de Doenças - Cid 10 (OMS, 2007), a Síndrome de Asperger é um transtorno de validade nosológica incerta, caracterizado por uma alteração qualitativa das interações sociais recíprocas, semelhante à observada no autismo, com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. A Síndrome de Asperger se diferencia do Transtorno Autista, essencialmente, pelo fato de não se acompanhar retardo ou de uma deficiência de linguagem ou do desenvolvimento

cognitivo. Os sujeitos que apresentam este transtorno são, em geral, muito desajeitados e, por vezes, apresentam episódios psicóticos no início da idade adulta.

Logo, a síndrome de Asperger compromete seriamente a interação social do indivíduo fazendo com que ele se isole. O sujeito com o transtorno ou síndrome de Asperger não consegue organizar todo o material cognitivo que possui, não consegue organizar seus pensamentos, não conseguem acompanhar uma conversa informal, gírias ou metáforas, embora não encontre atrasos na aquisição da linguagem, sendo predominante a dificuldade de se integrar.

De acordo com o DSM-IV (APA, 2002), a perturbação consiste num grave comprometimento da interação social, ocupacional e outras. Há deficiências acentuadas no uso de múltiplos comportamentos não-verbais (não conseguir olhar nos olhos de outras pessoas diretamente e problemas na expressão facial, nas gesticulações ou linguagem corporal). Os portadores apresentam dificuldades de se relacionar com crianças da mesma idade, assim como ausência de tentativas espontâneas de compartilhar prazer e interesse com outras pessoas e de demonstrar suas emoções, além de ausência de reciprocidade emocional e social.

Os indivíduos mais jovens podem ter pouco ou nenhum prazer em formar amizades, enquanto os mais velhos podem ter interesse em formar novas amizades, mas não compreender as convenções que regem a interação social, tendem a fazer amizades com pessoas mais velhas ou muito mais novas que eles (APA, 2002).

Conforme Orrú (2020, p. 54),

O comportamento desajeitado faz com que as pessoas achem o portador da Síndrome de Asperger estranho, podendo acontecer sua rejeição, que acaba isolando-os, pois as pessoas costumam não entender o padrão de comportamento presente no transtorno. Embora não apresentem tentativas espontâneas de se aproximar de outras pessoas, pode haver uma aparente motivação para se aproximar dos outros, mesmo que isso seja feito de maneira altamente excêntrica, unilateral, excessivamente loquaz e insensível (DSM-VI, 2002, p.110).

Assim, as relações sociais do indivíduo com Transtorno de Asperger são comprometidas pela péssima habilidade de se expressar e de expor seus desejos, sentimentos, vontades e interesses, não demonstrando carinho nem ódio, sendo imparcial em relação a tudo a sua volta, se remetendo apenas às coisas com as quais se importa muito.

Ainda de acordo com o DSM-IV (APA, 2002, p.109), o prognóstico parece ser melhor do que o do Transtorno autista, já que, quando adultos, os portadores do Transtorno ou Síndrome de Asperger podem ser capazes de obter empregos retomáveis e tornarem-se autossuficientes.

Segundo Antunes (2020), existem vários critérios de diagnóstico para a Síndrome de Asperger, apesar de ainda não se ter chegado a consenso acerca do “gold standard”. Existem atitudes, intervenções e tratamento a realizar nos indivíduos portadores da síndrome. No entanto não há cura para esta perturbação.

CARACTERÍSTICAS CLÍNICAS E PSICOLÓGICAS DA SÍNDROME

As características mais comuns e importantes podem ser divididas em várias categorias amplas: as dificuldades sociais, os interesses específicos e intensos, e peculiaridades na fala e na linguagem. A principal característica é a dificuldade com o convívio social. Indivíduos que não são portadores da Síndrome de Asperger são capazes de captar informações sobre os estados emocionais de outras pessoas pela expressão facial, já os portadores de Asperger não tem esta capacidade, o que às vezes é chamado de cegueira emocional, como aponta Segar (2005).

De acordo com DSM-VI (APA, 2002), indivíduos com a Síndrome de Asperger apresentam comprometimento qualitativo da interação social, manifestado por pelo menos dois dos seguintes aspectos:

- Deficiências acentuadas em vários comportamentos não verbais, como olhar olho no olho, expressão facial, posturas corporais e gesticulações.
- Dificuldade em desenvolver relacionamentos com pessoas da mesma faixa etária.
- Ausência de espontaneidade de partilhar prazer, emoções, tristezas, interesses ou realizações com outras pessoas.
- Falta de reciprocidade emocional e social.
- Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades, manifestado por pelo menos uma das seguintes opções:
 - ✓ Preocupação abrangendo um ou mais padrões estereotipados de interesse, anormais de intensidade ou foco.
 - ✓ Adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos e não funcionais.
 - ✓ Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, bater ou torcer as mãos ou os dedos).
 - ✓ Preocupações persistentes com as partes dos objetos.

Conforme o Manual Para Síndrome de Asperger (2020), o diagnóstico é complexo. É importante que o indivíduo que apresenta a Síndrome de Asperger seja observado pelo cuidador, para que seja possível um diagnóstico precoce, para que se consiga o suporte e

assistência necessária para que estes indivíduos brilhantes possam se adaptar ao convívio social e trilhar seus próprios caminhos.

Na visão de Orrú (2020), os indivíduos com Síndrome de Asperger se sentem extremamente frustrados diante de seus repetidos fracassos de se integrar com outros indivíduos, de estabelecer relações de amizade, o que pode resultar sintomas depressivos ou de humor, que requerem tratamento, inclusive medicação. Eles também podem reagir de modo inadequado ou não compreender o valor do contexto da interação afetiva, geralmente transmitindo um sentido de insensibilidade, formalidade ou desconsideração pelas expressões emocionais das demais pessoas. Também são capazes de descrever de modo correto, de uma forma cognitiva e formal, as emoções, as intenções desejadas e as convenções dos demais indivíduos; no entanto, não conseguem agir em conformidade com essas informações de um modo intuitivo e espontâneo, perdendo, dessa forma, o ritmo da interação.

A criança não consegue entender pensamentos, intenções, sentimentos e crenças, que a faz única e que a torna capaz de provocar mudanças no comportamento das outras pessoas (CUNHA, 2020).

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ASPERGER

O educando com Síndrome de Asperger necessita de atividades que possibilitem contatos sociais e estimulem as suas capacidades interativas. O plano de atendimento aponta as potencialidades e necessidades assim como as ações específicas com o intuito de melhorar e desenvolver as habilidades que apresentam déficits.

Conforme Moraes (2020), os laços afetivos entre professor do AEE e educandos com deficiências são capazes de criar uma interação que influencia de modo positivo na aprendizagem. O respeito mútuo em um ambiente escolar, a parceria e orientação aos educadores e famílias, a procura por atividades que podem ser compartilhadas, tendo como objetivo o desenvolvimento do educando, fazem do professor do AEE um personagem muito relevante no contexto da inclusão.

Diante de tudo isso, necessita-se saber o que é uma Sala de Recursos Pedagógicos e qual a sua importância para esses alunos que as escolas recebem constantemente.

As Salas de Recursos Pedagógicos são espaços que a escola disponibiliza para realizar o AEE, ou seja, são salas onde é desenvolvido um trabalho diferenciado e específico para atender as necessidades de alunos público-alvo da Educação Especial. É composta por

recursos pedagógicos e de acessibilidade, equipamentos, mobiliários e materiais didáticos, oferecidos pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), onde são utilizadas estratégias alternativas para que o currículo escolar seja cumprido construindo conhecimentos significativos e, ao mesmo tempo, fazendo com que o aluno participe efetivamente da vida escolar (MORAIS, 2020).

De acordo com Alves (2006), o atendimento nas Salas de Recursos deve ser complementar, ou seja, o aluno não precisa deixar a sala de aula regular para ser atendido; elas devem enriquecer o processo educacional. O trabalho realizado tem de priorizar o desenvolvimento dos processos mentais e oportunizar atividades que permitam a inventividade, criatividade e descoberta.

Com relação ao professor de AEE, conforme a lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), que em seu Capítulo V, art. 59, diz que, deve-se apresentar os seguintes itens para trabalhar com a educação especial: “Especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento individualizado; Professores capacitados para viabilizar a integração/inclusão desses educandos em classes comuns” (p. 03).

As necessidades atendidas são inúmeras desde as menos graves como dificuldades de interação, hiperatividade, dislexia, até as mais severas como autismo e deficiência intelectual grave (SANTOS e SOUSA, 2020).

No caso deste trabalho, o aluno com Síndrome de Asperger é aquele que possui dificuldades expressivas de comunicação, portanto, a sala de recursos pedagógicos deve oferecer um ambiente adaptado para que ele possa desenvolver sua capacidade de se expressar.

Afinal, toda e qualquer pessoa tem a capacidade de desenvolver algum tipo de linguagem, e isso cabe ao profissional atuante na sala de recursos, ou seja, encontrar formas de comunicação diversificada, simbólica, tudo para que seja estimulado o aprendizado da comunicação expressiva (MORAIS, 2020).

Tendo isso como base, as Salas de Recursos têm como objetivo principal:

As salas de recursos para atendimento às necessidades educacionais dos alunos com dificuldades de comunicação expressiva constituem espaços para atendimento educacional especializado, que têm entre seus objetivos, o de prover recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa. Esses alunos, embora possam ter limitações de naturezas diversas, paralisia cerebral, autismo, deficiência mental e outras, podem se beneficiar de recursos e meios alternativos de comunicação (MORAIS, 2020, p. 34).

Portanto, todas as manifestações comunicativas feitas pelos alunos devem ser valorizadas, e, a partir disso se desenvolve o trabalho educacional especializado. Trabalho que precisa facilitar a comunicação desses alunos em qualquer ambiente que ele frequente, onde ele possa se manifestar e ser entendido.

Segundo Moraes (2020) e Alves (2006), quanto mais cedo o educando com Síndrome de Asperger receber atendimento, maiores benefícios ele vai ter. Portanto, a intervenção deve começar já na Educação Infantil.

Levando em consideração a importância do diagnóstico e da intervenção precoce do educando com Asperger já na Educação Infantil, o AEE é capaz de contribuir para o seu desenvolvimento de forma expressiva. Assim sendo, família e escola precisam ser parceiras, criar um vínculo afetivo e procurar atividades para desenvolver as habilidades sociais e de vida diária, seus talentos e interesses pessoais (MORAIS, 2020).

Portanto, o educando com Síndrome de Asperger, do mesmo modo que todas as crianças, possui habilidades e necessidades, que precisam ser trabalhadas pelo professor do AEE e da sala regular, com ações específicas objetivando superar ou minimizar os déficits.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos ver, ainda é muito limitado o conhecimento acerca da síndrome de Asperger, o que torna mais difícil encontrarmos uma maneira eficaz para que todos os indivíduos com a síndrome consigam se tornar adultos independentes, além de uma série de fatores, como a situação financeira ou a dificuldade de encontrar escolas que disponham de profissionais especializados ou, ainda, famílias desorientadas quanto ao que fazer. Enfim, o problema é maior do que imaginamos. Mas, o importante é que ele tem solução, quando encontramos pessoas preparadas para ajudar, que é o que esses indivíduos precisam.

Os educandos com Asperger precisam de um atendimento educacional especializado e individualizado, por meio de um processo de inclusão que possa atender suas necessidades incluindo suas diferenças no contexto escolar e familiar.

No tocante à educação especial, a escola precisa buscar um ensino de qualidade, proporcionando aos educandos possibilidades de desenvolvimento e AEE para os educandos com deficiências. No entanto, promover a inclusão requer estudo, planejamento, financiamento, articulações entre família, escola e setores da saúde, isto é, uma mudança de comportamento e a ruptura de barreiras históricas e de atitudes.

É fundamental que todos os envolvidos estejam preparados e devidamente orientados sobre como lidar com estes futuros “adultos brilhantes”, uma vez que eles só precisam de pessoas que os olhem de uma maneira que os ajudem a se desenvolver e não desistam na primeira dificuldade.

Os profissionais que se propõem a trabalhar com educação deveriam ser capacitados para lidar com crianças com deficiências, tendo a consciência de que o futuro dessas crianças também depende deles e de todas as outras pessoas envolvidas. O que não pode é essas crianças não terem o direito de poder viver normalmente pelo descaso das pessoas, que não procuram se informar, que não se importam, que não se dedicam a ajudá-las. O que ocorre, na realidade, é que os indivíduos com Asperger são simplesmente excluídos, ninguém sabe o que fazer com eles, como agir. Assim sendo, fica claro que ainda não se sabe como lidar com essas crianças, que precisam ser capacitadas e não “destruir a vida delas e das suas famílias”.

Quanto à família, é preciso que esta também busque informações a respeito das dificuldades dessas crianças. Existem casos em que essas são consideradas incapazes por, simplesmente, não entenderem realmente o que está sendo pedido, o que pode fazer com que as outras pessoas considerem desrespeito ou brincadeira. É fundamental, que as famílias se preocupem, buscando ajuda de todos os profissionais capacitados para que possam ajudar seus filhos, pensando em um bom futuro para eles, uma vez que são os pais os maiores interessados na sua evolução.

Diante disso, fica claro que uma criança que vai para uma escola onde não compreendem seu comportamento, certamente, se tornará cada vez mais isolada, frustrada e sem amigos. Não se pode deixá-las de lado, é necessário estimulá-las para a interação e orientar os seus pais, uma vez que elas têm capacidades, apenas são vítimas do desconhecimento dessas pessoas. Nesse contexto, podemos imaginar o quanto estas crianças devem sofrer, sendo oprimidas e, às vezes, abandonadas por uma escola despreparada e uma família mal orientada..

Além disso, devemos ressaltar o AEE, que é peça-chave para que tudo isso se torne possível, dando um suporte para que as pessoas envolvidas não desistam e, principalmente, a criança em questão, priorizando uma intervenção que vise proporcionar a essas crianças e seus familiares uma vida mais digna, mais tranquila e proveitosa, considerando suas dificuldades, sua necessidade de recursos, estratégias e atenção especial para desenvolver suas capacidades. É importante orientar e esclarecer todos os envolvidos, profissionais e família, sobre as formas e condições de aprendizagem e ajustamento desses indivíduos.

Enfim, deve-se destacar a necessidade de uma intervenção o mais precoce possível, que é de suma importância para um tratamento eficaz, tendo em vista os resultados das pesquisas na área, além do respeito à individualidade de cada um, ficando claro que as estratégias de intervenção não podem ser as mesmas para todos.

Assim, pensar numa inclusão escolar que seja efetiva, frente às dificuldades e aos desafios encontrados por educadores e familiares, somente é possível com muita persistência e ações que promovam oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. O. **Sala de Recursos Multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006.

ANTUNES, J. P. M. **Síndrome de Asperger e o bullying**. Disponível em: <www.fcsaude.ubi.pt/thesis2/anexo.php?id=2b5e0d13d33de534>. Acesso em: 03 mai 2020.

BAUER, S. **Autismo. Síndrome de Asperger**. Ao Longo da Vida. São Paulo: Brasil Commons, 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **Lei n.º 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 1996.

CUNHA, S. T. da. **Síndrome de Asperger**: características clínicas, psicossociais e revisão da literatura sobre as principais propostas de intervenção. Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/S%C3%ADndrome-De-Asperger/647324.html>>. Acesso em: 03 mai. 2020.

LAMPREIA, C. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. **Estud. psicol.** Campinas, v. 24, n. 1, p. 105-114, Mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2007000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 mai. 2020.

MANUAL PARA SÍNDROME DE ASPERGER: **Síndrome de Asperger e autismo de alta funcionalidade**. Kit de ferramentas. Disponível em: <<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicaçõesdeficientes/manualparasindromedeaspergerpdf2010>>. Acesso em: 03 mai. 2020.

MARTINS, A.; FERNANDES, A.; PALHA, M. Síndrome de Asperger: revisão teórica. **Acta Pediatr Port**, v. 29, p. 47–53, 2000. Disponível em: <<http://www.cptul.alojamentogratico.com/SA.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2020.

MORAIS, G. M. **Atendimento Educacional Especializado para Aluno com Síndrome de Asperger**. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2015. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15709/1/2015_GianeMartinsDeMoraes_tcc.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2020.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **CID - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 10^a ed. São Paulo: Edusp-Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

ORRÚ, E. S. **Síndrome de Asperger**: aspectos científicos e educacionais. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3696794>>. Acesso em: 04 mai. 2020.

SANTOS, C. S. M. I.; SOUSA L. M. P. **Como intervir na perturbação autista**. Disponível em: <http://www.appda-norte.org.pt/docs/autismo/como_intervir_na_perturbacao_autista.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2020.

SEGAR, M. **Um guia de sobrevivência para pessoas com síndrome de Asperger**. 2^a ed. São Paulo: Abril, 2005.

TEIXEIRA, P. **Síndrome de Asperger**. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0254.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2020.

IDENTIDADE CULTURAL COMO PRÁTICA DA LIBERDADE PARA CRIAÇÕES ARTÍSTICAS DE ESTÉTICA AFRODESCENDENTE



MARISA CRISTINA DE SOUZA

Graduação em Artes Visuais pela Faculdade Universidade Cruzeiro do Sul (2016); Graduação em Pedagogia pela Faculdade Associada Brasil (2019); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Artes - na CEU EMEF Parque São Carlos.

RESUMO

O presente artigo visa compreender os modos de transmissão educativa, produção e efeitos da degradação causados pela cultura de massa, a fim de fundamentar e documentar possíveis processos significativos por meio da capacitação artística, da linguagem de moda não hegemônica e reconhecimento das distintas expressões artísticas da cultura Afrodescendente, bem como a necessidade e a promoção das ações culturais já existentes e articuladas pelas idealizadoras de um Coletivo Cultural chamado Abayomi Ateliê; Fomentar a nutrição e multiplicação de conhecimentos e saberes à sociedade, assim gerando incentivos à prática de liberdade e garantindo o direito a produção e desenvolvimento social, baseados no resgate às culturas ancestrais, especialmente às comunidades e regiões da Zona Leste de São Paulo, que além da escassez artístico-cultural informativa, também sofrem com altos índices de vulnerabilidade social.

Palavras-chave: Cultura; Afro Descendente; História; Expressões Artísticas; Estética.

INTRODUÇÃO

Para explicar a motivação que levou ao desenvolvimento deste artigo é preciso inicialmente contar um breve histórico do projeto norteador e da vivência das idealizadoras do mesmo, titulado Coletivo Cultural Abayomi Ateliê. Apesar de moradoras da periferia, tiveram a oportunidade de vivenciar experiências artísticas, por intermédio de movimentos culturais, sociais, musicais e suas vertentes, a sede por expressar-se por meio da arte as propiciou importantes encontros nos quais não haviam só produção artística, mas, a problematização e articulações acerca da incessante teimosia em não aceitar o que já estava imposto pelas grandes mídias e tendências estereotipadas pelo mercado da

indústria e cultura de massa, além da falta de material e conteúdo que tratasse de temas como a valorização das produções de estética afrodescendentes. Atividades artístico-culturais realizadas por educadores e ativistas militantes da Zona Leste proporcionou-as um extenso repertório, que resgatou por meio da vivência a formação e reconhecimento da identidade cultural, posicionamento político e postura questionadora. Assim, construíram uma personalidade autêntica, representada nos costumes cotidianos e consequentemente na maneira de se vestir, se impor e transmitir conhecimentos, por meio de processos educativos.

Foi valendo-se do desenvolvimento desse respectivo círculo cultural que nasceu o projeto “*Abayomi Ateliê*”, palavra de origem africana do dialeto *Yorubá* que significa encontro precioso. Nos anos de 2011 a 2014, atendendo a lei nº. 13.540, de 24 de março de 2003 (Projeto de Lei no. 681/02, do Vereador Nabil Bonduki - PT) de incentivo a iniciativas culturais na periferia, e também nos anos de 2017 e 2018, atendendo a lei nº 16.496, de 20 de julho de 2016 - Programa de Fomento a Cultura da Periferia de São Paulo, foram desenvolvidos pelo coletivo diversos projetos que visavam à formação cultural do ser por meio da linguagem visual, utilizando como suporte a promoção de oficinas educacionais, eventos culturais, rodas de conversa e exposições que permeiam desde a customização de roupas e produção de desfiles de moda não hegemônica, até encontros de intervenções com arte urbana, workshops e oficinas culturais, que destruíram paradigmas e imposições do mercado fashion e tendências estereotipadas.

Estas propostas possibilitaram os primeiros elos com a comunidade, que passou a se interessar pelas atividades e gradativamente se inseriram nos contextos culturais e artísticos, demonstraram uma maior aceitação de sua identidade e auto estima com o reconhecimento cultural, e difundiram o saber adquirido mediante um novo olhar à sua realidade e transformação de seu cotidiano. Tomando-se por base esses encontros, articulavam-se as primeiras iniciativas de transmitir conhecimento acerca do resgate das culturas ancestrais, e afrodescendentes. Ainda assim todo este trabalho e elaboração não haviam sido sistematizados. Ainda existem experiências a serem contextualizadas ao público e lugar de hoje. Resolveu-se então permear pelo tema “Identidade cultural como prática de liberdade”, para fomentar as criações de estéticas afrodescendentes, portanto, o presente artigo consiste na documentação do desenvolvimento de um conjunto de ações que promovem a construção da identidade cultural, acesso a arte e suas vertentes, e que promove a participação ativa e posicionamento social; Formação de Moda e Comportamento, Desfiles de moda ancestral, baseados em estudos de símbolos, estampas étnicas, tecidos; Catálogos artísticos virtuais, com fotografias tiradas dentro de

comunidades; Participação ativa e colaborativa em manifestações e eventos culturais realizadas por coletivos independentes; Desenvolvimento de palestras e workshops com temas atuais e pertinentes para a prática de liberdade além propiciar espaço e visibilidade aos criadores da periferia, Organização de encontros para difusão da arte cultura; Feiras de troca de saberes e criações artísticas periféricas.

O objetivo desta pesquisa empírica é abrir o olhar para o comportamento da moda ancestral, como ponte para inserção a arte, cultura e autonomia criativa, contextualizar o trabalho já realizado com experiências anteriores, porém fundamentar e resgatar a identidade cultural por meio do estímulo à produção artística afrodescendente livre, destinadas a capacitar, nutrir e multiplicar conhecimentos e saberes, agregados a integração social e sua relevância na comunidade; Estimular artistas anônimos, alunos inseridos nas unidades educacionais em comunidades, ajudando-os a realizar, divulgar e movimentar seus trabalhos; Articular o incentivo à produção de arte urbana, customização e literatura periférica, para gerir e fomentar incentivos à prática de liberdade, conectar ideias, pessoas, linguagens, estilos, identidades, raças, classes, faixas etárias e gêneros fomentando as artes integradas, reconhecendo linguagens e expressões garantindo o direito à produção e desenvolvimento social.

Sabe-se que desde os primórdios, a identidade visual, como pinturas no corpo, cores, tecidos, peles e ornamentos classificavam os clãs e identificava a ideologia e crenças de cada grupo, a identidade visual, mesmo que inconsciente continua comunicando a ideologia do ser e formando grupos como no caso dos movimentos musicais e culturais que se apropriam de referências históricas para compor o visual de comunicação.

O GESTO INACABADO

Por ser inacabado, o ser humano a todo o momento procura comunicar aquilo que formou como opinião a fim de se apresentar no contexto social. Existe uma necessidade de construir uma imagem, de buscar, mesmo que inconsciente, seu espaço dentro de seu universo de convivências. O convívio social necessita de uma comunicação visual, o comportamento da moda reflete este contexto social, assim como movimentos artísticos, musicais, culturais, opções políticas, interesses, experiências pessoais, que fomentam o conceito histórico, heranças culturais e interferem diretamente na realidade deste ser, que busca sua assunção no meio em que vive.

Aguilar, Nelson (2000), em “Negro de corpo e alma”, trata do aprofundamento histórico da ancestralidade Afro. O livro surgiu como uma síntese das exposições realizadas no MAM

e na Pinacoteca, tendo sido um dos módulos da Mostra do Redescobrimento (Bienal de Arte de São Paulo, 2000). O curador foi Emanuel Araújo, que fez várias reflexões acerca do que é ser negro no Brasil, como sentir a alma negra, olhar para si mesmo, para o corpo, e seus desejos.

Penso (...) na ambigüidade desta nossa história de que são vítimas os negros, numa sociedade que os exclui dos benefícios da vida social, mas que, no entanto, consome os deuses do candomblé, a música, a dança, a comida, a festa, todas as festas de negros, esquecida de suas origens. (...) A mestiçagem é a maior prova dessa história de pura sedução, da sedução suscitada pela diferença, que ameaça e atrai, mas acaba sendo incorporada como convívio tenso e sedutor (...). (ARAÚJO, 2004, p. 250).

A forma com a qual nos comunicamos determinam o peso, e a importância que as nossas escolhas tem para a formação da sociedade que estamos inseridos. Um ser consciente de sua identidade cultural incorpora em seu cotidiano uma personalidade própria, autônoma e, de certa forma também assume esta escolha em um figurino. É inspirado neste contexto que o projeto em questão utiliza-se da produção têxtil de peças embasadas nas estéticas culturais afrodescendentes e seus sincretismos.

CONSCIÊNCIA AUTÊNTICA

A Diáspora Africana, aliada às transformações comportamentais sofridas pela revolução industrial foram responsáveis por desfragmentar a história do berço da humanidade afastando-o do conhecimento ancestral e nos tornando consumidores da informação massificada, que abafa e sufoca o conhecimento da raiz, impedindo o ser de assumir sua herança cultural e o reconhecimento de suas matrizes genealógicas a fim de perpetuar e transgredir sua identidade. Com o intuito de atender a ética do mercado, somos continuamente bombardeados de informações superficiais sem fundo educativo, e que não aguçam o senso crítico diante da realidade social, o que dificulta o trabalho de reacender o resgate cultural.

Segundo Walter Benjamin, (1892-1940), filósofo e teórico literário alemão do século XX, a cultura tornou-se um elemento de mercado e está relacionada a forma de produção. Quando no século XIX ocorre essa brusca mudança na forma de produção, automaticamente influencia na cultura, pois o que antes era produzido em pequena escala por um artesão, poderia ser multiplicado com o uso mecânico e o trabalhador que antes participava de todo processo de criação, com toda carga de identidade, presente no produto, até sua conclusão final, passava a participar de apenas uma fase da produção, o homem torna se mecânico, alienado e facilmente manipulado.

Mesmo na reprodução mais perfeita, um elemento está ausente: o aqui e agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que ele se

encontra. É nessa existência única, e somente nela, que se desdobra a história da obra. Essa história compreende não apenas as transformações que ela sofreu, com a passagem do tempo, em sua estrutura física, como as relações de propriedade em que ela ingressou. (BENJAMIN, Walter, 1987, p. 167)

O pensamento deste autor nos leva a entender o processo de produção e cultura de massa. O conceito de cultura de massa diz respeito a uma cultura que não é autêntica, pois é fruto de um movimento de massificação e que atende à lógica mercadológica capitalista.

Não há relações sinônimas entre a cultura de massa e cultura popular, a segunda sim é autêntica, pois trata de costumes, vida, cotidiano, raízes de um povo, de uma nação, livre de padrões estereotipados, e não busca reproduções massivas.

Para criar pontes entre nossa herança e a transformação na realidade atual, precisamos inserir nossa história a realidade visual, aproximando cada vez mais o ser da ação educativa, amenizando as vulnerabilidades sociais que enfrentam nas periferias. A ânsia em propagar esse valioso conhecimento a fim de saciar as transformações éticas e o desenvolvimento social que a arte proporciona justifica a importância e relevância desta pesquisa. Torna-se necessário retomar a ciência, a fim de que seja possível reconstruir um cenário verdadeiro, modificar o discurso e criar em todos, uma consciência autêntica fundamentando o tema no presente artigo.

RESGATE A IDENTIDADE CULTURAL

Existem três pilares do conhecimento histórico apoiados a linguística e antropologia que permitem aprofundar a interpretação dos dados, são eles os documentos escritos, a arqueologia e a tradição oral. A tradição oral foi a fonte que se manteve forte para transcender na história da África, para eles a palavra reverbera em seu interior e por isso interfere diretamente em seu cotidiano, porém, tratando-se de um povo que sofreu com sua diáspora, a organização desses fatos dificulta sua contextualização, são facilmente deturpados ou até mesmo extinguido. Abatido por vários séculos de opressão, esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de sábios de todo tipo que acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos.

Com efeito, a história da África, como toda a humanidade, é a história de uma tomada de consciência, que foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada pela ignorância e pelo interesse, tornando-se de certo modo, uma fonte efêmera. Seus guardiões são velhos e velhas, cabelos brancos, voz cansada e memória pouco obscura, rotulados às vezes teimosos e meticulosos, os Griots, são verdadeiros ancestrais em potencial, uma fonte

histórica mais íntima, mais succulenta e melhor nutrida pela seiva da autenticidade. Cada vez que um deles desaparece, é uma fibra do fio que se rompe, é literalmente uma biblioteca, um fragmento da paisagem que se torna subterrâneo o que torna imprescindível seu resgate. Para os intelectuais, quando falamos em diásporas, não falamos de minoria, estamos falando de uma maioria espalhada pelo mundo; Tão importante quanto visualizar a diáspora africana é ver como ela se acomodou. Nesse processo em que os africanos começaram a se dispersar, é que se dá a construção da identidade, pois é nesse momento que sua história se espalha e sincroniza com outras culturas e territórios e se mantém viva na memória, na arte, nos pratos, na música, na dança e na moda. Transgredir a história sobre o olhar dos autores que permeou sobre a África torna-se responsabilidade de todos, para conhecimento de uma visão além do contexto europeu adotado até os dias atuais. Juana Elbein dos Santos (1917-1986) e a cineasta Raquel Gerber, tratam em suas obras sobre estéticas negras, identidade, ancestralidade e sincretismo cultural, aliados ao resgate de criações estéticas afro descendentes.

No Brasil, a trajetória trazida por estes foi importante na construção do povo brasileiro, em publicação em 2016, o historiador Luiz Fernando de Alencastro, o período de 1600 a 1850 o número de escravos africanos que chegavam ao País, foi seis vezes maior do que quantidade de colonos brancos, fazendo da formação do povo brasileiro um sintetizador de importantes culturas.

Darcy Ribeiro (1922-1997), dizia que a matriz africana trazia em sua bagagem toda uma construção cultural formada em seu país de origem, detinham de muitas habilidades manuais, além da metalurgia e eram conscientes a respeito da economia, política e escravidão, o que fazia destes povos resistentes, marcados por lutas e revoltas, que trouxe ao longo dos anos o reconhecimento tardio de muitos patrimônios culturais do país. Tanto índios como africanos eram habilidosos na produção artesanal, passados por gerações segundo a oralidade e no desenvolvimento histórico seus conhecimentos foram utilizados para a manutenção da riqueza e regalias dos colonizadores. Eram trabalhadores com vasto conhecimento, do plantio, da criação, da medicina natural, da música e dança eficientes artesãos, que traziam em suas produções características de sua identidade e mesmo responsáveis pela construção do Brasil, sempre manteve-se em segundo plano. Foram-se anos de opressão marcada por violência e corrupções que manteve a desigualdade, a segregação e foi responsável pela gradativa dissociação da herança cultural.

“Conscritos nos guetos de escravidão é que os negros brasileiros participam e fazem o Brasil participar da civilização de seu tempo.” (RIBEIRO, Darcy, 2014, p. 50). Uma das provas deste fato está na própria definição de nacionalidade que, segundo o historiador

Luiz Fernando de Alencastro (2016), todos os países usam os sufixos, “ense” como canadense “ino” como argentino ou “ano” como italiano, por exemplo, para designar sua nacionalidade, o Brasil é o único país em que possui um sufixo “eiro” que refere se a trabalhador como pedreiro, ou seja, brasileiro, quer dizer coletor de pau-brasil, foi uma formação marcada pelo tráfico negreiro, escravidão e conquistas por invasões e genocídio indígena, exterminando a herança cultural abafando e sucumbindo seu fortalecimento.

Mais tarde, sobre o domínio europeu o Brasil também sofreu a interferência da revolução industrial e a política capitalista, com o fim do regime de monarquia, acompanhado da abolição e fim do tráfico negreiro, por interesses políticos e econômicos, sentiu as mudanças socioculturais e adere ao aceleração do consumo de massa. Aqueles que eram escravos agora tornavam se consumidores e precisavam trabalhar para isso; Ocorre uma mudança nos valores e um afastamento a cultura de raiz.

O psicólogo Abraham Maslow (1908-1970), fala sobre a nossa existência, por intermédio da psicologia, e descreve sobre experiências de identidade, ele escreveu uma teoria sobre a motivação humana e criou uma pirâmide com a hierarquia das necessidades dividida em duas seções distintas, na base estão os quatro estágios que constituem as necessidades “motivadas por deficiências”, são elas fisiológicas, de segurança, de pertencimento e de autoestima, todas precisam ser satisfeitas antes de a pessoa ser capaz de buscar maior satisfação intelectual por meio das necessidades “motivadas por crescimento” que são de ordem cognitiva, estética, e, por fim, duas necessidades que definem o objetivo da vida e conduzem a uma intensa realização espiritual e psicológica: auto realização e autotranscendência. Quando deixamos de atender a qualquer motivação estamos em um estado de alienação, e, é quando nos tornamos vulneráveis a assimilação de uma cultura de massa, a uma necessidade imposta.

Quanto a mim, a Psicologia Existencial significa, essencialmente, duas ênfases principais. Primeiro, é uma acentuação radical do conceito de identidade e da experiência de identidade como um sine qua non da natureza humana e de qualquer filosofia ou ciência da natureza humana. Escolho esse conceito como o básico, em parte porque o compreendo melhor do que termos como essência, existência, (...) (MASLOW, Abraham, 1962, p. 35)

A tecnologia foi se capacitando gradativamente para atender rapidamente a população crescente e conseguir chegar aos países subdesenvolvidos, os produtos fabricados atingiam muitas pessoas e chegavam cada vez mais distantes, mídias comunicativas faziam seu papel em ofertar para criar demandas.

Karl Marx (1818-1883) acreditava que esse era o momento em que a produção superando o consumo, poderia então ser dividida igualmente a todos, porém era uma utopia que, segundo Walter Benjamin (1882-1940), quando essa produção supera o consumo e

assim, poderia ser dividido, vinha à guerra e consumia as sobras, impondo a cultura do colonizador, dizimando toda bagagem cultural local, contribuindo para o enfraquecimento da conexão ancestral e o distanciamento da auto realização.

Uma das bibliografias pesquisadas, Paulo Freire (1921-1997) defende o tratamento as ações socioeducativas e formação do sujeito autônomo. Em experiências visuais e demonstrativas das ações dentro do ambiente escolar, notou-se que a proposta de inclusão social tanto a imigrantes quanto a portadores de necessidades especiais, precisam ser mais bem contextualizada para a total compreensão das diversidades, porém foi dentro deste ambiente, que se pode fundamentar a pesquisa em uma análise ao comportamento da moda com educandos do ensino médio, período em que o uso do uniforme escolar é extinto e a diversidade cultural torna se nítida, jovens com demonstração de autenticidade em seu figurino apresentam maior cunho cultural, participação e articulação em comparação aos outros, o que nos permite compreender que a consciência de moda é um reflexo direto da assunção cultural, e, é partindo desta conclusão que esta pesquisa se embasa.

Tendo em vista que o curto período na escola não supre a dimensão do tratamento cultural, a articulação artística dentro das comunidades é uma extensão do trabalho educacional e deve receber atenção e respaldo para desenvolvimento sensato e humano.

Arte é a principal responsável pela manutenção do fio condutor que mantém essa conexão, é historicamente comprovado que mesmo sofrendo as transformações do tempo, é a expressão artística humana, que resgata a autenticidade do ser, é por necessidade, antropocêntricas, que o ser humano cria e sua primeira expressão é ao se vestir, e, é quando, consciente, expressa se em seu figurino.

Com base nesta tomada de consciência que movimentos artísticos e culturais acontecem, a realidade visual torna o conhecimento histórico solúvel, o que nos pressiona a pensar o resgate dentro desse valor midiático.

Com o “Bum” tecnológico, o acesso à internet, o surgimento de redes sociais, a imagem tornou se peça fundamental para a comunicação, não existe comunicação no vazio a interação é essencial, e, por ser uma necessidade básica, se vestir é o primeiro local em que podemos inserir essa consciência, fortalecendo nossa resistência estética e amenizando o consumo supérfluo e tão prejudicial ao pertencimento, equilíbrio social e ecológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para criar pontes entre nossa herança e a transformação na realidade atual precisamos inserir nossa história na realidade, aproximando cada vez mais o ser da ação educativa, fomentando a arte, cultura, informação e a verdade perante as nossas realidades. Nos dias de hoje retomar a bagagem cultural torna-se cada dia mais imprescindível. Em cidades como São Paulo, por exemplo, o que se vê é um aumento significativo de famílias imigrantes, refugiados de diversos lugares do mundo em destaque para países como Nigéria, Congo, Moçambique e vizinhos latinos americanos como Peru e Bolívia, na busca por uma nova realidade. Esses imigrantes carregavam toda sua bagagem cultural, especialmente em sua forma de vestir e acabaram com o passar do tempo assimilando e adotando a identidade visual popular, para sua aceitação social.

O nascimento do coletivo Abayomi Ateliê foi resultado de um impulso quase que involuntário, e já fomentava, mesmo sem saber a criatividade e expectativas de suas idealizadoras, que por carência em expressar a energia pulsante em suas almas procuravam frestas na escassez da região na qual viviam para acessar um mundo regado pela arte e adentrá-la ao seus respectivos “universos culturais”. Desafios arrebatadores foram enfrentados na caminhada pela falta de acesso, pelas condições financeiras, e discriminação que terminava por acabar com a autoestima e colocava em prova a esperança de continuidade. A posição do grupo foi transformadora diante da realidade, que adquiriu-se de experiência para gradativamente construir alicerces com intuito de difusão e desenvolvimento dos ideias, foram desenvolvidos pelo coletivo Abayomi Ateliê projetos que visaram a transgressão da informação cultural do ser mediante linguagens visuais, utilizando como suporte a promoção de oficinas, rodas de conversa e exposições que permeiam na customização de roupas e produção dos primeiros desfiles de moda não hegemônica.

Foram obtidos resultados transformadores que se perpetuam até os dias atuais, jovens que participaram das ações educativas assumiram sua identidade e atuam em suas comunidades com articulações artísticas e culturais, e por isso torna-se necessário retomar à prática da ciência, a fim de que seja possível reconstruir um cenário verdadeiro, modificar o discurso engessado, e criar em todos um despertar para uma consciência autêntica.

A importância da manutenção das ações se faz presente, e ainda há muito o que transformar em relação a nutrição cultural dos jovens de periferia, ações culturais não podem se manter fechadas somente ao ambiente escolar, pois a fase do ensino médio pede ações conjuntas com a comunidade para a difusão das propostas oferecidas. Conclui com

a presente pesquisa, que, existem experiências a serem contextualizadas ao público e lugar de hoje. O termo “Identidade Cultural”, serve para fomentar as criações afrodescendentes e estéticas contagiando a periferia como um todo para sua transformação como “*Prática de Liberdade*”, o que justifica o título do presente artigo. Ações de continuidade devem ser colocadas em prática, tais como, re-organizar uma estrutura coletiva em parceria com os grupos culturais atuantes da periferia; Reformular as ideias com base nas experiências anteriores, porém, resgatar a identidade cultural por meio do estímulo ao fomento à produção artística afrodescendente livre, agregada a integração social e sua relevância na comunidade.

REFERÊNCIAS

VALENTIM, Rubem: **Geometria Sagrada/Instituto Arte na Escola**; autoria de Solange Utuari; coordenação de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque. – São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2006. Disponível em: <www.artenaescola.org.br/dvdteca>, pdf no link: <https://artenaescola.org.br/uploads/dvdteca/pdf/rubem_valentim_geometria_sagrada.pdf> acesso em 19 de outubro de 2020.

ALENCASTRO, Luiz Fernando. **Publicação sobre a escravidão e controvérsias da pesquisa nas relações entre Brasil, Europa e África**. Edição de Março/2016: Revista E. Número 09. Ano 22. Fundação SESC. São Paulo, 2016.

DIDI, Mestre: Arte Ritual/ **Instituto Arte na Escola**; autoria de Chistiane Coutinho e Erick Orloski; coordenação de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque. – São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2006. Disponível em: <www.artenaescola.org.br/dvdteca> acesso 29 de Abril de 2016.

GLOBO Livros: **O Livro da Psicologia – coleção As Grandes Ideias de Todos os tempos**. 3º Reimpressão. São Paulo, 2013.

HOOKS, bell – **Ensinando a Transgredir: A educação como pratica de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.

SOUZA, Marcelo de Salete. **A configuração da curadoria de arte afro-brasileira de Emanuel Araujo**. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações de Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SANTOS, Juanda Elbein Dos: **Os Nagôs e a Morte: Coleção: Identidade Brasileira, 14ª edição**, VOZES, São Paulo, 2008.

RATTS, Alex – **Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. Editora: IMESP e Instituto Kuanza, São Paulo, 2007.

AGUILAR, Nelson (org.). **Arte afro-brasileira. Mostra do Redescobrimento**. São Paulo: Fundação Bienal: Associação Brasil 500 anos Artes Visuais, 2000. _____. Negro de corpo e alma. Mostra do Redescobrimento. São Paulo: Fundação Bienal: Associação Brasil 500 anos Artes Visuais, 2000.

MARTINS, Mirian Celeste; PCOSQUE, Gisa (org.). **Material educativo para a Mostra do Redescobrimento**. São Paulo: Associação Brasil 500 Anos Artes Visuais: Sesc, 2000.

FREIRE, Paulo, **Educação como Prática da Liberdade**: Paz na Terra, Rio de Janeiro, 1997.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro, A Formação e o sentido do Brasil**. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CAEDISE, Iracy – **África, Trajes e Adornos**, 1ª edição, Rio de Janeiro, 1992.

ORÍ, **documentário** - Direção: Raquel Gerber. Fotografia Adrian Cooper, Jorge Bodanzky e Pedro Farkas. Angra Filmes. Duração 131 minutos 1989.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas, vol. I. Magia e técnica, arte e política**. 3ª edição. Editora Brasiliense, São Paulo, 1987.

MASLOW, Abraham. **Introdução à psicologia do ser**. Rio de Janeiro, Eldorado, 1962.

ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A LINGUAGEM DA DANÇA



MARISA FRANCO VIEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Nove de Julho (2016); Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Integradas Campos Salles (2019); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Esse artigo busca refletir assuntos pertinentes a importância da Dança na Educação Infantil. O trabalho com as linguagens artísticas tem que ser considerado pleno, pois nos dá uma dualidade, por agir como uma ferramenta de ensino e ao mesmo tempo de entretenimento, no qual a fruição de sua execução proporciona as crianças uma forma lúdica de aprendizado. Podendo elencar as disciplinas de forma mais prazerosa e inseri-las no conhecimento histórico humano, contribuindo para um melhor aproveitamento dos conteúdos. Nesse sentido, parte-se do pressuposto que a dança como linguagem da arte, deve ser aplicada como forma de expressão na educação infantil, por apresentar de forma lúdica os conhecimentos a criança, dando possibilidade para uma maior interação com as diversas formas de conhecimentos, sendo um instrumento de ensino que auxilia e possibilita a descoberta de novos saberes amplificando as possibilidades da criança, promovendo um novo fôlego nas dimensões educacionais, por ser uma manifestação inata do indivíduo, por dar liberdade ao ser, trabalhando de forma mais simplória o movimento e o reconhecimento corporal entre outros saberes, aprimorando suas noções rítmicas e espaciais. Rebuscando as relações dentro da escola afim de fornecer um processo de humanização efetivo das relações de aprendizagem.

Palavras-chave: Dança; Educação Infantil; Linguagens Artísticas.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos pesquisas mostram a preocupação em cercar a criança na instituição infantil com situações e ações que elevem seu nível de desenvolvimento,

fornecendo novas maneiras para que seu processo de assimilação e estruturação dos conteúdos ocorram de forma satisfatória.

O universo escolar deve propiciar ao pequeno, diversas maneiras para que este possa se encontrar no processo de aprendizagem, trazendo um significado verdadeiro aos conteúdos e propostas que a escola tem a lhe oferecer.

O professor deve considerar que as suas intervenções devem ser efetivas e apresentadas em uma linguagem acessível a criança, promovendo atividades que cultuem o lúdico como centro de sua formação. Porque a ação lúdica é a forma inata que a criança possui para expressar a maneira de como interpreta as ações sociais que a cerca.

Estudos mostram que a prática artística como música, teatro e dança traz à tona uma melhora exponencial em sua concentração, no raciocínio lógico, na construção de sua consciência corporal e coordenação motora, corroborando para uma formação verdadeira.

A dança dentro das ferramentas lúdicas é um meio transparente de contribuir no processo, no qual a criança em uma contínua construção, aprimora sua sensibilidade, percepção, concentração e criatividade. Trabalhando de forma espontânea os conteúdos e conceitos, para um aprendizado completo, ajudando na aquisição das habilidades motoras, cognitivas e sociais auxiliando as crianças a interagirem com o mundo ampliando seu conhecimento, trazendo uma construção plena à criança de suas capacidades e potencialidades.

A arte se faz presente durante o percurso da nossa formação humana, a sua presença nas relações do homem traz uma importante contribuição para que possamos nos expressar com mais clareza em nossas relações, propiciando maior facilidade para se falar das emoções, desejos e anseios. Traçando e moldando, um novo caminho para o exercício da cidadania, pois quando conseguimos superar as barreiras que intimidam nossa expressão, podemos criar novas formas de medirmos com a realidade de forma crítica.

Colaborando para a educação formal, interferindo positivamente na qualidade do ensino, por possibilitar uma diversidade das manifestações artísticas em suas facetas e linguagens, seja por meio da arte, música, dança ou teatro. Auxiliando e integrando as diversas disciplinas, por uma forma lúdica diferenciada, trazendo aos momentos didáticos uma possibilidade de melhor assimilação e entendimento dos conceitos.

Apoiando em conjunto com a LDB o discurso da precisão do ensino da educação pela linguagem artística na escola, temos os elementos da Base Nacional Comum Curricular de Arte, que contemplam a fruição das crianças ao propor atividades de contato com a obra, promovendo uma maior compreensão dos significados que as produções e obras artísticas podem nas suas diversas linguagens podem contribuir para a sua formação.

Nesse sentido, parte-se do pressuposto que a dança deve ser aplicada como forma de expressão da linguagem na educação infantil, por apresentar de forma lúdica os conhecimentos a criança, dando possibilidade para uma maior interação com as diversas formas de artes, sendo um instrumento de ensino que auxilia e possibilita a descoberta de novos saberes artísticos e formar de se comunicar e de aprender.

A HISTÓRIA DAS ARTES

A arte se faz presente durante o percurso da nossa formação humana, a sua presença nas relações do homem traz uma importante contribuição para que possamos nos expressar com mais clareza em nossas relações, proporcionando maior facilidade para se falar das emoções, desejos e anseios. Traçando e moldando, um novo caminho para o exercício da cidadania, pois quando conseguimos superar as barreiras que intimidam nossa expressão, podemos criar novas formas de medirmos com a realidade de forma crítica.

A compreensão do relacionamento da história da arte com a educação acontece por meio de uma linha tênue e linear, por através de movimentos históricos essa relação recebe temporalmente um valor diversificado, como forma educacional, de expressão, de atividade para chegar até a consideração atual de forma de conhecimento.

A percepção da existência dessas concepções que permearam a arte no sistema educacional, no caso brasileiro. Isso não impede, no entanto, a coexistência de concepções, é a ideia de arte como atividade que esteve presente durante a Escola Nova e também durante a ditadura militar. Ou mesmo, a arte como expressão que desapontou no início do século XX e ainda hoje é muito presente. (SILVA E GALVÃO, 2009, p.2).

Vemos a importância de se desenvolver as práticas artísticas dentro dos muros escolares, pois a arte influencia as formas de expressão, integrando as diversas áreas dos conhecimentos escolares, auxiliando o desenvolvimento das aptidões. Para isto não podemos aceitar que esta disciplina seja aplicada de forma errônea na rotina escolar.

Encontramos em algumas instituições escolares do ensino regular, a aplicação da matéria de artes, por meio de uma forma errônea desconsiderada a potencialidade que ela tem intrinsecamente em sua estrutura. Muitos profissionais usam as linguagens artísticas como uma maneira de ocupar um tempo disponível na carga horária do aluno, reduzindo sua prática a confecção de objetos e formas de entretenimento para as datas comemorativas, valorizando a cópia e execução de modelos prontos.

As linguagens artísticas atribuem ao sujeito o, desenvolver de sua sensorialidade, sensibilidade, criação e exercício de sua autonomia, ajudando-o a observar e analisar conscientemente os conhecimentos, ofertados pela escola para sua formação. FRANZ e KUGLER corroboram (2004, p.13): “pesquisas comprovam que estes atributos pessoais

são cada vez mais adquiridos pelo processo de aprendizagem e vivência com as linguagens artísticas”.

A arte colabora para a educação formal, interferindo positivamente na qualidade do ensino, por possibilitar uma diversidade das manifestações artísticas em suas facetas e linguagens, seja por meio da arte, música, dança ou teatro. Auxiliando e integrando as diversas disciplinas, por uma forma lúdica diferenciada, trazendo aos momentos didáticos uma possibilidade de melhor assimilação e entendimento dos conceitos.

Apoiando em conjunto com a LDB o discurso da precisão do ensino da educação pela faceta artística na escola, temos os elementos da Base Nacional Comum Curricular, que contemplam a fruição dos alunos ao propor atividades de contato com a obra, promovendo uma maior compreensão dos significados que as produções e obras artísticas podem contribuir para a sua formação.

As manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores. (BNCC, 2017, p.193).

Podemos afirmar que historicamente a vinculação da, artes como base fundadora para a expressividade dos alunos no ensino regular é importante, pois com suas linguagens propicia no universo escolar inculcar os princípios estéticos, representativos contextualizados a vida educacional dos seus, integrante com o repertório cultural do seu grupo de pertencimento.

AS ARTES E SUAS LINGUAGENS

A Arte possui diversas formas de interpretações e maneiras para expressar seus conteúdos aos indivíduos, pois os envolvem de um modo sincero que os ajudam a expressar seus sentimentos e emoções. Em sua aplicação no contexto escolar a Arte deve abranger as suas quatro linguagens a dança, as artes visuais, teatro e música. Segundo a BNCC (2017, p.193): “O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas.”.

Combinando com os diversos conteúdos mediados para que trabalhem simultaneamente contemplando os eixos que interligaram ações para a mobilização da reflexão em ação. As concepções artísticas foram construídas através dos tempos para

aprimorar a canalização do repertório cultural formado pela sociedade, para que o sujeito tenha maior desenvoltura e utilize suas ferramentas para trabalhar a expansão de sua criatividade.

Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. (BNCC 2017, p.193).

Com a inclusão da Artes no currículo escolar foi possível um exercício maior da reflexão e experiências para exercitar o processo de conhecimento, reconstruindo a compreensão dos significados com a combinação das linguagens artísticas com os conteúdos das disciplinas regulares, propiciando ao alunado uma ampla formação estética.

A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. (BNCC, 2017, p.193).

As linguagens artísticas devem exercer uma influência positiva na formação dos alunos, auxiliando na compreensão, articulando sua percepção, sensibilidade, autoconfiança, contextualizando os diversos saberes, para que por meio de uma reflexão, aprimorem o processo de aprendizagem. Promovendo a formação artística e estética do aluno em suas futuras mediações sociais.

Por motivar a coo-relação de todos os conteúdos, sendo possível o trabalho de forma mais atenua e pacífica dos conceitos mais complexos que as outras disciplinas, propõe em sua estrutura, pois através dos projetos que serão desenvolvidos envolverão todos os saberes, guiando as questões educacionais concretizando a produção educacional para a finalidade de envolver o aluno e este ser o criador de suas ações e decisões.

A DANÇA NA EDUCAÇÃO

Como referenciado anteriormente a Arte pode ser expressa dentro dos muros escolares por meio de diversas formas e linguagens que a ajudaram no processo de formação integral do aluno, para que participe ativamente de forma crítica nas diversas atividades sociais que serão postas em sua formação.

As linguagens artísticas proporcionarão bases sólidas e profundas diretamente ligadas a formação e produção do pensamento do educando, ajudando-o, por ser consensual as áreas ligadas ao saber.

A expressão artística expande, acrescentando relativamente a potencialidade da Arte na educação, tendo força para representar seu papel de discorrer por meio de suas linguagens a democratização cultural.

Potencializando o ensino da aula de Arte o processo de inserção será plenamente satisfatório para que o aluno atue em qualquer campo da área do conhecimento, investigando e ampliando suas perspectivas, conduzindo discussões que fundamentarão seus momentos de pesquisas, apresentando em suas mediações diárias fragmentos que pré condicionará o decorrer pedagógico escolar.

Uma das diversas linguagens da Arte é a dança que inserida no campo educacional promove um novo fôlego nas dimensões educacionais, por ser uma manifestação inata do indivíduo, por dar liberdade ao ser, trabalhando de forma mais simplória o movimento e o reconhecimento corporal entre outros saberes, aprimorando suas noções rítmicas e espaciais.

Apesar de grande importância para o desenvolvimento do aluno é uma área que carece de estudos e pesquisas que valorizam sua atuação no campo pedagógico, vinculando a sua prática a outra linguagem artística como a música e a disciplina de educação física.

A dança, como área de conhecimento autônoma, vem ampliando seu espaço e lutando pelo devido reconhecimento de seu valor, principalmente na área acadêmica. Os cursos superiores de dança, além de auxiliarem na formação técnica em dança, ou seja, na formação do bailarino, propiciam a formação do criador, do pesquisador e do professor. Isso tem possibilitado uma reflexão muito maior a respeito do papel da dança na sociedade e diversificado o campo de atuação dos profissionais da área. (STRAZZACAPPA, 2006, p. 90 91).

Alguns objetivos que podemos justificar a prática da dança na rotina escolar são a projeção do desenvolvimento afetivo, emocional, cognitivo, expressivo e a auto - estima. Segundo Strazzacappa (2006, p. 5): “A dança é como ferramenta para os desenvolvimentos motor, psicológico, social e afetivo, ou para a apreensão direta de conceitos de outras disciplinas”.

Um dos principais conhecimentos adquiridos por meio da dança ao educando é o reconhecimento do seu corpo que está em intensivo contato com o meio, alterando-se conforme as mediações que são postas em sua rotina. Contando em sua composição com a subjetividade do ser, acoplado no ensino suas características biológicas, psicológicas e sociais. Construindo as referências para a compreensão do processo criativo passando informações importantes para o processo educacional.

Através da dança pode-se trabalhar e investigar diferentes metodologias para agregar diferentes sujeitos, ou seja, uma pluralidade de construções corporais, sem que as mesmas sirvam como motivo para que o sujeito

seja colocado à margem deste tipo de linguagem. (STRAZZACAPPA, 2006, p. 101).

A dança no ensino desencadeia reflexões sobre a prática pedagógica, pois privilegia o trabalho, discutindo as expressões, movimentos e processos de criação durante a composição dos atos e coreografias. Para que a troca da aprendizagem seja significativa e alcance a todos no processo de aprendizagem.

Auxiliando no processo de percepção da identidade, expressividade, na composição de diferentes produções e execuções de movimentos, no tocante que atuam com sua aplicação no espaço escolar. Uma estratégia eficaz para o ensino da dança na escola é estabelecer os parâmetros, perspectivas, e maneira para que o professor e o aluno se expressem através do corpo, encontrando diversas possibilidades que confronte a plenitude desta linguagem, construindo seus saberes de forma dinâmica e criativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao praticar o domínio das linguagens artísticas a criança internalizará uma capacidade de representação, para ordenar e definir seus conhecimentos, criando uma afinidade e sensibilidade que desenvolverá uma consciência, trazendo mudanças para a sua formação.

As diferentes manifestações artísticas construirão uma consolidação na criatividade da criança, por trazer embutida constantes inovações necessárias para um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Tornando acessível a criança uma interpretação, criando uma interação que integra os diversos conhecimentos para que assuma com propriedade o mundo real com o imaginário.

Por meio da dança a criança expressará suas capacidades sensoriais, rítmicas, dramáticas e motoras, passando a ser compreendida como ser que produz um conhecimento significativo para o processo de troca de saberes com os seus familiares, professores e sociedade. Este conhecimento traz mudanças, que influem no sujeito em diversos níveis, tirando as limitações que outrora enclausurava a expressividade, tirando do indivíduo a capacidade de se renovar, comunicar e refletir.

A criança alargará sua capacidade de criar, internalizando os aspectos imaginativos, atribuindo uma nova gama de artifícios que trará consigo novos traços coordenados que simbolizará a sua consciência e auto - crítica, sob as concepções das linguagens artísticas.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M.. **Pesquisas em Arte-Educação: recorte sociopolítico**. Revista Educação & Realidade, v. 30, n. 2, 2005
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, **2017**
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Vol. 3 Música**. Departamento de Política da Educação Fundamental Coordenação Geral de Educação Infantil. 1998, p. 45-112.
- FRANZ, T.S. KUGLER; KUGLER, L. M. **Educação para uma compreensão crítica da arte no ensino fundamental: finalidades e tendências**. Revista de investigação em artes, v. 1, n. 2, 2004.
- KISHIMOTO, TIZUKO M. **A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas**. Revista Paulista de Educação Física. 1999, p. 7-13, 2001.
- SILVA, M. B; GALVÃO, A. O. **Concepções de arte na educação**. Revista HISTEDBR, Campinas, n. 35, p. 141-159, 2009.
- STRAZZACAPPA, M. **Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas**. Revista Pensar a Prática, v. 6, p. 73-86, 2006.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA OS PEQUENOS



MICHELE PUCCY ALVES PADILHA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pelas Faculdades Integradas Campos Salles (2014);
Graduada em Geografia pelo Centro Universitário de Jales (2017); Pós Graduada em Psicopedagogia
Clínica e Institucional pela Faculdade Unyleya (2017) Professora de Educação Infantil e Ensino
Fundamental I, na EMEF Henrique Raymundo Dyott Fontenelle Brig. da Prefeitura Municipal de São
Paulo.

RESUMO

O contato com a literatura oral e escrita pode e deve ocorrer desde muito cedo na vida das crianças por meio da leitura. A escuta de bons textos literários enriquece a experiência estética das crianças, que mesmo antes de aprender a falar, já apreciam a entonação da voz humana e o cantarolar das palavras. Quando o professor lê para os bebês e compartilha seu encantamento com a leitura, aproxima os do universo literário e do prazer que envolve o ato de ler.

Palavras-chave: Leitura, Bebês; Socialização; Prazer.

INTRODUÇÃO

Na era digital, a atenção das crianças é cada vez mais disputada por dispositivos eletrônicos. Nesse contexto, incentivar a leitura desde cedo se torna ainda mais essencial: as histórias oferecem às crianças oportunidades de entrar em contato com estímulos diversos, desde folhear das páginas até imaginar e interpretar a narrativa. A importância da leitura inclui ajudar a criança a compreender o mundo à sua volta e, ainda mais hoje em dia, desenvolver habilidades essenciais para crescer nesse mundo em constante transformação.

Ler para bebês, mesmo antes de terem nascido, assim como apresentar livros para as crianças logo nos primeiros anos de vida, significa oferecer a eles uma cesta de benefícios embutidos em páginas coloridas, não importa se é de papel, plástico, tecido...

A leitura pode ser uma fonte de aprendizado, de lazer, de diversão, e até de conexão. Ler com uma criança vai muito além de ajudá-la a descobrir as primeiras palavras no papel.

Através dos livros e histórias, desde pequenos construímos conhecimentos sobre o mundo, sobre as pessoas, sobre sentimentos e até sobre nós mesmos.

As habilidades e competências que desenvolvemos na infância são levadas para a vida adulta, e por isso cultivar uma relação saudável com a leitura desde cedo é essencial.

A LEITURA PARA BEBÊS

Os primeiros três anos de vida de uma pessoa são os mais importantes de sua vida, pois é neste período que acontece o início das conexões sinápticas que o influenciarão pelo resto da vida. Não é à toa que pesquisas descrevem o período dos primeiros 1000 dias (a contar desde a gestação até os quase três anos de vida da criança) como os mais importantes para o desenvolvimento, pois é neste período que o cérebro está mais ativo do que nunca, sendo moldado e absorvendo tudo o que é novo e acomodando o que já foi experienciado. Logo, não há dúvidas sobre o quanto ler para os bebês é importante!

Ao mesmo tempo em que a leitura entretém o bebê por meio da contação, das imagens e, algumas vezes, do formato do livro, ela também cria um ambiente rico em estímulos, o que colabora com o desenvolvimento do pequeno. Ouvir a voz cadenciada de quem conta a história infantil, se torna um ritual prazeroso tanto para o cuidador, quanto para bebê, fortalecendo o vínculo entre eles, trazendo calma e aconchego.

Muitos educadores, pais, mães e cuidadores questionam como ler para crianças, sendo assim citaremos algumas dicas:

- Devemos nos preocupar com posições legais e confortáveis:
- Ao deitar com o bebê, colocar o livro sobreposto sobre os corpos;
- Ao sentar, aconchegar o bebê no colo e colocar o livro à frente;
- Com seu pequeno sentado, deixe que ele mesmo segure o livro infantil (quando já conseguir fazer isso) e ensine-o a virar as páginas;
- E quantas posições mais forem legais e confortáveis para vocês! Tente sempre manter uma proximidade com o olhar de seu bebê, vale lembrar que a visão deles, nos primeiros meses, ainda está em desenvolvimento, e o que apresenta longe de seu campo de visão não é visto com nitidez.

É importante diferentes entonações de voz de acordo com cada situação ou personagem.

As mímicas, e gestos prendem a atenção das crianças... Devemos explorar o uso do corpo todo para contar uma história, o que pode ser uma brincadeira muito divertida!

Ao lermos para os pequenos é importante deixar que eles observem as imagens, apontem as ilustrações com o dedo, apontem os personagens e objetos, falando seus nomes, reproduzindo seus sons;

As cantigas populares são recursos imprescindíveis: existem muitos livros de canções ilustradas que podem ser efetivos nesta faixa etária, devido ao grande interesse dos pequenos. Ler cantando, ou simplesmente cantar é estratégias para memorização e absorção do conteúdo da leitura.

Podemos abusar do uso de objetos, bonecos ou outros recursos que dê vida aos personagens, variando a maneira de contar a mesma história...

Repetição é muito importante! Os pequenos nesta faixa etária precisam da repetição para absorver os conteúdos apresentados. A cada leitura, um novo elemento é compreendido e, por isso, a repetição é tão prazerosa.

Os bebês compreendem melhor os sons quando falamos devagar, portanto, ao ler, é importante pronunciar as palavras lentamente.

Estabelecer uma rotina de leitura ajuda a criança entender noção de tempo e espaço, principalmente quando as histórias estão organizadas e planejadas numa sequência diária. Ler sempre nos mesmos momentos do dia (antes de dormir, por exemplo) pode contribuir para compreensão da rotina, melhora os vínculos entre criança/adulto, além de criar e estabelecer o hábito e o prazer pela leitura!

A compreensão dos bebês varia de acordo com a singularidade de cada um, assim como qualquer outro aspecto do desenvolvimento.

Para crianças de até um ano de idade, os livros mais indicados são os com contrastes em preto e branco, pois prendem a atenção dos pequenos, já que sua visão ainda está em processo de desenvolvimento, até por volta dos oito meses de vida. Os livros-brinquedo livro de pano, livro de banho, cartonado, com abas, livro com recursos sonoros, táteis e visuais, mediados por um adulto, são uma boa pedida, pois podem ser adotados como objetos de transição, podem estar presentes em momentos de brincadeiras, são resistentes à fase oral e duráveis ao manuseio. O psicanalista D. W. Winnicott (1975) observou que, por volta dos oito meses, os bebês experienciam uma sensação de onipotência que, em tese, pode ser encarada como a sensação que o bebê tem de acreditar que ele próprio criou um objeto, de modo que ele passa a se apegar a ele, criando uma ponte entre sua realidade interna e a realidade externa. Estes objetos podem ser fraldas, mantas, bonecas ou pelúcias. Eles também funcionam como um elo entre a realidade do bebê e a da mãe que, geralmente, começa a se distanciar gradualmente do cuidado integral.

Porém, não devemos nos prender somente a estes tipos de livro infantil, apresentando também livros em brochura e quaisquer outros que tivermos ao alcance que, apesar de não serem de materiais resistentes, também são leituras muito importantes. Quanto mais variados os gêneros e tipos de livros, mais rica a experiência literária dos bebês.

Por mais que o adulto esteja ansioso por fazer uma leitura para seu bebê, nem sempre ele vai estar disponível ou calmo o suficiente para ouvir a história toda atentamente. Isso é muito natural, pois nesta fase é difícil prender a atenção dos pequenos por muito tempo. Portanto, é importante sentir qual o movimento do bebê e respeitar seu tempo, sem deixar de oferecer o livro novamente mais adiante.

Quando se trata da relação entre bebês e livros, devemos esperar por amassados, rasgos ou outros danos. Isso é natural, já que os pequenos ainda não controlam sua força e ainda não aprenderam a manusear os livros. No entanto, o contato das crianças com a literatura deve sempre ser prioridade. Portanto, se o livro rasgar, é uma excelente oportunidade para ensinar o pequeno sobre como manuseá-lo, cuidadosamente. Outro ponto importante é não descartar o livro danificado, afinal, ainda que uma página ou outra esteja rasgada ou amassada, ainda temos o restante todo da história para aproveitar!

PORQUE A LEITURA É TÃO IMPORTANTE PARA OS PEQUENOS?

Os adultos conversam com as crianças o tempo todo, mas no dia a dia o nosso vocabulário é muitas vezes repetitivo e limitado. Livros e histórias são oportunidades para a criança ser exposta a novas palavras e expressões de diferentes temas, que elas não costumam ouvir no seu cotidiano.

A experiência de ler juntos como um hábito diário cria uma atmosfera de união, amor e desenvolvimento emocional tanto para quem lê como para a criança. A cada leitura a criança aprende algo novo conosco, e contrário também acontece.

Durante a leitura, a criança pode se aconchegar enquanto mergulha na história. Esse aconchego, junto com toda a atenção e o contato visual que acontecem enquanto o educador lê as palavras, são tão importantes quanto à própria história sendo contada. Este momento será lembrado com carinho tanto pela família como pela criança no futuro, e pode até criar uma tradição que será transmitida de geração em geração.

Nos anos em que o cérebro está se desenvolvendo a todo vapor, quanto maior o contato com diferentes linguagens, maior a relação criada entre os sons, às imagens e a escrita, o que favorece o aprendizado. Enquanto o educador lê, a criança pode perguntar o

que as palavras significam, por isso é importante ter tempo para explicar e estimular a compreensão do que estão lendo juntos.

Em um mundo em que até mesmo as crianças podem encontrar as respostas para praticamente qualquer pergunta em tempo real usando o celular, os livros trazem de volta para a infância o espírito imaginativo e criativo. As histórias de faz de conta permitem que as crianças viagem por lugares mágicos, sem precisar de brinquedos super tecnológicos e caros. Pelo contrário, a diversão está mesmo no imaginar! E esse estímulo é importante para que ela cresça e se torne um adulto com grande potencial criativo.

É normal que as crianças fiquem distraídas durante a leitura, querendo mexer com outros objetos, ou constantemente virar páginas, trocar os livros... Por isso mesmo, a importância do hábito da leitura é incentivar o foco e a concentração desde cedo na infância. Lendo por um período de tempo todos os dias, a criança vai aprender a estar presente e calma naquele momento, se concentrar e ficar concentrada por períodos cada vez mais longos. Isso ajuda desenvolver habilidades de escuta.

Através dos livros, as crianças vivem experiências que ainda não viveram em sua vida real. Por isso, as histórias são ótimas formas de aprender sobre diferentes emoções, e compreender melhor os próprios sentimentos a partir daquilo que os personagens dos livros vivem.

Se uma criança tem ansiedade, medo ou está passando por algum momento emocional complicado, com certeza há um livro que o educador pode ler com ela sobre esse assunto. Os livros infantis são uma excelente maneira de minimizar o medo e a ansiedade gerada por novas experiências, ajudando a desenvolver uma maior aceitação de novidades e mudanças.

Através da leitura as crianças experimentam outros pontos de vista e automaticamente têm que fazer o esforço de entender realidades diferentes das suas. Quando a criança lê sobre um personagem, ela tem a experiência de se colocar no lugar do outro, o que ajuda a ensinar a importante habilidade de empatia.

É normal que a criança pequena enxergue o mundo a partir do seu próprio ponto de vista, mas através do amadurecimento e da leitura, ela começará a compreender os sentimentos dos outros.

De forma semelhante à construção de empatia, os livros podem mostrar para a criança personagens que estão passando pelas mesmas situações e emoções que ela. As histórias ajudam a criança a compreender como seus sentimentos são importantes, e ao mesmo tempo, desenvolver a habilidade de ler também estimula a sua autoestima.

Assim, a leitura pode ajudar crianças e adolescentes a se sentirem mais confiantes e confortáveis em sua própria pele, e saberem que não são os únicos a passarem por isso, que há pessoas que os entendem e com quem eles podem contar.

A literatura, seja infantil ou não, pode expressar ideias muito potentes na forma de histórias emocionantes que qualquer um pode desfrutar. As grandes histórias que temos transmitido de geração em geração incorporam ideias sobre o que significa ser humano, o que é felicidade, amor, solidariedade, amizade. Sobre como devemos viver e tratar uns aos outros, e sobre o que realmente importa em nossas vidas.

Ideias importantes como essas estão presentes nos livros infantis, por mais simples que pareçam. E desde cedo, os livros oferecem aos pequenos leitores a oportunidade única de pensar e aprender de forma muito rica.

Hoje em dia, é cada vez mais importante oferecer para as crianças experiências diferenciadas de leitura, gerando maior interesse e aprendizados para as novas gerações de leitores.

COMO BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS SE APROXIMAM DOS LIVROS

Antes dos três anos, a relação mãe-filho, pai-filho ou educador-educando cria situações muito especiais para o desenvolvimento da linguagem. Se isso acontece desde o início, implica em enormes vantagens no desenvolvimento posterior da criança. Não sabemos o que entendem, mas já descobriremos do que a criança prefere. E todas elas querem histórias, palavras especiais, sonoras, seja qual for o seu significado! Aos bebês, desde o primeiro momento, podemos falar de três formas diferentes:

- Com a linguagem dos fatos, dos atos, das situações do cotidiano. É a linguagem que normalmente utilizamos quando o vestimos, o alimentamos, o amamos.

- Com a linguagem do relato, que tem a mesma capacidade de comunicação da língua escrita. Esta linguagem a gente utiliza ao contar, ao cantar, ao recitar. Não interessa tanto a eles os conteúdos como a sonoridade das palavras. Com esta linguagem cotidiana se desenvolve.

- Com a linguagem do silêncio, necessária para que possa interiorizar o que estamos comunicando, e possa responder aos estímulos.

A evolução dos interesses e as capacidades dos pequenos são excepcionalmente rápidas nos seus primeiros anos de vida. O primeiro contato que a criança tem com o livro é um ato de exploração sensorial. Ela gosta de aproximá-lo à boca, olhá-lo, tocá-lo, jogá-

lo, pegar em suas mãos, manipulá-lo e descobri-lo. Por volta do primeiro ano, um bebê é capaz de reconhecer os seus pais através de uma fotografia, e igualmente será capaz, nesta idade, de reconhecer familiares representados nas ilustrações dos livros.

Estes são os seus primeiros passos no processo de iniciação à leitura. A aquisição da linguagem se produz entre os 10 e os 30 meses, sendo este um período de intensa conquista intelectual para que a criança caminhe em direção à sua autonomia. Até os dois anos, a maioria das crianças utiliza convenções literárias: repetições de palavras, fórmulas de início e finais dos contos, mudança no tom da voz, etc. Todos esses avanços serão vistos aumentados, sem dúvida, naquelas crianças que já tenham ouvido contar muitos contos. Tudo isso nos anima a começar o quanto antes a contar e a brincar com os contos

Os livros são um instrumento de cultura que favorecem os aprendizados e permitem que a criança desenvolva sua capacidade de atenção e expressão, que conheça o mundo que a rodeia e amplie o seu vocabulário.

“A leitura é extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma” (CAGLIARI, 2001, p.148).

Desde um primeiro momento, os livros constituem em um meio excelente de comunicação entre o adulto e o bebê. Com um livro nas mãos, o adulto fala, olha, acaricia e estabelece uma relação afetuosa com a criança. A leitura, por outro lado, é uma ação em que o afeto tem um papel destacado. Deve-se brindar a criança com momentos de muito afeto, que a façam relacionar o ato de ler com a satisfação pessoal.

Por isso, o papel dos educadores é fundamental para fazê-los chegar aos livros e suas histórias. Os educadores podem relacionar o que existe nos livros com o que a criança conhece com o que ela gosta com o que a satisfaz e necessita. A família é, portanto, um elemento determinante no desenvolvimento do hábito de leitura da criança, sobretudo, se levarmos em conta que as crianças imitam modelos a seguir. É muito importante que os educadores contem, leiam em voz alta, e se torne em definitivo, referência no hábito de das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura na Educação Infantil favorece bastante na formação de bons leitores sendo as práticas pedagógicas utilizadas de maneira certa e de forma dinamizada de acordo com a faixa etária, fazendo com que o aluno sinta-se num ambiente favorável possibilitando a descoberta do prazer e do gosto pela leitura tornando-se assim um cidadão crítico e curioso que queira ir além, explorando o mundo através da leitura. Outro ponto importante é que a

relação professor-escola-família seja harmoniosa para que as práticas pedagógicas sejam mais bem aproveitadas em seu contexto. Ao estudar a iniciação da leitura na Educação Infantil percebemos o quanto é importante o papel mediador do professor, pois será de sua responsabilidade proporcionar aos alunos espaços adequados de leitura, transformando estes espaços em situações prazerosas de aprendizagem. Para aproximar o aluno da leitura faz-se necessário que o educador atribua à leitura um momento favorável e não apenas cumprir obrigações na escola, pois só assim será possível formar leitores para toda a vida porque o hábito e o interesse pela leitura é um processo constante, que deve começar cedo em casa, aperfeiçoar-se na escola e continuar pela vida inteira.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística: pensamentos e ação no magistério. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- FERNANDES, Maria. Os segredos da alfabetização. São Paulo: Cortez, 2008.
- KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura, teoria e pratica. São Paulo: Pontes, 2001.
- OLIVEIRA, Cristiane Madanêlo de. Livros e infância. Disponível em: graudez.com.br/litinf/livros.htm. Acesso em: 25 de maio de 2011.
- RUIZ, João Álvaro. Metodologia Científica: guia para a eficiência nos estudos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 2. Ed. São Paulo: Artmed, 2004.
- VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya. 1999.
- ZILBERMAN, Regina. A formação da leitura no Brasil. 3. Ed. São Paulo: Ática, 1999.

OS MÉTODOS PEDAGÓGICOS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL



MONÁSIA MARIA FELIX DA SILVA SANTOS

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de Pernambuco (UPE), concluído em 1993;
Professora de Ensino Fundamental II e médio - Ciências - na EMEF Professora Elza Maia Costa Freire.

RESUMO

O presente trabalho se volta a uma análise reflexiva sobre a Proposta Pedagógica utilizada na educação infantil no Brasil, abordando o surgimento desta ao longo da história, sua razão de ser, aprofundando sua importância no processo de ensino aprendizagem através de breve histórico percorrendo a proposta da Escola Tradicional, da Escola Nova e a Sociointeracionista. A educação infantil, nível de ensino integrante da educação básica, ao mesmo tempo em que rompe com a tradição assistencialista presente na área, requer um aprofundamento de quais seriam os modelos de qualidade para a educação de crianças pequenas. Pautada na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que atualmente atende crianças de zero a cinco anos e se divide em duas realidades: CMEI e Pré-escola, as quais são reconhecidas apenas como um investimento necessário para o desenvolvimento desde os primeiros meses de vida até a idade de ingresso na educação formal. Na pesquisa realizada, busca-se através de fontes bibliográficas, verificar se a proposta pedagógica contemporânea corresponde aos interesses e aos níveis de desenvolvimento da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação, Metodologia, Dedicação, Paciência, Tolerância.

INTRODUÇÃO

A educação de crianças em CMEIS e Pré-escolas, cada vez mais, tem sido vista como um investimento necessário para seu desenvolvimento desde os primeiros meses até a idade de ingresso na escolarização obrigatória. A partir da Lei 9394/96, que estabelece novas diretrizes e bases para a educação nacional, o atendimento em CMEIS (até três anos

de idade) e pré-escolas (de quatro a seis anos) constitui a Educação infantil, nível de ensino integrante da educação básica.

A educação infantil passa, então, por consideráveis mudanças perante o que era reconhecido como "educação pré-escolar", a qual rompe com a tradição assistencialista presente na área, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade. Considerando que nossas leis perpassam por mudanças constantes, em seis de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006) ampliou o Ensino Fundamental para nove anos. Com a referida resolução, houve a antecipação da obrigatoriedade da matrícula para o Ensino Fundamental aos seis anos de idade, ampliando assim, sua duração de oito para nove anos, ocasionando a redução de um ano na Educação Infantil, a qual passa a atender crianças de zero a cinco anos de idade.

Pautados nessas Leis entendemos que a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil deve ser orientada pelo princípio básico de procurar proporcionar, à criança, o desenvolvimento da autonomia, isto é, a capacidade de construir as suas próprias regras e meios de ação, que sejam flexíveis e possam ser negociadas com outras pessoas, sejam eles adultos ou crianças. Obviamente, esta construção não se esgota no período de zero aos cinco anos de idade, devido às próprias características do desenvolvimento infantil, porém se faz necessário que esta construção seja iniciada na Educação Infantil. Contudo o caráter de assistencialismo ainda se faz presente no que diz respeito aos métodos, nas práticas de atendimento e principalmente no perfil dos profissionais dessa área, que por vezes são considerados como monitores e não professores de Educação Infantil. Portanto, o presente artigo tem como objetivo, investigar como se desenvolve o processo das metodologias utilizadas na educação infantil que se refere a crianças de zero a cinco anos de idade.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A ESCOLA TRADICIONAL

Após a chegada dos portugueses em 1500, foi fundada pelos padres Jesuítas da Companhia de Jesus, a primeira escola no Brasil no ano de 1549. O ensino tradicional, privilegia a camada mais abastada, tendo suas regras pautadas no autoritarismo e em normas disciplinares rígidas. As aulas são centradas no professor, que por sua vez transmite seus conhecimentos através de exercícios de fixação, e mantém uma relação autoritária onde o aluno é disciplinado, atento e cumpridor de seus deveres.

O papel da escola baseia-se em transmitir conhecimentos disciplinares para a formação geral do aluno, a fim de inseri-lo na sociedade. Também se caracteriza pelo preparo moral e intelectual do aluno, partindo de um modelo de postura conservadora que mantém como compromisso da escola a cultura, os problemas sociais pertencem a sociedade.

Os conteúdos são pré-determinados, fixos e independentes do contexto escolar, são esses os conhecimentos sociais e valores acumulados pelas gerações adultas e repassados como verdades acabadas e absolutas. Aos alunos são apresentados somente os resultados desse processo, a fim de que sejam armazenados. A metodologia utilizada é a de Herbart a qual se baseia na exposição verbal da matéria e ou demonstração, onde a ênfase se dá nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas e na memorização, visando a mente e formar hábitos.

A ênfase é dada às situações de sala de aula, onde os alunos são "instruídos" e "ensinados" pelo professor. Comumente, pois, subordina-se educação à instrução, considerando a aprendizagem do aluno como um fim em si mesmo: os conteúdos têm que ser adquiridos, os modelos imitados. (MIZUKAMY, 1986, p.13).

O processo avaliativo é realizado visando à exatidão de reprodução dos conteúdos, as notas obtidas funcionam perante a sociedade como níveis de aquisição do patrimônio cultural, sendo esse caracterizado como uma avaliação discriminatória. A análise pontual da Escola Tradicional vai até 1932. Mesmo com a expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal de Portugal em 1808 e a proclamação da República em 1889, a tendência educacional em nosso país em nada se modificou, a tendência da Escola Tradicional permaneceu no sistema de ensino por aproximadamente trezentos e oitenta e três anos.

Segundo Aroeira, Soares e Mendes (1996), no que se refere ao ensino voltado para a Educação Infantil até o ano de 1889, há pouco a se registrar em termos de atendimento à criança pré-escolar. Somente em 1932 iniciou-se um movimento com intenções declaradas de mudanças na tendência do ensino no Brasil.

Não é novo falar de uma didática pré-escolar; o próprio aparecimento da pré-escola no Brasil se deu sob as bases da herança dos precursores europeus que inauguraram uma tradição na forma de pensar e apresentar proposições para a educação da criança nos [jardins de infância], diferenciadas das proposições dos modelos escolares. O modelo minuciosamente proposto por Froebel (1782-1852), orientou muitas das experiências pioneiras no Brasil, a exemplo do Jardim de Infância Caetano de Campos.

Sendo ele considerado o Pedagogo da Infância, pelo seu grande interesse em conhecer a realidade da criança, seus interesses, suas condições e necessidades a fim de adequar a educação as instituições educativas na garantia do que ele chamava de

afloramento desses seres. Segundo Froebel (1782-1852), a criança, ao nascer já traz consigo um potencial a ser desenvolvido,

como uma planta que em sua semente traz dentro de si tudo aquilo que poderá vir a ser. Modelos como o de Montessori e Decroly (séculoXX), também integram grande parte das práticas que proliferaram entre nós com o aparecimento das pré-escolas nos âmbitos públicos e privados, mesmo já na década de sessenta. Porém, como já citado anteriormente, estes modelos, influenciados por uma Psicologia do Desenvolvimento, marcaram uma intervenção pautada na padronização. Neste sentido, não se diferenciaram da escola tradicional ao constituírem práticas de homogeneização. Apesar de suscitarem a busca de uma pedagogia para a criança pré-escolar, mantiveram as intenções disciplinadoras, com vistas a enquadramento social através de práticas e atividades que se propunham mais adequadas à pouca idade das crianças.

O novo, em relação a esta tradição, apresenta-se por meio de uma produção recente que resulta de influências teóricas e contextuais antes não colocadas. Mudam as formas de fazer e de pensar a educação da criança de 0 a 6 anos, que passa a se dar em instituições educativas, estabelecendo-se como um novo objeto das Ciências Humanas e Sociais. A identificação da construção de uma Pedagogia da Educação Infantil como um campo particular do conhecimento pedagógico, revelada pela trajetória das pesquisas recentes analisadas, situa-se inicialmente também no âmbito da Pedagogia.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A ESCOLA NOVA

Esta tendência é implementada no Brasil no século XX, a partir da década de 20, mas deparamos com seus próprios princípios claramente expostos no Manifesto dos Pioneiros da Educação publicado em 1932. Nesta época, a Escola Nova é fortemente criticada pelos católicos conservadores os quais detinham o monopólio da educação etilista e tradicional no país.

O movimento educacional conhecido como Escola Nova, surge justamente para propor novos caminhos à educação, representa o esforço de superação da pedagogia da essência pela pedagogia da existência que se volta para a problemática do indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico. Destaca-se também a importância da satisfação das necessidades infantis, bem como a estimulação de sua própria atividade, sendo assim a criança não é mais considerada "inacabada", necessitando ser atendida segundo as especificidades de sua natureza. Ou seja, a criança aprende

fazendo, o objeto da educação é o homem integral, constituído não só da razão, mas de sentimentos, emoções e ações.

Seu principal precursor foi sem dúvidas Rousseau no século XVIII, que realizou uma verdadeira revolução na educação, colocando categoricamente a criança como centro do processo pedagógico. Dentre os principais representantes da escola nova, podemos destacar Dewey, Decroly, Montessori e Freinet (séculoXX), que compreendiam essa proposta como garantia e fortalecimento dos ideais liberais na formação do indivíduo.

Com o Estado Novo (1937 a 1945), a Escola Nova perde sua força, e somente na década de 50 retorna pregando uma educação universal, gratuita e democrática, mas com objetivo maior de ampliar os ideais do liberalismo brasileiro. Reproduz assim, a diferença na educação dos filhos de operários e na dos filhos da elite. Com a elitização do ensino e a ênfase à alta qualificação dos professores e as exigências das escolas particulares, acabou desqualificando as escolas públicas, que era impossibilitada de introduzir as novidades didáticas, por falta de estrutura e dinheiro.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A ESCOLA CONTEMPORÂNEA OU SÓCIO-INTERACIONISTA

A partir da LDB 9394/96, principalmente com as difusões das ideias de Piaget (1896-1980) Vygotsky (1896-1934) e Wallon (1889-1962), numa perspectiva sociointeracionista e de abordagem cognitivista, essas teorias buscam uma aproximação com modernas correntes do ensino da língua que consideram a linguagem como forma de atuação sobre o homem e o mundo, ou seja, como processo de interação verbal que constitui a sua realidade fundamental.

Segundo Mizukami (1986), uma abordagem cognitivista implica, dentre outros aspectos, se estudar cientificamente a aprendizagem como sendo mais que um produto do ambiente, das pessoas ou de fatores que são externos ao aluno.

Por sua vez, a tendência pedagógica cognitiva privilegia o aspecto cognitivo do desenvolvimento infantil e concentra seus principais fundamentos nas ideias do epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) e de seus discípulos, que tem como pressuposto básico o interacionismo e seus principais objetivos que consistem na formação de sujeitos críticos, ativos e autônomos.

Na tendência cognitivista, o trabalho na educação infantil é voltado para a criança a fim de que essa seja responsável pela construção do seu conhecimento aprendendo a partir da interação que estabelece com o meio físico e social desde o seu nascimento, passando

por diferentes estágios de desenvolvimento. Ou seja, o conhecimento resulta da interação do sujeito com o ambiente e do controle da própria criança sobre a obtenção e organização de suas experiências com o mundo exterior, quando acompanha com os olhos os objetos, observa tudo ao seu redor, agarra, solta, empurra, cheira, leva à boca e prova, etc. Inicialmente essas ações são apenas maneiras de explorar o mundo, e aos poucos se integram aos modelos mais elaborados pela criança.

UMA PROPOSTA PARA A ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DA LDB 493/96

A escola hoje possui um caráter formador, aprimorando valores e atitudes, desenvolvendo desde a educação infantil, o sentido da observação, despertando a curiosidade intelectual das crianças, capacitando-as a serem capazes de buscar informações, onde quer que elas estejam a fim de utilizá-las no seu cotidiano. Dentro dessas perspectivas, a Educação Infantil deve permitir que as crianças sejam pensadores, aprendam a refletir sobre seus modelos mentais, aprendam a instruir-se em equipe e a construir visões compartilhadas com os outros.

A constituição de 1988, aponta algum avanço com relação à pré-escola, pelo fato de incluir referências à educação pré-escolar e apresentar uma concepção de criança integral. A Educação Infantil em creches e pré-escolas é um dever do Estado e direito da criança (artigo 208, inciso IV). Ao invés de dividir a educação em dois períodos, (de zero a 3 anos) que se concentra no assistencialismo e (de 4 a 6 anos) pedagógico e voltado para educação, o atendimento integral associa os dois aspectos, independente da faixa etária.

Mas para que essa proposta fosse colocada em prática, havia a necessidade de uma política que estivesse vinculada a uma transformação social apropriada e que a redistribuição de renda gerasse mais equilíbrio entre as classes sociais. Sendo assim, sem essas políticas básicas de mudança é difícil superar os problemas da educação pré-escolar. Como mostra o documento do Ministério da Educação, são poucas as escolas que oferecem uma educação pré-escolar de qualidade, a realidade mostra que para a população menos abastada, se oferecem formas de atendimento não convencionais e restritas a aspectos assistenciais. Se todas as crianças têm os mesmos direitos, todas deveriam receber a mesma forma de atendimento e educação. Quanto menor a criança, mais bem preparado deve ser o profissional.

Em decorrência desses programas alternativos de atendimento pré-escolar, difunde-se no Brasil a ideia de que para lidar com criança pequena qualquer pessoa serve. (AROEIRA, SOARES, MENDES 1996, p.11).

Mas se a proposta viabiliza um atendimento educacional e assistencial, que atue em todas as necessidades da criança em seu desenvolvimento, físico, psíquico, social, moral, cultural e político, será necessário avaliar também a importância de uma formação profissional adequada para atender essa faixa etária. O que se percebe é que mesmo ao definir a criança como um ser em desenvolvimento, na prática, dominam a tendência assistencialista nas creches e a pedagogia na pré-escola. Dessa forma não estão atentos na idade nem nas necessidades específicas da criança, como a expressão lúdica, o desenvolvimento cognitivo e afetivo, a socialização e a interação.

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, a Educação Infantil passa a ser, legalmente, concebida e reconhecida como etapa inicial da Educação Básica. Vale ressaltar que nessa lei, foram concretizadas algumas conquistas importantes para essa área. O impacto maior dessas mudanças foi para o segmento creche, lembrando que por muito tempo, esse esteve vinculado a um sistema de assistencialismo.

A criança da educação infantil não pode ser dividida e deve ser atendida na integralidade de suas necessidades e potencialidades físicas, psicológicas, intelectuais, sociais e culturais. (FERREIRA, MELLO, VITORIA, GOSUEN, CHAGURI, 2009, p.188).

Mesmo sendo um desafio organizar propostas pedagógicas que atendam as especificidades dessa faixa etária, o mais importante é que se criem ambientes de acolhimento, segurança e confiança para as crianças.

A educação infantil deve garantir essa integralidade, garantindo oportunidades para que as crianças sejam capazes de expressar seus desejos, sentimentos e desagrados, familiarizar-se com a própria imagem, conhecer seus limites, executar ações relacionadas à saúde e higiene, brincar, socializar e interagir com outras crianças e professores, identificar seus limites e possibilidades, identificar e enfrentar situações de conflitos, respeitar as outras crianças e professores, valorizar ações de solidariedade e cooperação, respeitar regras básicas de convívio social.

Para que todos esses objetivos se concretizem, é importante criar situações educativas para que, dentro dos limites impostos pela vivência da coletividade, cada criança possa ter respeitados os seus hábitos, ritmos e preferências de forma lúdica e prazerosa. Partindo dessa concepção vale ressaltar a importância da formação de professores de educação infantil, como um dos principais indicadores de qualidade do atendimento às crianças de zero a seis anos.

Cabe mencionar que, embora o Artigo 62 admita a formação mínima de nível médio na modalidade normal, o mesmo artigo indica a formação superior como necessária para a atuação na educação infantil, sendo assim vale ressaltar que:

Nas disposições transitórias da LDB, o Artigo 87, parágrafo 4º, estipula que "até o final da década somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento de serviço". (FERREIRA, MELLO, VITORIA, GOSUEN, CHAGURI, 2009, p.191)

Vale lembrar que além da necessidade de uma formação adequada para esses profissionais da educação, tem-se também uma busca constante de atingir uma meta que é a ampliação de vagas na educação infantil e o compromisso do poder público em aumentar os investimentos nessa área.

As leis que amparam a educação continuam passando por mudanças constantes, sendo a mais recente a da data do dia seis de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006) ampliou o Ensino Fundamental para nove anos. Enfatizando que a partir da referida resolução, houve a antecipação da obrigatoriedade da matrícula para o Ensino Fundamental aos seis anos de idade, ampliando assim, sua duração de oito para nove anos, ocasionando a redução de um ano na Educação Infantil, a qual passa a atender crianças de zero a cinco anos de idade.

A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

O período que se estende da gestação até os seis anos de idade é considerado o mais importante para o desenvolvimento da criança, pois é nessa fase que a criança estabelecerá suas conexões com o mundo, corroborando esta afirmativa Antunes (2006, p. 9) declara que a criança "precisa desenvolver-se plenamente nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, por meio de uma educação bem estruturada que atenda às necessidades da criança", porém essa relevância não foi sempre considerada ou mesmo conhecida, pois durante muito tempo a criança não era reconhecida como um ser que precisava de cuidados e educação específicos para a sua faixa etária e para cada fase do seu desenvolvimento. Até o período da Idade Média a criança era vista como um adulto em miniatura, um ser que precisava ser treinado para suas atividades quando alcançasse a idade mínima para tal. Até mesmo suas roupas eram semelhantes às roupas dos adultos, e como destaca Ariès (1981, p.32), "a diferenciação das vestes objetivava apenas manter visíveis os degraus da hierarquia social". A presença da criança nas obras de arte, ao serem retratados nos momentos familiares, junto a outros adultos, brincando ou presente nas cenas da crucificação, segundo Ariès (1981, p.21) sugere duas ideias:

Primeiro a de que, na vida cotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco.

Dessa forma, expondo a criança como um ser que não possuía características e valores próprios que fossem dignos de respeito e por isso eram tratadas como uma subclasse que antecedia tornar-se humano, como um animal irracional que a partir do momento que tivesse suas faculdades físicas amadurecidas seria considerado como um indivíduo racional.

Ao considerarem-se os estudos relativos à infância, Ariès (1981) afirma que apenas no século XIII começaram a surgir representações da criança que se aproximam do sentimento moderno; a criança anjo representada pelo menino que era educado para ajudar na missa, o Menino Jesus ou Nossa Senhora menina que já trazia algum sentimento específico pela infância e a criança nua representando a pureza e alma que era entregue a cada pequena e nova criatura. Pois até o século XII a ausência da criança nas representações artísticas denuncia que, a criança tinha tarefas e obrigações que lhe preparavam para a vida adulta desde muito cedo, e dessa forma não havia preocupação nem espaço para as fases específicas da infância, pois a infância não passava de mera transição para se modelar ao que se esperava do futuro adulto. Na mesma obra, Ariès (1981, p. 99) ressalta que o fato de não existir um sentimento pela infância

Não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem.

Não era atribuído nenhum significado específico a infância, e ainda as crianças menores, não eram levadas em consideração pelo fato de terem uma vida muito frágil devido os altos índices de mortalidade infantil. Ariès (1981, p. 100) complementa: "Assim que a criança superava esse período de alto nível de mortalidade, em que sua sobrevivência era improvável, ela se confundia com os adultos", e então passava a desempenhar as atividades que já se esperavam dela.

Na Idade Moderna, com o advento do Iluminismo, percebe-se uma mudança na concepção da criança, especialmente nas classes mais elevadas: a criança passa a receber maior atenção e cuidados específicos e direcionados para suas necessidades que começam a ser percebidas como diferentes das necessidades dos adultos. Os registros históricos apontam que a criação das primeiras instituições para crianças data do século XIX, e Friedrich Froebel que viveu no período de 1782 a 1852 foi o fundador dos primeiros modelos de jardim de infância, utilizando jogos e brincadeiras no aprendizado infantil.

Ao se criar um elo entre as representações infantis e o conhecimento concreto; segundo os estudos de Ferrari (2008), Froebel defendia ainda que quanto mais ativa é a mente da criança, mais ela é receptiva a novos conhecimentos, assim considerando os

sentidos da criança, o contato que ela cria com o mundo e respeitando os estágios de capacidade de aprendizado e suas características específicas é que deve ser o ponto de partida para o ensino.

A princípio, a educação infantil desempenhou um papel mais de assistencialismo, como afirma Heidrich (2010, p. 01), dizendo que no Brasil esse período "perdurou por quase um século e só perdeu força quando a Constituição de 1988 tornou o segmento um dever do Estado e fortaleceu seu caráter educativo", não só no Brasil, mas em todo o mundo a ideia de assistencialismo ganhava força, como salienta Kuhlmann Jr. (2000, p. 14)

A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades.

Assim, as primeiras escolas já surgiam com o objetivo de manter as classes subordinadas no patamar em que estavam recebendo apenas assistência básica para que os pais das crianças pobres pudessem continuar trabalhando para manter o alto nível econômico da classe dominante.

No século seguinte, devido a mudanças estruturais na sociedade ocasionadas pela Revolução Industrial, a mulher passou a compor o mercado de trabalho, e desta forma houve uma crescente necessidade de se aumentar o número de escolas já que as mães não mais poderiam cuidar de seus filhos em tempo integral, necessitando assim de um auxílio do governo para contar com escolas que cuidassem bem de seus filhos, dessa forma Kuhlmann Jr. (2000, p. 11) expõem que

As instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar.

As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE 9 ANOS: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Observa-se que as atuais mudanças causaram em algumas escolas e profissionais uma antecipação no que diz respeito a metodologia utilizada na Educação Infantil. De forma que, esses não se atentam ao atual contexto social, nem que a escola possui hoje um caráter formador, aprimorando valores e atitudes, despertando a curiosidade intelectual, estimulando a ludicidade, capacitando-as a buscar informações, onde quer que elas estejam, utilizando-as no seu cotidiano.

Na verdade nos deparamos com um desencontro de informações em relação as propostas e metodologias que precisam ser elaboradas e postas em prática na Educação Infantil, lembrando que um dos papéis mais importantes e reservados à educação é o de capacitar o indivíduo a dominar o próprio desenvolvimento, compreender e ser compreendido e estar apto para viver em sociedade.

Por tanto para se trabalhar com crianças de educação infantil, é importante que o professor considere alguns princípios fundamentais, como os processos de desenvolvimento da aprendizagem infantil, que é composta de fases ou níveis de construção do conhecimento. É importante ressaltar também que cada criança tem seu próprio caminho para o desenvolvimento, e que o conhecimento resulta da prática social.

"O papel do educador será, então, agir no sentido de contribuir para a conquista da autonomia moral, intelectual, social e afetiva da criança, compreendendo-a na sua totalidade." (AROEIRA & SOARES & MENDES, 1996, p.19).

Desta forma o embasamento teórico auxiliará o professor a identificar o que a criança já sabe, assim como o que ela está apta a aprender. Sabe-se que muito mais que o afeto, o conhecimento teórico sólido dos processos da aprendizagem infantil fará com que a ação do professor seja ilimitada.

Por exemplo, o professor que utiliza na sua prática pedagógica um embasamento teórico fundamentado na teoria de Piaget, considera o aluno como um sujeito ativo, capaz de estabelecer relações lógicas, ou seja, ser capaz de pensar, raciocinar, imaginar, construindo seu conhecimento através de experiências, vivências e interação com tudo o que ela deseja conhecer. Sendo assim, além da experiência com o concreto, é necessário que a criança pense sobre suas ações e estabeleça relações lógicas, como por exemplo, atividades de seriação e classificação de objetos, através das quais a criança possa ser incentivada a explicar como fez para chegar a determinado resultado. O que estimula o seu raciocínio lógico, sua linguagem, percepção e imaginação.

Muito mais importante do que uma linguagem adequada, o reconhecimento das cores, formas geométrica, números e letras, é a metodologia utilizada pelo professor da educação infantil.

Faz-se necessário a elaboração de uma proposta pedagógica a qual esteja pautada a construção da identidade pessoal da criança e de sociabilidade, o que envolve um aprendizado de direitos e deveres. Deve também priorizar o desenvolvimento da imaginação, do raciocínio e da linguagem, como instrumentos básicos para a criança se apropriar de conhecimentos elaborados em seu meio social, buscando explicações sobre o que ocorre a sua volta e consigo mesma. Na educação infantil hoje, busca-se ampliar alguns requisitos de fundamental importância a fim de inserir a criança no mundo atual: a sensibilidade, a solidariedade e o senso crítico, inserindo ambos em uma atmosfera de gestão coletiva, com a finalidade de superar o modelo individualista presente na sociedade. Uma importante concepção do conhecimento segundo Vygotsky (1896-1934), destaca a importância da interação social na aprendizagem e, nesse processo de interação, a importância da linguagem.

Partindo dessa concepção, o autor relata que, as funções do desenvolvimento da criança aparecem primeiro no âmbito social e só depois no individual, assim, o aprendizado da criança começa muito antes de ela ir à escola. Sendo assim, o importante é que a Educação Infantil seja de qualidade e reconhecida não só no plano legislativo e nos documentos oficiais, mas pela sociedade como um todo.

Afinal essa modalidade de ensino, é de responsabilidade pública e, como tal, deve prioritariamente ser assumida por todos, esse é o nosso maior desafio. Através desse contexto entende-se que as mudanças na sociedade atingiam diretamente os mecanismos de funcionamento da educação, pois as instituições escolares precisavam atender, além das necessidades das crianças, também as necessidades das famílias.

Somente em 1988, com a promulgação da Constituição da República Brasileira, a educação foi tratada como assunto de suma importância e como um direito que toda criança dispõe mesmo antes de nascer, e um dever que cabe ao Estado garantir. Na busca por melhorias na educação, Heidrich (2010, p. 02) coloca a Constituição de 1988 "como marco que rompeu a tradição assistencialista" e complementa declarando que dois anos depois, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirmou os direitos constitucionais em relação à Educação Infantil. Em 1994, o MEC publicou o documento Política Nacional de Educação Infantil que estabeleceu metas como a expansão de vagas e políticas de melhoria da qualidade no atendimento às crianças, entre elas a necessidade

de qualificação dos profissionais, que resultou no documento por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.

Além desses documentos, foi de fundamental relevância a promulgação da Emenda Constitucional que criou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), onde a educação infantil passou a compor a primeira etapa da Educação Básica, integrando-se aos ensinos fundamental e médio.

Outras publicações como o documento divulgado pelo MEC em 1998: Subsídios para credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil e a edição do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil como parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais, visando à elaboração de currículos de educação infantil, cuja responsabilidade foi delegada pela LDB a cada instituição e seus professores.

Em 1999 o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que como afirma Heidrich (2010, p.2) "

Esses documentos são, hoje, os principais instrumentos para elaboração e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil do país", desempenhando um importante papel na organização da educação infantil, pois são eles que fornecem as bases para se compreender os direitos que cabem a todas as crianças.

AS FASES DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O desenvolvimento da criança tem sido alvo de grandes estudos, em que o ser infantil é visto como um importante meio de obtenção de respostas para múltiplas indagações que se tem a respeito do comportamento humano. Tais estudos têm revelado que a criança passa por um processo de construção de personalidade conforme as relações estabelecidas com o ambiente físico e social que convive, haja vista que há opiniões contrárias a esta afirmação, pois a hereditariedade também é um dos fatores relevantes para o desenvolvimento humano.

Piaget, um dos grandes percussores das teorias do comportamento humano, realizou pesquisas no campo da psicologia infantil, constatando que o desenvolvimento cognitivo dar-se-á através de estágios, momentos em que o indivíduo adquire maturidade desde o nascimento à vida adulta estando em constante transformação.

Em linhas gerais, Piaget (1974) esquematiza o desenvolvimento intelectual nos seguintes estágios: Sensório-motor (0 a 2 anos) que corresponde o estágio inicial, que vai do nascimento até os dois anos de vida, momento em que a criança já tem uma percepção

do ambiente e age sobre ele. Faz-se necessário uma estimulação ambiental para que o bebê obtenha reflexões das imagens e com isso já passe a coordená-las.

O segundo estágio (2 aos 6 anos) chamado de Pré-operacional, momento em que a criança começa a desenvolver a capacidade simbólica. Neste período o que de mais importante acontece é o aparecimento da linguagem, que irá acarretar modificações nos aspectos intelectual, afetivo e social da criança. É importante ainda considerar que neste período a maturação neurofisiológica completa-se permitindo o desenvolvimento de novas habilidades, como a coordenação motora fina, onde a criança já consegue fazer alguns movimentos exigidos pela escrita.

O terceiro estágio chamado de operações concretas (7 aos 11 ou 12 anos) é o período onde as operações mentais da criança ocorrem em resposta a objetos e situações reais. Também se inicia a construção lógica, isto é, a capacidade de coordenação de pontos de vista diferentes. E por último o quarto estágio, que se refere às operações formais, é o período após os 12 anos, a fase da adolescência, em que a criança passa a adquirir características próprias da fase adulta, como também adquire autonomia crescente em relação ao adulto, passando a organizar seus próprios valores morais.

Levando em consideração essas fases, vale ressaltar que o processo de ensino e aprendizagem deve considerar o período de maturação, pois segundo Mussen (1982, p.27-28) "todas as características do indivíduo bem como todas as mudanças de desenvolvimento são produtos de maturação" Portanto é esta que determina o nível de desenvolvimento que a criança se encontra, sendo necessário que o organismo atinja o momento apropriado para a realização de determinada tarefa, obtendo assim uma aprendizagem.

Pela ótica de Freud (1973) o comportamento humano é orientado pelo impulso sexual, que o mesmo chamou de libido, que significa prazer, assim pode-se descrever a sequência em que ocorrem as manifestações do impulso sexual distinguindo-as em cinco fases, onde a transição entre elas é gradual, pois a duração varia de um indivíduo para outro. A fase oral (0 18 meses) ocorre durante os primeiros anos de vida, onde a zona de erotização é a boca, os lábios e a língua, são os órgãos de satisfação da criança, seus desejos são orais. A fase anal (18 meses a 3 anos) é o período que a criança aprende a controlar as fezes e a urina, sua atenção está voltada ao funcionamento anal. A fase fálica (3 a 7 anos), é o período em que o papel sexual começa a ser assumido pelos órgãos genitais. Nessa fase do desenvolvimento sexual, o objeto de interesse para a criança de ambos os sexos é o pênis. Esse período apresenta grande tensão e muitas dificuldades para a criança. "Sua solução é importante para o desenvolvimento normal e os desvios em sua resolução estão

atrás de quase todas as dificuldades neuróticas dos adultos de nossa cultura" (BALDWIN, 1973, p. 344). A fase de latência (7 a 12 anos) período este correspondente aos anos escolares, quando a criança estará voltada para a aquisição de habilidades, valores entre outros. Contudo esta fase é de calma, na qual os impulsos são impedidos de se manifestar surgindo sentimentos como a vergonha, repugnância e moralidade. A fase genital refere-se à fase adulta, período de concretização da identidade na qual o ser já está pronto para se envolver sexualmente.

Para Freud (1973) aspectos extremamente significativos de nosso desenvolvimento pessoal e emocional são determinados durante os primeiros sete anos de vida, desse modo práticas inadequadas na educação das crianças resultarão em prejuízos para o seu comportamento quando adulto.

Diante do exposto, percebe-se a importância do estudo do desenvolvimento humano para compreender que a criança não é um adulto em miniatura, ao contrário, ela apresenta características próprias de sua idade. Os estudos e pesquisas de Piaget e Freud demonstraram que existem formas de perceber, compreender e se comportar diante do mundo, conforme cada faixa etária. Dessa forma, todos os aspectos levantados são significativos para a educação, pois ao se planejar como e o que ensinar é necessário saber quem é o educando, ou seja, compreender em qual momento a criança se encontra, para que haja uma aprendizagem significativa como também possibilita ao educador realizar seu trabalho de maneira eficiente, proporcionando aos alunos uma maior compreensão do conteúdo. Sendo assim, as teorias do desenvolvimento humano permitem conhecer as individualidades de cada ser humano, o que torna os profissionais da educação mais aptos para observar e interpretar os comportamentos infantis.

EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESPAÇO EDUCATIVO

A educação e o cuidado na primeira infância tem sido pauta de grandes discussões frequentemente. Considerando que a educação infantil é a base inicial do processo educativo, esta deve ser um ambiente onde a infância possa ser vivida em toda sua plenitude, conforme estabelece a LDB no artigo 29 ao dispor que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Dessa maneira, é dever do Estado assegurar às crianças de zero e seis anos de idade o atendimento em creche e pré-escola segundo dispõe o artigo 30. Conforme Antunes (2004) esse atendimento deve ser

planejado de modo que não se separe a ideia do brincar da ideia do aprender e que proporcione um ambiente propício para descobertas possibilitando à criança construir seu próprio conhecimento.

Nesse contexto, vale lembrar que as crianças desde o nascimento estão em constante interação com os adultos, que logo procuram incorporá-las a suas relações e a sua cultura. Sendo assim, percebe-se que quase todos os comportamentos humanos são resultantes da convivência com os demais. Logo, a família se constitui no maior agente socializante, isto é, as experiências da criança no âmbito familiar, particularmente com a mãe, são de grande importância para determinar seu comportamento em relação aos outros. Para Hermida (2007, p. 85):

A partir das interações que estabelece com pessoas próximas, a criança constrói o conhecimento. A família, primeiro espaço de convivência do ser humano, é um ponto de referência fundamental para a criança pequena, onde se aprende e se incorporam valores éticos, onde são vivenciadas experiências carregadas de significados afetivos, representações, juízos e expectativas.

Nesse contexto, vale lembrar que as crianças desde o nascimento estão em constante interação com os adultos, que logo procuram incorporá-las a suas relações e a sua cultura. Sendo assim, percebe-se que quase todos os comportamentos humanos são resultantes da convivência com os demais. Logo, a família se constitui no maior agente socializante, isto é, as experiências da criança no âmbito familiar, particularmente com a mãe, são de grande importância para determinar seu comportamento em relação aos outros. Para Hermida (2007, p. 85):

A educação infantil precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não podendo deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio.

Portanto, é dever da escola contribuir para o desenvolvimento e a realização do ser humano. A consideração da criança no seu desenvolvimento global indica ter uma preocupação em considerá-la em todas as suas dimensões, tanto nas necessidades físicas como sociais, ou seja, educá-la e cuidá-la, pois na prática pedagógica segundo atores da educação infantil, o cuidar e o educar são indissociáveis.

Todavia, a grande responsabilidade da educação infantil, de acordo com Almada (2007), é compreender o jeito especial de cada criança de estar no mundo, respeitando o seu tempo, seu estilo incomum de ser e sua individualidade. É importante que seja oferecido um ambiente rico em atividades lúdicas ao passo que proporcione um desenvolvimento sadio, desenvolva habilidades motoras, aumente a integração, estimule a sensibilidade; favoreça espaços livres que possibilitem as crianças se lançarem de maneira livre em suas ações criativas.

Além disso, faz-se necessário delinear espaços físicos que atendam o ritmo de "ser criança", sendo que esta precisa encontrar no espaço educativo um ambiente que prime pela cultura infantil, seus valores e ansiedades. Para que se realize um trabalho eficaz na educação infantil, precisa-se sensibilizar o olhar para as vivências, ações e reações das crianças no cotidiano escolar, estabelecendo uma rotina estruturada, percebendo a criança como um sujeito afetivo, criando vínculo emocional que fortaleça a relação entre adultos e crianças, permitindo espaço para o diálogo e a reflexão.

Diante disso, é imprescindível que o educador que atua nesse nível de ensino, conheça o processo de como as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem, ocupando um espaço primordial na concepção da formação desses profissionais. Uma vez que, segundo Hermida (2007, p. 289):

Para desempenhar a contento a mediação de aprendizagens na construção de significados, o educador precisa conhecer como as crianças pensam e se apropriam dos conhecimentos para saber intervir no sentido de que elas possam avançar.

OS FATORES MARCANTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A história da Educação Infantil tem revelado que as crianças em desenvolvimento não mais ocupam um lugar desconhecido, mas sua relevância tem sido cada vez mais compreendida, ao perceber-se que é na infância que se desenvolvem as características mais importantes para o equilíbrio e inteligência do adulto.

A importância da Educação Infantil é comprovada pelo interesse que vem ganhando ao longo da história, e sua eficácia é garantida pela combinação dos seguintes fatores: consideração as características da criança, ambiente adequado a cada fase do seu desenvolvimento, profissionais preparados, socialização com indivíduos semelhantes e estímulo à criança.

A criança precisa de assistência, cuidado e consequentemente de educação dirigida, que lhe possibilite um amplo desenvolvimento de suas faculdades mentais e físicas, contudo a educação familiar aliada à escolar permitirá que a criança ultrapasse as diversas transformações que ocorrerá ao longo de sua vida, de forma equilibrada e sadia. Nesse sentido, o mesmo autor continua:

Para isso, é fundamental que o profissional tenha clareza e consciência quanto às intenções educativas que norteiam seu trabalho e elabore propostas claras sobre o que, quando e como ensinar, a fim de possibilitar atividades de ensino e aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos, enriquecendo e promovendo o desenvolvimento das crianças.

Assim sendo, acredita-se que os ambientes escolares devem ter qualidade em seu atendimento, tanto no espaço físico quanto na preparação dos profissionais, garantindo os direitos básicos à educação e um cuidado atencioso às crianças. Para que isso aconteça de fato, é necessário que se tenha profissionais habilitados para que esse atendimento seja confiável. Diante dos argumentos expostos, percebe-se a importância dada a Educação Infantil, pois a criança que tem o privilégio de fazer parte desse espaço educativo passa a ser "educada" e a relacionar-se com os objetos e materiais ali presentes de forma diferenciada, tendo também seu comportamento modificado.

Dentro dessas perspectivas, a Educação Infantil deve permitir que as crianças sejam pensadores sistêmicos, aprendam a refletir sobre seus modelos, a instruir-se em equipe e a construir visões compartilhadas com os outros. Porém, o maior desafio da Educação Infantil, é fazer justiça ao potencial de desenvolvimento da criança, buscando recursos para que se apropriem de ferramentas que lhes permitam se comunicar e seguir aprendendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa realizada, busca-se através de fontes bibliográficas, verificar se a proposta pedagógica contemporânea corresponde aos interesses e aos níveis de desenvolvimento da Educação Infantil.

Não é tarefa fácil discutir sobre questões que tratam do trabalho pedagógico em instituições de educação infantil, uma vez que o cotidiano aponta para as muitas dificuldades do professor na organização dele, especialmente no que diz respeito à rotina e desenvolvimento das crianças. Em geral, a própria literatura, quando aborda uma questão, centra-se mais em um ou outro aspecto em relação a essa rotina, e por vezes não fornece ao professor subsídios para uma visão global dos elementos que constituem sua prática pedagógica.

A consolidação dessa prática pedagógica só aconteceu nas últimas décadas, em função dos movimentos sociais e reivindicações pelos direitos humanos, dentre eles, o direito a uma educação de qualidade desde a mais tenra idade. As duas últimas décadas foram significativas em relação as conquistas sobre os direitos da criança brasileira, a opção da família em dividir a educação com os filhos e o dever do Estado na garantia desses direitos.

A educação infantil, passa então a fazer parte integrante do nível de ensino da educação básica, ao mesmo tempo em que rompe com a tradição assistencialista presente na área, e requer um aprofundamento de quais seriam os modelos de qualidade para a

educação de crianças pequenas. O atual contexto social possui prioridades e exigências diferentes de épocas passadas e a escola passa ser um espaço em que as relações humanas são moldadas, e o professor tem papel fundamental nesse processo que vai muito além de um mero transmissor de conhecimentos. É também nessa fase que as crianças constroem os padrões de aprendizagem formais que utilizarão durante toda a sua vida, aprender, portanto, passe a ser o ponto crucial do processo.

REFERÊNCIAS

- AROEIRA**, Maria Luísa C; **SOARES**, Maria Inês B; **MENDES**, Rosa Emília A. **Didática de Pré-Escola: vida criança: Brincar e aprender**. São Paulo: FTD, 1996.
- FERREIRA**, Maria Clotilde Rossetti. et al. **Os Fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez. 11ª Ed.
- MIZUKAM**, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As abordagens do processo: Temas básicos de educação e ensino**. São Paulo: E.P.U., 1986.
- OLIVEIRA**, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.
- ANTUNES, C.** **Educação infantil: prioridade imprescindível**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARIÈS, P.** **História Social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BALDWIN, A. L.** **Teorias do desenvolvimento da criança**. São Paulo: Pioneira, 1973.
- FREUD, S.** **Três ensaios sobre a sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1973.
- HERMIDA, J. F.** (org.) **Educação Infantil: políticas e fundamentos**. 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.
- MUSSEN, P. H.** **O desenvolvimento psicológico da criança**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1982.
- PIAGET, J.** **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1974
- KUHLMANN JR., M.** **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação- Anped. Campinas: Autores Associados. nº. 14, p. 5-18. mai/jun./jul./Ago. 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

VASCONCELLOS, Celso. *Construção do Conhecimento em Sala de Aula*. São Paulo: Libertad, 6ª edição, 1999.

BALABAN, Nancy. *O início da vida escolar: da separação à independência*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

SANCHES IN:BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JOLIBERT, Josette. *Formando Crianças Leitoras*. Tradução de Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médica, 1994.

KRAMER, Sonia (org.). *Com a Pré-Escola nas mãos: uma alternativa curricular para educação infantil*. Colaboração de Ana Beatriz Carvalho Pereira, Maria Luiza. 14. ed. São Paulo: Ática, 2009.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura de mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

OLIVEIRA, Z. M. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Oliveira, Z. M (org.) *Educação Infantil: Muitos Olhares*. São Paulo. Editora Cortez, 1996.

MÚSICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA/SURDOS



NADIA ALONSO PEREZ

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIABC - Universidade do Grande ABC (2009); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera (2012); Professora de Educação Infantil no CEMEI Casa Blanca I.

RESUMO

A importância e as contribuições da música como recurso pedagógico em sala de aula, como foco principal deficientes auditivos avançados/surdos, refletindo sobre os aspectos favoráveis que a mesma pode proporcionar à esses alunos especiais; perceber as formas de interação que ela promove com as demais crianças, ou seja, como a mesma pode auxiliar no relacionamento e no desenvolvimento dessas crianças que fazem parte desse universo inclusivo com as demais. A partir do processo de democratização da educação se evidenciou a importância da educação inclusiva, onde o sistema de ensino universaliza o acesso à educação, sendo um direito de todo cidadão independente de sua deficiência, tendo como objetivo extinguir a discriminação, o preconceito e a exclusão social. O objetivo é analisar as contribuições que a música pode proporcionar no desenvolvimento das crianças com deficiência auditiva/surda que cursam a educação básica, bem como, a forma como é usada pelos educadores que atuam na educação inclusiva, verificando a sua importância na socialização e aprendizagem, assim como, auxiliar esses alunos na interação com as demais atividades pedagógicas nesta fase da escolarização, analisando como suas contribuições podem proporcionar o desenvolvimento das crianças na educação inclusiva.

Palavras-chave: Música; Recurso Pedagógico; Inclusão; Deficiente Auditivo/Surdo.

INTRODUÇÃO

Atualmente, é importante compreender como se trabalha o ensino da música na sala de aula e como incluir os deficientes auditivos de níveis mais avançados neste tipo de atividade.

Com a Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008 em vigor, o ensino musical dentro da sala de aula passou a ser obrigatório. A inclusão tem como objetivo dar a oportunidade para todas as crianças e jovens terem suas necessidades básicas de aprendizagem saciada. Ou seja, um aluno mesmo com alguma limitação tem direito de participar de todas as atividades propostas para a sua turma. A educação musical se apresenta como um material importante e agora obrigatório, é papel do professor incluir todos seus educandos na disciplina de Arte – Música. Porém, como incluir um aluno surdo em uma aula de música, sendo que a audição é o sentido mais utilizado?

Diante desse contexto, este artigo propõe fazer uma reflexão e estudo sobre metodologias e recursos que possam auxiliar os profissionais da área da educação a sanar suas dificuldades, incluindo de forma dinâmica seus alunos com algum tipo de deficiência auditiva ou surdez nas atividades com música, fazendo com que esses educandos sintam a emoção, sentimentos e aprendizagens que a música consegue transmitir.

Para isto buscou-se refletir sobre as seguintes questões: De que maneira os aprendizes surdos conseguem se relacionarem com a música? Quais as técnicas que devem ser utilizadas para dar a oportunidade dos alunos interpretarem as melodias sem ouvi-las? Quais dinâmicas o professor pode fazer para que os alunos consigam interagir com a deficiência do(s) colega(s)?

Precisamos pensar na forma de entender como se trabalha a música como recurso pedagógico na inclusão de alunos com deficiência auditiva ou surdez, ainda precisamos vencer preconceitos, rever valores e buscar a compreensão da educação para todos. Conhecer também algumas formas de trabalhar a música visando uma aprendizagem apropriada para o desenvolvimento integral de potencialidades e habilidades na escolarização dos alunos com deficiência auditiva avançada.

EDUCAÇÃO MUSICAL NA SALA DE AULA

A educação musical nas escolas devem ser trabalhada, pois, além de intensificar a interação dos alunos entre si e com a professora, promove o desenvolvimento de pensar e sentir do educando de forma didática, além do que, é também um princípio estabelecido pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais).

As atividades musicais tem que fazer com que cada aluno interprete seu processo através de uma linguagem própria, usando elementos como ritmo, harmonia, melodia, intensidade, timbre, músicas folclóricas, leitura musical, prática instrumental, entre outros, através de atividades apropriadas para cada faixa etária.

As aulas podem ocorrer de duas maneiras : Ou Sensibilizadora, trabalhando o ensino da música para formar bons ouvintes, críticos e pensadores. Ou Tecnicista, onde ocorre o ensinamento da música de forma concreta, formando instrumentistas.

A música faz com que a aula saia do cotidiano e fique mais acolhedora, desperta os pensamentos e as sensações, o nosso cérebro fixa melhor um conteúdo quando relacionado a um ritmo e uma melodia prazerosa, o escritor, Daniel Levitan, estudou sobre a música em nosso cérebro e chegou a conclusão que quanto mais estimulação determinada música provoca no nucleus accumbens (área cerebral responsável pela formação de expectativas) a possibilidade aumenta para gostar de determinada música. Uma segunda área do cérebro, o giro temporal superior (que está intimamente ligada nucleus accumbens), é também importante e está relacionado com algo a que podemos chamar “educação musical”. O seu modo de pensar depende da música que foi escutada durante seu crescimento.

Se um professor de história, por exemplo, coloca em sua aula uma determinada música referente ao tempo da história, mostrando o modo de pensar da época, faz com que seus alunos entenda com mais clareza tudo aquilo que vem sendo passado, a música sempre foi e será um modo de expressão de cada grupo, as pessoas se identificam com determinada melodia, porque se vem representado naquilo.

Um estudante quando se vê frente a um determinado assunto do passado, muitas das vezes, não consegue entender o que realmente estava acontecendo, mas quando se tem sensações nas palavras, elas ficam mais claras e objetivas, podendo até ser de forma indiretas, como aconteceu em várias canções no período o de Ditadura Militar que ocorreu no Brasil. Com a censura em alta por conta das limitações impostas pelo governo, coube aos artistas mostrarem de forma abstrata o caos da época, contudo se analisarmos as letras das canções conseguimos explicar aos aprendizes o que de fato ocorria naquele tempo.

Verificando a canção de Geraldo Vandré, “Pra não falar que não falei das flores”, temos a exemplificação disto:

*“Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Pelos campos há fome em grandes plantações
Pelas ruas marchando indecisos cordões
Ainda fazem da flor seu mais forte refrão
E acreditam nas flores vencendo o canhão
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Há soldados armados, amados ou não
Quase todos perdidos de armas na mão*

*Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição
De morrer pela pátria e viver sem razão
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Somos todos soldados, armados ou não
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Os amores na mente, as flores no chão
A certeza na frente, a história na mão
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando uma nova lição
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.”*

Explicar o contexto histórico através de uma música cantada com uma sonoridade de um hino repetitivo para que as pessoas possam memorizar com mais facilidade, ajuda muito na hora de intensificar o fato narrado. A música em questão marcou fortemente esta geração de ditadura, uma música que foi censurada e teve como consequência a perseguição do cantor pelos militares. Utilizada muito em protestos, passeatas e manifestações contra o regime, em meados do ano de 1968, pois de forma direta ela mostrava uma ideologia onde muitos brasileiros se identificavam, a revolta com tudo aquilo que estava ocorrendo.

Para o educador explicar a situação basta interpretar cada parte da música com sua turma, para que possam compreender de forma clara, por exemplo, podemos interpretar “Pra não falar que não falei das flores” da seguinte forma: Na primeira estrofe já remete a estes protestos e passeatas quando usado os verbos “caminhando e cantando”, e ainda diz que todos ali têm os mesmos objetivos, mesmo que não tenha os mesmos ideais “somos todos iguais braços dados ou não”.

Quando o cantor fala em “escolas, ruas, campos, construções” ele tenta passar a mensagem de que não importa sua classe social ou sua ocupação na sociedade, todos estavam lá em prol de uma única causa: a volta da liberdade.

O refrão, que é repetitivo, pede por ação e união do povo, chamando todos para luta com o verbos “vem” e “vamos”, dando a impressão que o indivíduo faz com que o coletivo ganha força.

A afirmação do autor em dizer que “esperar não é saber”, entendesse que se as pessoas não forem atrás dos seus direitos que elas sabem que elas têm, jamais iriam conquistá-los novamente, e essa expressão vem seguida por “quem sabe faz a hora, não espera acontecer”, fazendo menção de que precisavam agir rapidamente e de forma resistente. “Pelos campos há fome em grandes plantações”, faz referência a miséria que se espalhava pelo país, principalmente na área rural.

“Indecisos cordões” criticam aqueles que idealizaram a vitória pacífica, onde estava

se lutando compra um poder autoritário, daí o título da canção, onde achavam que os ideais de movimentos contra cultura, com slogan “paz e a amor”, ganharia contra o “canhão”, mas tendo de lembrar que toda a crítica está voltada para o regime imposto não para os soldados, no trecho “ Nos quartéis lhe ensinam uma antiga lição, de morrer pela pátria e viver sem razão”, onde mostra que ali eles apenas estão exercendo suas funções quanto trabalhadores, “quase todos perdidos de armas na mão”, dando a entender que nem os soldados sabiam mais o porquê deles estarem agindo de tal maneira.

Com uma breve explicação a música já desperta a sensibilidade, aproxima os estudantes e faz com que a aula fique mais proveitosa. É importante que o professor tente levar melodias que a turma irá se identificar e ajudará na compreensão para que os estudantes não fiquem apáticos. Afinal, apresentar uma música em sala sem um conteúdo coerente a aula dada e um motivo pedagógico, ela acaba não tendo um aproveitamento didático esperado, assim os alunos não terão um bom desenvolvimento de ideias e o entendimento será raso.

Antes do professor colocar a música em seu plano de aula, é preciso desenvolver todo um plano de estudo referente ao que deseja passar aos meus alunos, é preciso englobar aspecto físico, motor ou psicológico, e tem que entender que cada educando irá refletir de uma maneira algo que é universal, a troca de informações é uma ótima forma de estudo, os colegas compartilham experiências de forma lúdica e aprenderão com mais facilidade. Além de uma troca de conteúdo, a música também faz com que se entenda cada cultura, assunto e perspectiva, assim os estudantes aprendem algo muito valioso, não só para sua carreira estudantil, mas sim para sua formação de caráter e cidadania, eles aprendem a respeitar cada pessoas como ela gosta de ser e cada grupo como gosta de se expressar.

MÉTODOS DE ENSINOS MUSICAIS

Como exemplificação no tópico anterior foi citado um método de ensino musical: a interpretação das letras e melodias, porém existem diversas maneiras de se trabalhar com a música, sendo através da leitura, da audição, da imaginação, instrumental, corporal através da dança, entre outros inúmeros modos que o professor pode inventar para trazer a aula musical para seus alunos.

Em primeiro lugar, antes mesmo da metodologia, o educador tem que entender qual será o objetivo que ele pretende atingir com o ensino musical, só assim ele poderá escolher como irá trabalhar a música na sala de aula.

Uma finalidade da música é a comunicação e expressão que conseguimos no decorrer da interpretação como aconteceu no exemplo da música “Para Não Dizer Que Eu Não Falei Das Flores”, ou até mesmo através na improvisação e interpretação. Para este tipo de atividade o professor pode usar como metodologia interpretações de músicas que estejam relacionadas a algo da matéria estudada na disciplina ou no cotidiano do aluno, para isto deve ser levado em conta a identidade cultural e localização dos alunos, e ainda podendo desafiá-los a compor e improvisar, com isso eles conseguem raciocinar sobre as suas ideias e observar o pensamentos de seus colegas.

A apreciação da música tem como objetivo trabalhar a compreensão e escuta da linguagem musical. A metodologia aplicada para isso pode ser através da interpretação de diferentes estilos musicais, entrando na discussão sobre o que é e o que não música, assim fazendo com que os alunos percebam a particularidade de cada som. Outro modo para se trabalhar isto é utilizando instrumentos improvisados como cabo de vassoura, chocalho de garrafa pet com arroz, entre outros, pois além de trabalhar a coordenação motora dos alunos ainda desenvolve a perspectiva de o que é ritmo e harmonia.

Interpretar uma música através de uma dança faz com que o aluno aprenda o ritmo, além de saber trabalhar o corpo, a mente e audição ao mesmo tempo, o professor para usar um método lúdico para que seus alunos aprendam, juntando dois ramos da arte música e dança.

O professor pode levar diferentes músicas para as aulas e com elas instigar interesse dos educandos, com isso trabalhando diversas áreas da educação e culturas diferentes. Com isso a criatividade de seus alunos se torna algo positivo dentro de seu plano de estudo, além de trabalhar a interpretação e opinião por meio de ponto artístico.

O ensino de uma criança com alguma dificuldade deve ser diversificado, porém sem ser excluído do espaço comum, ela deve ser incluída junto com as demais educandos.

Podemos ver no trecho a seguir, um parágrafo “ESTRUTURA DE AÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL” do governo brasileiro que mostra com clareza as proposta da Declaração de Salamanca tendo influência sobre os métodos de ensino no Brasil, em destaque a importância da “escola para todos”:

“O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriadas às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças.”

Porém, apesar deste documento ter sido referência, ele não tem valor legal em si

mesmo. Ele serve apenas como uma diretriz para os

Estados-membros das Nações Unidas que tem o livre arbítrio de querer ou não incorporar em suas políticas públicas tais orientações. E como já dito, o Brasil escolheu, por sua vez, utilizar tal documento como base para suas leis, em especial a LEI Nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989, que no artigo 1 já diz:

“Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei.”

Onde as ideias das leis brasileiras em conjunto com as da declaração de Salamanca se estabelece um grande avanço na sociedade no assunto preconceito, uma vez a inclusão de pessoas portadoras de deficiências nas escolas regulares faz com que a sociedade se torne mais igualitária.

Outro importante documento que se diz respeito a direitos das pessoas com deficiência no Brasil é o DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009, que declara a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Promulgado pelo presente da época LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA, neste documento se vê presente direitos necessários para a educação para deficientes, tais como:

“Preâmbulo [...]v) Reconhecendo a importância da acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação, para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais [...]”

“Artigo 8 (Conscientização) [...] b) Fomentar em todos os níveis do sistema educacional, incluindo neles todas as crianças desde tenra idade, uma atitude de respeito para com os direitos das pessoas com deficiência; [...]”

Contando ainda com o artigo 24 que se vê exclusivo para a educação onde diz:

“1.Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;

b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;

c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. 2.Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do

sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:

a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;

b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda;

11

c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais

adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência,

habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar

profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação

incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais

pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.

5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação,

educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.”

PROFESSORES, ALUNOS E INCLUSÃO

É preciso amparo emocional, psicológico e técnico para que tanto os alunos como os professores se sintam estáveis para enfrentar os desafios de uma inclusão perante a uma deficiência, mas será que todas as unidades escolares estão aptas para isto?

A educação brasileira ainda é falha, faltasse investimento para o preparo de professores para que consigam acolher e desenvolver habilidades que atualmente são impostas para tal classe trabalhadora, porém a falta de infraestrutura se torna um empecilho, ainda mais quando falamos em educação pública onde o material oferecido não é preparado para atender estudantes com algum tipo de deficiência. Os educadores que melhor tem preparo para trabalhar com essas crianças são os de escolas particulares que tem um amparo maior quando se diz respeito à acessibilidade. Minto diz que de forma geral as escolas e professores não tem suporte para alunos deficientes:

[...] as escolas estão, em geral, desaparelhadas para esse tipo de atendimento, e os professores não estão habilitados para lidar com essas crianças, uma vez que, até recentemente, não reconheciam como sua responsabilidade de educar crianças com necessidades especiais (MINTO, 2000, p.13).

Emílio (2004) diz que é necessário que exista o acolhimento emocional para todos os implicados no âmbito escolar para que a inclusão seja feita. O educador que trabalhará com o aluno deficiente deverá ter condições psicológicas e ter amparo pedagógico para a inclusão do aluno.

Segundo a lei Lei nº 9.394/96 (Lei de diretrizes e Bases – /LDB), no artigo 29:

[...] a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (NISKIER, 1997, P. 309).

Isto significa que perante a lei todo devem ter acesso a educação, porém não é isto que ocorre como mostra o censo escolar (1999), que fala que cerca de 52,3% das crianças portadoras de deficiência estão matriculadas em escolas regulares, e a minoria em escolas públicas, e 19% estão matriculados na pré-escola ou em creches.

Estes dados mostram o com problematizado é o acesso da educação para portadores de necessidades especiais, e isso normalmente se dá pela falta de profissionais qualificados para trabalhar com este tipo de aluno. Sendo contar que outro ponto que desmotiva a ida as escolas são os preconceitos que ainda ocorrendo com os termos incorretos como “pessoas normais e pessoas deficientes”, o julgamento faz com que não percebam que deficientes também são normais e que cada indivíduo tem suas limitações e capacidades.

A percepção dos professores com relação ao ingresso de profissionais especializados ligados à educação de crianças deficientes, os auxiliares de classe, as medidas de redução de alunos por sala de aula, adequação e adaptação do espaço físico escolar e dos materiais pedagógicos, nada mais é do que um facilitador tanto para essa criança, quanto para os demais alunos, um aprendizado eficiente, pois assim, nessas condições conseguem desenvolver-se positivamente, incluir e conviver sem preconceito. Não obstante, o despreparo é sentido pelos órgãos governamentais.

Todas essas discussões manifestam a necessidade dos profissionais ao desenvolvimento de suas capacidades e uma melhor formação para aqueles que ainda estão cursando, sempre pautando a faixa etária de 0 a 6 anos onde ocorre o desenvolvimento da criança e a explicitação dos seus potenciais, além de que, se põe como um imperativo a adaptação e adequação do material pedagógico e o espaço físico. Dentre as diferentes deficiências, estão a física, mental, auditiva, visual e múltipla.

Já para deficiência visual e auditiva, Maruyama, Sampaio e Rehder (2009) em uma pesquisa sobre a percepção de professores sobre a deficiência visual, verificaram que a maioria acredita que os alunos com visão deficitária têm dificuldades no processo de aprendizado. Lacerda (2006) afirma que a inclusão do aluno com deficiência auditiva é ineficiente, por conta da “desinformação dos professores e o desconhecimento sobre a surdez e sobre modos adequados de atendimento ao aluno surdo são frequentes” (p. 176).

Para o deficiente auditivo, a questão da comunicação, a qual se faz mediante a linguagem de Libras, é um ponto importante, pois a maior parte dos professores não têm formação em Libras, o que dificulta tal comunicação e conseqüentemente fará que esses alunos em relação aos demais tenham problemas para sua interação social na sala de aula. O mesmo é válido para aluno com deficiências mentais, em que a comunicação também acaba sendo prejudicada.

O mundo dos surdos não é uma calmaria só porque nele não existem sons. As pessoas que não escutam são sensíveis à vibração do ar causada pelos ruídos e têm uma percepção extra que as faz reconhecer ritmos e notar quando alguém se aproxima. "Não ouço nada, mas sinto tudo. E isso me deixa feliz", diz Ângela. Aluna da 4ª série da EM Nossa Senhora do Carmo, em Curitiba, ela também é atendida por profissionais do Centro de Reabilitação Sydnei Antônio (Cresa), da Universidade Tuiuti do Paraná, onde aperfeiçoa o conhecimento em libras e em Língua Portuguesa, aprender leitura labial e a se expressar oralmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música é uma das formas de linguagem, de comunicação. Ouvimos música quando estamos felizes, quando estamos tristes, em diferentes situações da vida, seja qual for à música sempre está presente, seja para acalmar, celebrar, ou até mesmo para lembrarmos de algo que nos fez feliz ou triste. Tavares e Cit (2008, p. 40) nos fala sobre a música e suas intenções.

[...] Nunca existiu, e provavelmente não existirá, uma sociedade ou um período histórico, por exemplo, no qual só se faça música para dançar, ou ninar, ou para guerrear. A música normalmente, faz parte de todas as situações de vida do ser humano. É claro que, em determinadas épocas, por exemplo, a música vocal foi mais valorizada, ou compuseram-se mais músicas para dança ou a música para o teatro teve maior desenvolvimento, mas isso não quer dizer que a música, nesses casos, tenha se limitado a essas intenções ou formas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição. In Os Pensadores, Trad. de José Lino Grünnewald, et al, p. 165-191. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Dados da Educação Especial**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp/dados.shtm> Acesso em: 28/09/2020.

BRASIL. **LEI Nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em 28 de Setembro de 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 28 de Setembro de 2020.

BRASIL. Declaração de salamanca. **Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93321/lei-11769-08>. Acesso em: 28 de Setembro de 2020.

EMÍLIO, S. A. **O cotidiano escolar pelo avesso: Sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão**. Tese de doutorado não publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LACERDA, C. B. F. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Cad. Cedes, Campinas, v.26, n.69, p.163-184, 2006.

MARUYAMA, A. T.; SAMPAIO, P. R. S.; REHDER, J. R. L. Percepção dos professores da rede regular de ensino sobre os problemas visuais e a inclusão de alunos com baixa visão.

Rev. Bras. Oftalmol., v. 68, 2009.

MOLINO, J. (s/d). **Facto Musical e Semiologia da Música**. In *Semiologia da Música*, J.-J. Nattiez, et al., p. 109-164. Lisboa: Vega.

NISKIER, A. **LDB: a nova lei da educação**. Rio de Janeiro: Consultor, 1997.

SILVA, C. S. **Educação musical para surdos: uma experiência na Escola Municipal Rosa do Povo**. Projeto de Pesquisa apresentado para o curso de Licenciatura Plena em Educação Artística - Habilitação em Música do Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 28 de Setembro de 2020.

VAGGIONE, H. **Some Ontological Remarks about Music Composition Process**. In *Computer Music Journal*, 25(1): p. 54-61, Spring 2001.

A MOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



NILCE TELINI DE MELO

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Camilo Castelo Branco (1998); Pós-graduada em Libras pela IPEMIG (2021); Professora de Educação Infantil, no CEMEI Parque do Carmo da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo objetiva analisar a importância do lúdico no processo de desenvolvimento cognitivo e na socialização das crianças na educação infantil. A ludicidade, tida como uma ferramenta essencial no processo de aprendizagem torna-se uma estratégia didática que favorece a construção do conhecimento do indivíduo, o desenvolvimento da linguagem, à criatividade, a motricidade, o raciocínio lógico e psicossocial da criança. O estudo revela benefícios das práticas lúdicas no processo de ensino aprendizagem das crianças, e que os educadores necessitam participar com mais frequência de capacitações nesta área para melhorar sua prática e sua formação profissional para desenvolver uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Lúdico; Motricidade; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem é muito complexo porque envolve sistemas e habilidades diversas, inclusive as motoras. Sendo assim, devemos entender a importância em adquirir determinados conceitos e movimentos que irão viabilizar e facilitar todo o processo de aprendizagem nesse período da educação infantil, facilitando a aprendizagem da leitura e da escrita.

Na maioria das vezes, quando a criança apresenta uma dificuldade de aprendizagem, a causa do problema não está relacionada ao nível escolar que está frequentando no momento, mas está relacionada ao fato de ter havido alguma falha no início desse processo, que é iniciado na educação infantil.

As habilidades básicas são condições mínimas para uma boa aprendizagem, e constituem a estrutura da educação psicomotora que é tão importante no processo de ensino-aprendizagem.

Para que ocorra esse desenvolvimento psicomotor, o professor precisa construir e reconstruir o seu saber, a partir de meios e estratégias para estimular suas crianças no desenvolvimento desse processo.

Os principais aspectos a serem destacados são: esquema corporal, lateralidade, organização espacial e estruturação temporal. Também é importante trabalhar as percepções e a motricidade ampla e fina.

O educador deve desenvolver atividades significativas com crianças de 0 a 6 anos com o objetivo de promover o processo ensino-aprendizagem na educação infantil. Para isso o professor e demais profissionais que atuam na educação infantil devem conhecer o desenvolvimento das crianças para atuarem de acordo com suas faixas etárias e dentro de seus limites.

Um esquema corporal mal constituído resultará em uma criança que não coordena bem seus movimentos, veste-se ou despe-se com lentidão, as habilidades manuais lhe são difíceis, a caligrafia é feia, sua leitura é inexpressiva, não harmoniosa. (MORAIS, 2002)

Um bom trabalho com a motricidade proporciona à criança realizar com facilidade atividades do dia a dia para se tornarem mais independentes, além de passar pelo processo de alfabetização com um desempenho significativo, com mais segurança e destreza.

É muito importante termos conhecimento de que o processo de linguagem escrita na criança não se inicia na alfabetização. Sendo assim, a criança deve ser estimulada a realizar atividades que envolvam movimentos com o corpo todo, e conseqüentemente com as mãos e dedos de forma que futuramente ela tenha melhor habilidade para usar a motricidade fina com o uso do lápis, entre outros.

ESTIMULAÇÃO PSICOMOTORA

Ao incentivar e despertar a ação motriz a criança passa a se relacionar com instrumentos, com o ambiente e com si própria, produzindo um diálogo com seu corpo adequado de forma lúdica. Para distinguir o aquecimento motriz de um exercício motriz é a finalidade de produzir melhoramento da estrutura corpórea, ou seja, a criança é incentivada a elaborar práticas distintas das conhecidas.

É imprescindível auxiliar o convívio entre a criança com o universo dos instrumentos que possibilitam a experiência concreta com a ludicidade através da brincadeira acontece

à conquista do conhecimento e maneira de armazená-lo, logo o processo de aprender é completa e torna-se mais agradável e divertido.

A movimentação corporal é a primeira forma de se expressar da criança. Atitudes como mostrar, chamar, pegar substituem as lágrimas, a criança começa emitir sons para demonstrar o que ainda não consegue falar, formando um considerável modelo de diálogo que precede o vocabulário fonético.

Com base nessa ideia, é importante colocar os pequenos momentos planejados que tenham brincadeiras dirigidas que exijam novas formas de buscar soluções esperadas. Assim, ela colocará seu cérebro em funcionamento, além de contribuir para a evolução do aprendizado, logo é fundamental para o seu sistema motriz e sua independência e capacidade de criar.

Atividades referentes à dança e à música têm como finalidade o desenvolvimento integrado da infância.

Portanto, a motivação da integração das funções motoras e psíquicas opera na precaução e terapia das dificuldades quanto para a exploração do potencial ativo de cada pessoa. O avanço das partes do cérebro relacionadas aos movimentos é relevante no resguardo de dificuldades no processo de aprender e na reabilitação do estado involuntário de contração natural dos músculos corporais, do porte, da capacidade de controlar os dois lados do corpo juntos ou separadamente e do movimento usando como ferramenta o lúdico que assegura e possibilita maior disponibilidade das crianças em realizar as atividades psicomotoras com qualidade.

MOVIMENTO E O ATRASO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Na Educação Infantil, as orientações devem convergir para o desenvolvimento integral e a construção da autonomia da criança, por meio de diferentes situações, nas quais ela possa ter as mais diversas experiências, fazer escolhas, socializar-se tomar decisões, imaginar, brincar, estabelecer suas próprias regras e se apropriar daquelas já estabelecidas.

O movimento como ponto de partida fundamenta-se no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, propondo atividades que auxiliem na Formação pessoal, social e conhecimento de mundo. Explorando as áreas de Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Música, Artes Visuais e Movimento. A Psicomotricidade sustenta-se na ideia de que o desenvolvimento da criança depende tanto da exploração do ambiente em que ela vive, conhecendo as coisas e as pessoas,

O educador deve considerar as características emocionais, cognitivas e culturais das crianças, e respeitando o seu modo de agir, pensar e aprender, o desenvolvimento das atividades deve pressupor o trabalho com diversas linguagens, em diversas situações, proporcionando abertura para a inclusão de novos exercícios.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), os objetivos do movimento são:

“Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo; explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressarem-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação; deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular, entre outros, desenvolvendo atitude de confiança em suas capacidades motoras; explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento, para o uso de objetos diversos; ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação social; explorar diferentes qualidades e dinâmicas de movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade conhecendo gradativamente as possibilidades e limites de seu corpo; apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos, e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo”. (RCNEI, 1998 p, 17)

O suporte pedagógico especializado pode atuar trabalhando com a interpretação da linguagem corporal da criança, de forma a minimizar o atraso no desenvolvimento do controle corporal (motricidade grossa) e dos movimentos de precisão (motricidade fina), dependendo do grau de atraso é oferecido o atendimento educacional especializado por profissionais especializados que podem possibilitar a aceleração e a integração da criança oferecendo o enquadramento da mesma no estabelecimento de ensino.

Para prevenir problemas na aprendizagem infantil é a psicomotricidade que atua no desenvolvimento da criança de acordo com a faixa etária em que a mesma se encontra, com a possibilidade de atuação de outras áreas como da Neurologia, da Psicologia e da Pedagogia trabalharem juntas para atingir o pleno desenvolvimento infantil. A reeducação psicomotora é um método, uma terapia programada que tem como objetivo modificar o comportamento. Parte dessa atuação é privativa do técnico em psicomotricidade que desenvolve um projeto de intervenção com técnicas adequadas no momento oportuno.

O brincar proporciona à criança uma autonomia diferenciada, compreensão do tempo e espaço, expressão e rapidez nas mudanças, criando percepções conseguindo se incluir dentro do conjunto educacional.

O brincar na escola possibilita aprender e ensinar com significado, o que representa uma nova prática pedagógica, que proporcionou uma revolução neste mundo globalizado nos padrões da escola e colabora para o sucesso escolar para uma educação de qualidade.

Assim, a criança aprende a conviver, trabalhando a ludicidade para desenvolver a aprendizagem, experienciando o aprender e o ensinar com prazer e significado. O trabalho com prazer é feito quando se respeita o colega na brincadeira de sala de aula. Ofertando espaço para o colega desenvolver sua autenticidade de brincar. Dentro de uma sala de aula tem várias formas e características de ser indivíduo: líder que conduz a brincadeira o assessor que escuta e obedece a brincadeira e faz a brincadeira acontecer.

A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PERÍODO PRÉ-OPERATÓRIO

O brincar nesse período torna-se a principal atividade da criança, pois através dele a mesma irá desenvolver sua aprendizagem construindo um paralelo com a realidade que a cerca.

Ferland (2006) considera o brincar como a atividade própria da criança, cheia de sentido para ela, através da qual consegue desenvolver suas capacidades de adaptação e de interação, conquistando assim sua autonomia.

Esse é o estágio que se desenvolve a coordenação motora fina, que proporciona o movimento de pinça com os dedos e permite à escrita.

Em relação às brincadeiras, é preciso levar em conta que este é o período da fantasia, do faz-de-conta e do uso de símbolos como significantes, isto é, o cabo de vassoura, é o significante e o cavalinho é o significado. A criança adora ouvir histórias pelo prazer de poder fantasiar e imaginar o contexto e as personagens. Ações como puxar, bater, montar, permitem abstração de informações das características dos objetos e das próprias ações. Por exemplo, a criança pode batucar um balde imaginando um tambor.

Também está presente neste estágio a falta de liderança entre os grupos, e os amigos são constantemente trocados por outros colegas. O nominalismo também aparece no decorrer deste período, ou seja, a nomeação de variadas coisas, cujos nomes a criança desconhece. No decorrer desta faixa etária, se tem com frequência a superdeterminação, em outras palavras: a “teimosia”

O alcance do pensamento vai aumentando lentamente e a criança ainda estará bastante egocêntrica. Sente-se o centro das atenções, consegue brincar com outras crianças, mas ainda não sabe dividir os seus brinquedos nem suas ideias.

Não admite que outra criança tome seu lugar de líder numa brincadeira ou venha de encontro ao que está pensando. Ela tem uma visão totalmente diferente da realidade, ainda

não é capaz de entender uma situação da qual não faça parte, confunde-se, atribui a pessoas e objetos seus próprios pensamentos e sentimentos.

Essa característica é amenizada aos cinco ou seis anos aproximadamente, quando a criança passa a construir novos conceitos e aprender a relacionar-se melhor com outros. É a fase em que começa a tomar consciência, compreender melhor o mundo à sua volta, passa a desenvolver melhor a comunicação, a ouvir melhor os outros, já é capaz de emprestar o que é seu e a fazer parte de um grupo.

É importante lembrar que todo o conhecimento que a criança constrói depende dos estímulos oriundos do meio onde está inserida e das ligações e relações feitas com esses estímulos. Portanto, é fundamental que a criança aja sobre os objetos, a fim de transformá-los e assim conhecê-los para poder construir e se adaptar às versões do mundo.

Para Piaget e Inhelder (1995), as atividades mentais, assim como as atividades biológicas, têm como objetivo a adaptação ao meio em que vivemos.

De acordo com essa postura teórica, a mente possui estruturas cognitivas pelas quais o indivíduo se adapta intelectualmente e organiza o meio em que vive. Ou seja, através de acomodações e assimilações de esquemas, o indivíduo constrói o seu conhecimento a respeito do mundo.

ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O lúdico pode e deve estar presente em cenas do nosso cotidiano como chave para que se abram portas para o aprendizado. Na sala de aula são experiências que trazem resultados positivos. É necessário pensar o lúdico não apenas como produto final de uma atividade, mas como a própria ação. A ação do jogo e brincar propicia o encontro consigo e com o outro, a partir do qual se estabelecem o autoconhecimento e o conhecimento do outro.

A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário.

Todo o período da educação infantil é importante para a introdução das brincadeiras. Pela diversidade de formas de conceber o brincar, alguns tendem a focalizar-lo como

característico dos processos imitativos da criança, dando maior destaque apenas ao período posterior aos dois anos de idade.

O período anterior é visto como preparatório para o aparecimento do lúdico. No entanto, temos clareza de que a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade.

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados.

Segundo KISHIMOTO (2003), jogos e brincadeiras infantis provêm dos tempos passados, de fragmentos de contos, mitos, práticas religiosas e culturais, sendo fundamental para a educação e o desenvolvimento infantil, tanto no aspecto físico e motor, quanto também no aspecto cultural.

Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Não se conhece a origem destes jogos. Seus criadores são anônimos. Sabe-se apenas que são provenientes de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos. A tradicionalidade e universalidade dos jogos assentam-se no fato de que povos distintos e antigos como da Grécia e orientes brincaram de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas, e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Estes jogos foram transmitidos de geração em geração através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil. (KISHIMOTO, 2003, p.15)

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos.

O brincar faz parte do desenvolvimento infantil, e é nas brincadeiras que as crianças traduzem/expressam o que vivem e sentem. A brincadeira deve ser considerada como algo sério que é primordial para o desenvolvimento infantil. Ela é uma das formas da criança colocar para fora medos, problemas, angústias que já enfrentou.

Brincar de forma livre e prazerosa permite que a criança seja conduzida a uma esfera imaginária, um mundo de faz de conta consciente, porém capaz de reproduzir as relações que observa em seu cotidiano, vivenciando simbolicamente diferentes papéis, exercitando sua capacidade de generalizar e abstrair. (MELO & VALLE, 2005, p. 45).

A atividade lúdica é um elemento integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Por isso, partimos do pressuposto de que brincando a criança

compreende o mundo a sua volta, assimilando experiências, informações e desenvolvendo a autonomia e valores.

Brincadeiras e desafios fazem bem ao corpo e à alma de qualquer pessoa. Tanto que muita gente diz que a infância proporciona as melhores lembranças. A criança que ri com os amigos e familiares, se diverte com os colegas e professores da escola e tem momentos de lazer, sente-se motivada a testar e descobrir coisas novas e é mais feliz.

Por trazerem inúmeros benefícios para o público infantil, as atividades para educação infantil são dinâmicas e precisam fazer parte da rotina da escola, onde as crianças passam boa parte de seus dias.

Cada brincadeira tem sua importância no processo de crescimento e desenvolvimento infantil. O estímulo acontece a partir de diferentes ações necessárias para a execução das atividades: imaginar, falar, criar, representar por meio de desenhos, gestos ou textos e assim por diante.

A prática lúdica permite que a criança tenha contato com regras, enfrente desafios, monte estratégias, explore ambientes e pratique a concentração. Tudo isso ajuda no desenvolvimento global: motor, físico, emocional, cognitivo e intelectual. Em outras palavras, ensina a garotada a pensar e analisar diferentes situações.

Além de contribuírem com a formação individual de cada criança, as atividades para educação infantil também têm papel importante na socialização do público infantil. Afinal, é durante a prática de atividades em grupo que os pequenos aprendem a lidar com perfis diferentes, fazer novas amizades e criar vínculos com pessoas próximas.

Ao conviver com os colegas da escola, a criança assimila o que é companheirismo, desenvolve a tolerância e aprimora suas habilidades de comunicação e negociação. Com o tempo, ela descobre que nem tudo gira em torno de si, e passa a aceitar derrotas e frustrações com a mesma tranquilidade que vivencia vitórias e experiências positivas.

Listamos abaixo algumas atividades que ajudam no desenvolvimento global: motor, físico, emocional, cognitivo e intelectual das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apresentação do corpo e a interpretação da linguagem corporal do outro, ocorre quando há o entendimento entre os corpos que se relacionam e o mundo. Este instante favorece o diálogo de compreensão e retorno, que acontecem também com movimentos corpóreos, formando o desenvolvimento motor, através da interação da criança meio em que convive e com o universo ao seu redor.

”A experiência corporal, de acordo com Baecker (2001), abre caminho para a criança aprender ações e conceitos, ajudando-o a desenvolver sua própria consciência, é possível aguçar a curiosidade, a busca pelo novo, sentir o movimento para modificá-lo e dar-lhe um novo significado, dentro de suas possibilidades e limitações.”

Os educadores precisam estar atentos para essas considerações. A educação corporal está presente a todo o momento e em cada lugar, não apenas na escola. O ser humano desde os primeiros meses de vida em circunstâncias diversas usa o movimento para interagir no ambiente ao seu redor, ficando evidente que o movimento é próprio da natureza humana.

As reflexões dos autores mencionados explicam que o movimento é fundamental e faz parte do desenvolvimento mental e emocional especialmente na educação infantil e ressaltam que há pouca dedicação dos educadores durante a prática pedagógica em separar alguns instantes para o movimento do corpo na escola.

Para Freire (2005), ao agir dessa maneira, fica evidente que se desconhece que o corpo da criança é parte integrante e essencial da aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.

Na Educação Infantil a psicomotricidade e ludicidade tem papel essencial nesta fase que é apropriada para tornar oportuna uma diversidade de experiências por meio de brincadeiras que levam as crianças a descobrirem novas formas de se movimentar e descobrir que cada movimento planejado leva a uma nova conquista do saber fazer novas ações necessárias para o desenvolvimento pleno das capacidades físicas e cognitivas.

Quando a escola oferece a criança momentos planejados de educação motora através da ludicidade com o uso de experiências práticas do cotidiano, as crianças têm contato com situações que exigem novos esforços e avançam rompendo as suas próprias limitações e aprendem a reconhecer os limites do próprio corpo e assim conquistam movimentos ordenados e adaptados de acordo com a individualidade de cada criança.

]O professor deve lembrar que a criança não consegue ficar muito tempo parada somente sentada devido à pouca idade que tem gosta de se movimentar para descobrir e conhecer o ambiente. A criança que não brinca é mais agitada e por isso não vai querer fazer atividades que não desperte seu interesse.

O educador deve apresentar as crianças da Educação Infantil brincadeiras diversificadas e desafiadoras que façam com que as crianças se soltem e levem-nas a se movimentar e interagir com outras crianças, dando acesso a outras formas de produção de conhecimento.

Além disso, as crianças adquirem conhecimentos através da linguagem oral, da definição e da busca de novas metas, do movimentar-se para percorrer novos caminhos para examinar objetos diferentes e para relacionar-se com seus colegas, desta forma permanecem em grupo. Nesta fase o movimento é empregado pelo corpo a todo instante para interagir com outras crianças e com o meio, produzindo novas ideias e conceitos.

“Essas culturas estão embasadas em valores como a ludicidade e a criatividade nas suas experiências de movimento “(SAYÃO, 2002).

Portanto, dentro da escola os professores especialmente da Educação Infantil necessitam incentivar a prática de exercícios que são feitos por reprodução de um modelo a seguir e assim conduzir movimentos para melhor vivenciá-los e criar outros a partir do que a criança já sabe fazer. Nessas atividades, é demonstrada a evolução da compreensão intelectual da criança.

Piaget (1973) chama de “esquema motor” os movimentos que são construídos pelo indivíduo, isto é: Chamamos “esquemas” de uma ação a estrutura geral dessa ação se conservando durante suas repetições, se consolidando pelo exercício e se aplicando a situações que variam em função das modificações do meio (PIAGET, 1973, p. 16, grifo do autor).

A continuidade de formas básicas do movimento: rodar, mexer, saltitar, saltar, pular, proporcionados pelo brincar desenvolve na criança sua identidade e a autonomia para fazer novos movimentos com competência e facilidade. Assim, todas essas práticas levam a uma postura adequada através da execução correta dos movimentos corporais que desenvolvem a coordenação motora com domínio cada vez maior dos movimentos necessários para crescimento físico emocional e cognitivo da criança.

REFERÊNCIAS

- BATLLORI, J. **Jogos para treinar o cérebro**: desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Tradução Fina Iñiguez. São Paulo: Madras, 2003;
- BOSSA, Nadia Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática/ Nadia A. Bossa. – 4.ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011;
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação**. 15ª. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

MALUF, Maria Irene; BOMBONATO, Quezia. (Organizadoras). **História da Psicopedagogia e da ABPp no Brasil: fatos, protagonistas e conquistas**. Rio de Janeiro: WakEd., 2007;

MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. **O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil**. Psicologia Argumento, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan./mar.2005.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. (Original de 1964);

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 14. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995. 135p. (Original de 1968);

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas. Problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976;

PIAGET, J. **A formação do símbolo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978;

RAPPAPORT, C. R. et al. **Psicologia do desenvolvimento: A idade pré- escolar**. V.3; São Paulo: EUP, 1981;

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988;

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação**. São Paulo, Edições Loyola, 2000.



NILZA SANTOS DA CUNHA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Conchas - FACION (2018); Especialista em Formação e Profissão Docente pela Faculdade de Educação Paulistana (2019); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Vista Alegre.

RESUMO

O presente estudo aponta as principais causas da evasão escolar no Ensino Médio brasileiro. Na primeira etapa apresentamos uma breve história da trajetória do Ensino Médio no Brasil e sua dualidade ideológica entre formações empíricas e tecnológicas. A primeira privilegia a classe dominante, pois possibilita a continuidade dos estudos em uma universidade, a segunda atende ao molde capitalista excludente, cujo objetivo principal é formar trabalhadores de baixa renda apenas como técnicos qualificados para o mercado de trabalho. A pesquisa apresenta alguns dados estatísticos da evasão escolar no Brasil entre adolescentes na faixa etária de 14 a 17 anos, e com base nas análises, concluiu-se que as principais causas são: trabalho infanto-juvenil, gravidez na adolescência, desinteresse pelos estudos e uso de drogas. Na pesquisa foram expostos Programas Governamentais e Políticas Públicas propostas pelo Estado Brasileiro a fim de garantir o acesso e permanência dos alunos no ambiente escolar e diminuir ou sanar a evasão escolar.

Palavras-chave: Aluno; Educação; Escola; Evasão.

INTRODUÇÃO

O artigo apresenta as principais causas de abandono escolar no Ensino Médio do Brasil que é a etapa final da educação básica na faixa etária de 14 a 17 anos. Na pesquisa foram apresentadas algumas causas da evasão escolar no Brasil que são o trabalho infantil, a gravidez precoce, o uso de drogas, e o desinteresse pelos estudos.

A evasão escolar tem sido um grande problema para o Estado, família e sociedade civil, e essa pesquisa visa colaborar com o entendimento de suas causas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.344-96) inclui o Ensino Médio como integrante da educação básica. A Emenda Constitucional nº 59 de 11/11/2009 torna obrigatório a matrícula de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade nas instituições de ensino do país, mas apesar desta, o número de abstenção de crianças e adolescentes nas salas de aula, segundo o Censo do ano de 2015 foram de três milhões, e destas 932 mil são adolescentes que abandonaram os estudos.

O presente artigo aponta alguns Programas Governamentais, Políticas Públicas e Leis que garantem o direito ao acesso e permanência da criança e adolescente na escola para evitar um ciclo de exclusão e pobreza. Os Programas fornecem saúde, alimentação, acesso a livros didáticos, de literatura e ajuda financeira por meio do Programa Bolsa Família. Todas essas ações foram consequências de décadas de discussões em fóruns de debates, convenções, assembleias, seminários, ONGs e movimentos em defesa da educação no Brasil.

A TRAJETÓRIA DO ENSINO MÉDIO DO BRASIL

O Ensino Médio originou-se no Brasil no contexto da sociedade capitalista, o objetivo era dúvida: formarem pessoas para trabalhar como mão de obra barata no mercado de trabalho ao passo que aos estudantes da classe dominante era proporcionado acesso a uma educação propedêutica (intelectual) que culminava na universidade. Era um sistema ideológico de ensino da burguesia.

No início do século XX, precisamente em 1909 surgiram as primeiras escolas de Ensino Médio. Em 1942 durante o Estado Novo (1937-1945) na era Vargas houve a “Reforma Capanema” sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino que fez mudanças estruturais no ensino industrial, criou reformas no ensino comercial e implantou o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e também trouxe mudanças para o ensino secundário. Gustavo Capanema era o Ministro de Educação do governo Vargas, criou a Lei Orgânica instituiu o decreto Lei – 4.244 de 9 de abril de 1942, no qual organizou o Ensino Secundário em dois ciclos: Ginasial com quatro anos e o Colegial com 3 anos, sob a responsabilidade dos estados brasileiros e organizou o ensino primário Supletivo em 2 anos.

No governo de João Goulart em 1962 o educador Darci Ribeiro foi nomeado para o Ministério da Educação e Cultura, cargo que exerceu até outubro de 1963. Em 1962 foi homologado o primeiro Plano Nacional de Educação, tendo como relator o professor Anísio Teixeira. O plano institui o Fundo Nacional de Educação que destinava a aplicação de 12%

da receita de impostos da União para a educação e seria enviado e dividido em igual proporção para o ensino primário, médio e superior, nessa época ainda predominava a metodologia de ensino produtivo como vemos a seguir:

A legislação educacional a partir dos anos 1960 conferiu amplos poderes ao Estado para organizar o sistema educacional de forma a estar em conformidade com as demandas do setor produtivo, foi nesse período que vigorou com ampla força o ensino tecnicista no Brasil (SCHIROMA, Moraes, Evangelista, 2007).

Quando o último Ministro da Educação da era Jango, Julio Sambaqui assumiu o Ministério da Educação foi adotado no país o Método de Alfabetização do educador Paulo Freire, o que causou reação por parte da elite conservadora. Paulo propôs a Teoria da Educação Libertadora, instigado pelo Movimento da Educação Popular de Recife, cujo objetivo era, além de alfabetizar, politizar jovens e adultos para uma educação que os libertassem da opressão em qualquer nível. Pretendia-se desenvolver uma educação genuinamente brasileira destinada à conscientização das massas por meio da alfabetização centrada na própria cultura do povo. Em 1964 a metodologia de Paulo Freire foi considerada pela ditadura militar como subversiva e ele foi mandado para o exílio na Bolívia.

A contribuição que a ideologia Freiriana deu, foi que a educação deveria fazer sentido ao homem ela se daria de dentro para fora a fim de torná-lo um cidadão crítico e socializador, sendo capaz de analisar os contextos político, social e individual para atuar na sociedade e transformá-la em igualitária.

Nos anos 1970 o modelo de trabalho imposto pelas indústrias foi o Toyotismo desenvolvido na fábrica da Toyota do japonês Taich Ohno, essa filosofia rezava que deveria se produzir conforme a demanda e com isso se reduzir o número de trabalhadores, porém os últimos deveriam ser polivalentes e ainda ter um preparo intelectual mediano, mas não havia essa demanda no Brasil, pois a população não tinha acesso aos estudos, essa conjuntura levou o governo brasileiro a promover reformas no ensino médio na década de 1990 a fim de atender as novas exigências do modelo Toyotista que era uma educação tecnicista.

Em 1996 foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e uma das medidas foi mudar a nomenclatura de Ensino Supletivo para Educação de Jovens e Adultos (EJA) sob a responsabilidade das esferas Federal, Estadual e Municipal, tendo como objetivo alfabetizar os que tiveram seus estudos interrompidos pela necessidade de trabalho precoce.

Porém ao longo das décadas não foram feitas políticas educacionais que atendessem ao modelo capitalista imposto e os objetivos não foram alcançados que era aliar ensino técnico, científico e intelectual.

O TRABALHO INFANTO-JUVENIL COMO CAUSA DA EVASÃO ESCOLAR

Após a Primeira Guerra Mundial foi criada a OIT (Organização Internacional do Trabalho) uma agência multilateral da Organização das Nações Unidas, especializada em discutir sobre o trabalho e criar normas e diretrizes que garantam condições humanas e dignas de trabalho (conceito formalizado pela OIT em 1999). A OIT tem sua sede em Genebra na Suíça, com cerca de quarenta escritórios espalhados pelo mundo, os seus objetivos estratégicos são a liberdade sindical, eliminação do trabalho escravo, fim de todas as formas de discriminação em matéria de emprego e ocupação e abolição efetiva do trabalho infantil.

No Brasil foram aprovados decretos de proteção ao trabalho infanto-juvenil, são eles: Decreto 1.313 de 27 de janeiro de 1891, que regulamentava a prestação de serviços pelas crianças nas fábricas; O Decreto número 17.943 de 1927 que instituiu o Código do Menor, que proibiu o trabalho noturno para menores de 18 anos e serviços prestados por menores de 12 anos a qualquer hora do dia; O Decreto 22.042 de 1932 proibiu a prestação de serviços por menores de 14 anos e só autorizou o trabalho a partir de 16 anos; A Constituição de 1934 proibiu o trabalho noturno para adolescentes menores de 16 anos e trabalhos insalubres para menores de 18 anos.

A consolidação das leis do Trabalho de 1 de maio de 1943 ditou normas sobre o trabalho de adolescentes (artigos 424 a 433) e a Constituição de 1988 manteve essas normas: proibição do trabalho ao menor de 16 anos, salvo em condição de aprendiz e a partir de 14 anos de idade (art. 7 inc. XXXIII). A lei 8.069 de 1990 institui o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), e dita normas sobre o trabalho infantil: Art.4. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar com absoluta prioridade a efetivação aos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária.

O artigo 53 da ECA reproduz em parte o 227 da Constituição de 1988 e estabelece proteção às crianças e adolescentes em todos os níveis, incluindo o do trabalho juvenil no tocante a eventuais formas de exploração da força de trabalho em detrimento de sua

formação. A criança e o adolescente têm direito à educação destinado ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. (ECA, Art. 53, 1990).

A prioridade para o adolescente é o direito aos estudos, e quando participar de algum trabalho que seja em condição de Jovem Aprendiz sem prejuízo a sua saúde, dignidade e desenvolvimento.

A pobreza causada pela injusta distribuição de renda no Brasil tem levado, ao longo das décadas, vários adolescentes a exercer funções no mercado de trabalho para complementar a renda de suas famílias. Essa força de trabalho infanto-juvenil no mundo capitalista traz uma situação confortável para o mercado, pois oferece baixos salários em razão da idade precoce e inexperiência dos jovens em exigir seus direitos, toda essa situação cria uma exploração da mão de obra infantil, trazendo prejuízos ao desenvolvimento integral dos adolescentes como: opressão, desrespeito, menos tempo para o convívio familiar, lazer, formação educacional e risco a saúde especialmente ao desenvolver tarefas insalubres e jornadas de trabalho desgastantes que o impedem de aliar trabalho e estudo.

A Fundação Getúlio Vargas (FGV, RJ) realizou uma pesquisa e apuraram que o trabalho infanto-juvenil tem sido a segunda causa da evasão escolar, os índices apontados são de 27% entre os jovens de 15 a 17 anos de idade, já a primeira causa apontada nessa pesquisa é a falta de interesse pelos estudos.

O IBGE também realizou uma pesquisa em 2007 em que apontou que 50,6% de jovens brasileiros entre 18 e 19 anos estavam exercendo uma atividade laboral, e desses apenas 20% conseguiam conciliar estudo com trabalho. A mesma pesquisa também apontou que jovens que trabalhavam na faixa etária de 16 a 24 anos, recebiam até um salário mínimo e cumpriam jornadas de trabalho pesadas de até 44 horas semanais. Essa pesquisa nos mostra claramente que os adolescentes e jovens sentem dificuldade em conciliar horas extensas de trabalho aos estudos e trouxe como consequência um alto índice de evasão escolar.

No ano de 1990 foi criado o IPEC (Internacional Programa on the Elimination of Child Labour), ele foi adotado por 88 países (segundo relatório do órgão) com intuito de criar Programas e Políticas Públicas a níveis internacional, mediante aos esforços da sociedade, família, governo, Ong's, empresas, igreja, universidades e governo, todos unidos para garantir a saúde, estudo e dignidade da criança e do adolescente e combater o trabalho infanto-juvenil.

GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA: UMA DAS CAUSAS DA EVASÃO ESCOLAR

A gravidez na adolescência tem causado uma preocupação de relevância na sociedade brasileira, é um problema de saúde pública e deve ser tratado como tal pelo Estado. Uma das conseqüências da gravidez na adolescência é o abandono escola. A PNAID fez uma pesquisa em 2013 e apontou que o Brasil tinha 5,2 milhões de meninas de 15 a 17 anos e dessas 414.105 tinham pelo menos 1 filho e apenas 104.731 estudavam, as outras 309.374 estavam fora da escola, e um grupo de 52.062 só trabalhavam, a maior parte (257.312) não estudavam e nem trabalhavam.

A gravidez na adolescência limita as atividades educacionais das mães, diminui as oportunidades e vivências da juventude, por antecipar a fase materna e os compromissos com o bebê, a adolescente não frequenta a escola por vergonha ou por ser uma gestação de risco biológico para a mãe e o filho, pois pode haver muitas complicações (tentativa de aborto, anemia, desnutrição, sobrepeso, hipertensão, pré-eclampsia, desproporção céfalo-pélvica e depressão antes e pós-parto, bebê prematuro. Outro motivo frequente que afasta a mãe adolescente da escola e ter que ficar com o bebê após o nascimento.

O cenário comentado adia ou retira da adolescente a perspectiva profissional com relação ao futuro, já que é normal sonhos serem vivenciados junto com os amigos na escola.

AS DROGAS COMO CAUSA DA EVASÃO ESCOLAR

A Organização Mundial da Saúde (OMS apud Brasil, 2004), reconhece a dependência química como uma doença que altera o comportamento emocional e físico da pessoa causando prejuízos em sua vida pessoal, estudantil e laboral e conduz a danos biológicos, psíquico e social.

Cotrin (1991) realizou um estudo sobre as drogas mais consumidas no mundo inteiro e apurou que as mais usadas são: maconha, estimulantes, anfetaminas, tranquilizantes, ansiolíticos, inalantes e alucinógenos.

Segundo Freitas (2002), o adolescente é vulnerável à oferta das drogas em virtude de alterações psíquicas e comportamentais pela saída da fase infantil para a adulta e, com isso vêm à necessidade de auto-afirmação que é complexa, por isso alguns aceitam entorpecentes oferecidos por amigos, com isso obtêm comportamentos anti-sociais e autodestrutivos a fim de disfarçar seus anseios e angustias o que pode levar a se tornarem usuários.

Existem Programas a fim de auxiliar a erradicar o uso de drogas, o mais atuante é o Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD) existem em todos os estados do Brasil, ele dá palestras instruindo os jovens estudantes sobre o perigo das drogas à saúde física, mental e social, distribuindo cartilhas que explicam didaticamente sobre o tema.

O jovem que utiliza drogas não tem condições de concentração para acompanhar os estudos, as drogas afetam o cérebro (perda de memória, alucinações, delírios, queda de desempenho, pânico, psicose e causam dependência), este problema de saúde pública grave tem sem dúvidas impedido os jovens de frequentar as salas de aula.

OUTRAS CAUSAS DA EVASÃO ESCOLAR INFANTO-JUVENIL

Entre as causas da evasão escolar está à falta de interesse pelos estudos por parte dos alunos. A Fundação Getúlio Vargas realizou uma pesquisa entre jovens de 15 a 17 anos de 2004 a 2006 sobre o assunto, e o resultado foi que 40% dos jovens achavam os conteúdos ensinados na escola desinteressantes, e essa razão na época foi a principal causa do abandono escolar.

A Fundação Vitor Civita em parceria com o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, o banco Itaú e a Fundação Telefônica Vivo, realizou uma pesquisa para saber as razões que desmotivavam alunos de 15 a 19 anos de frequentar a escola e revelou os seguintes dados: As disciplinas de língua portuguesa e matemática eram consideradas mais úteis por respectivamente 78,8% e 77,6% dos alunos, as disciplinas de geografia, biologia, física e história eram consideradas descartáveis para 36% dos alunos entrevistados, a literatura foi considerada útil por apenas 19%. Os estudantes responderam que preferem atividades mais práticas, e alegavam que se a escola usasse exemplos do cotidiano em sua prática educacional o estudo seria mais interessante e relevante para suas vidas.

Mediante a essa pesquisa percebemos a pouca importância que os estudantes davam as matérias que os faziam pensar e adquirir o senso crítico. Na pesquisa em questão a coordenadora pedagógica da fundação Vitor Civita Regina Scarpa conclui que os jovens de baixa renda têm ansiedade e pressa em iniciar no mercado de trabalho para ajudar no sustento da família, por isso o modelo de ensino apresentado não corresponde às suas expectativas.

Segundo os dados dessa mesma pesquisa um em cada cinco alunos, afirmou que o mais importante é o diploma. Concluímos então que eles sabem a importância da formação

para o mercado de trabalho, mas não da mesma para seu embasamento científico e formação do senso crítico, essa atitude é um reflexo da importância que o poder público vinha dando ao ensino técnico em detrimento do propedêutico.

A mesma pesquisa fornece dados sobre a importância da tecnologia na vida dos alunos e embora 73,8 declararam que as escolas possuíam computadores, apenas 37,2% já o utilizaram. A falta de investimento na tecnologia no ambiente escolar também é um fator desmotivador, entre outros que o estudo mostrou.

Outros motivos apontados que desmotivavam a frequência as aulas pelos adolescentes eram: bibliotecas defasadas, ou inexistentes, falta de esportes, má conservação da infraestrutura escolar e o bullying que leva a baixa autoestima.

Essa conjuntura apontada na pesquisa nos leva a pensar que mudanças sérias precisam ser feitas na educação brasileira desde investimentos em formação de professores, salários dignos para a categoria, investir na tecnologia e infraestrutura das escolas e se levar em conta a bagagem cultural que o aluno traz.

PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS PARA ERRADICAR A EVASÃO ESCOLAR

Ao longo da história da educação alguns programas governamentais foram implantados com o objetivo de se evitar a evasão escolar. Em 1968 foi criado o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) os recursos do programa advêm do salário educação, o recolhimento é feito pelo Banco do Brasil que perpassa para o FNDE e o último para os Estados (2/3) e governo federal (1/3) do montante arrecadado. O fundo fomenta seis programas voltados à educação; Programa Dinheiro Direto na Escola, Programa Nacional de Alimentação Escolar, Programa Nacional Biblioteca na Escola, Programa Nacional do Livro Didático, Programa Nacional Saúde do Escolar e Programa Nacional do Transporte Escolar. O Programa Dinheiro Direto na Escola é utilizado em todas as unidades escolares do Distrito Federal, estadual e municipal e Organizações Não Governamentais, os recursos se destinam a aquisição de matérias, manutenção de prédios escolares e investimento na capacitação dos profissionais da educação para desenvolver projetos pedagógicos.

O Programa Nacional de Alimentação (PNAE) cujo objetivo é destinar aos alunos da pré-escola e ensino fundamental da rede pública federal, estadual e municipal, o PNAE é aliado ao Programa Fome Zero, e atende as necessidades nutricionais das crianças de baixa renda nas escolas para que consigam acompanhar os estudos.

O Programa Nacional Biblioteca na Escola distribui obras literárias as escolas do ensino fundamental da rede pública. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como objetivo suprir as escolas de ensino fundamental com livros didáticos relacionados pelo MEC.

O Programa Nacional Saúde do Escolar visa à saúde dos alunos da rede pública e repassa dinheiro diretamente aos municípios participantes para que promovam ações educativas e preventivas com a aquisição de materiais de higiene pessoal e primeiros socorros assim como a realização de tratamentos auditivos e oftalmológicos para sanar problemas de saúde dos estudantes a fim de que tenham um bom acompanhamento escolar.

O Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) é específico para a área rural em escolas do ensino fundamental, o programa repassa recurso aos municípios inscritos para aquisição de veículos, com o intuito de uso exclusivamente escolar, porque a área rural é a que obtém maior índice de evasão escolar no Brasil.

O Programa Bolsa Família foi implantado no ano de 2004 com o objetivo de fornecer um complemento monetário as famílias de baixa renda para garantir condições mínimas de frequência e permanência dos filhos na escola e combater a fome. Um dos requisitos para o recebimento do dinheiro é a comprovação de 85% de frequência na escola dos filhos na faixa etária de 4 a 15 anos e 75% de 16 a 17 anos. Os programas visam diminuir ou sanar o problema da evasão escolar no Brasil que trazem sérias consequências como a delinquência juvenil, o despreparo para o mercado de trabalho e os gastos com a criminalidade. Os Programas ajudam a manter muitos jovens e alunos nos bancos escolares para tentar evitar uma perpetuação do ciclo de miséria e pobreza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 para todas as crianças e adolescentes de todo o país, e dever do estado assegurar o acesso e permanência dos alunos no ambiente escolar, bem como promover a qualidade no ensino e formar um cidadão com senso crítico, e em condições de dar sequência nos estudos em uma universidade e preparado para o mercado de trabalho.

Ao longo das últimas décadas foi apurado um índice acentuado de evasão escolar no ensino médio causando grande preocupação por parte da família, sociedade e poder público. Essa pesquisa apontou algumas causas da evasão escolar na adolescência, o trabalho infanto-juvenil e todas suas formas de exploração que afastou estudantes dos

bancos escolares, e todos os esforços de legislação e programas não tem sido o suficiente para sanar o problema.

A injusta distribuição de renda no Brasil, o apelo capitalista por consumo e a ideologia que o trabalho precoce amadurece o indivíduo, também tem sido causa do abandono escolar, os adolescentes são impulsionados a trabalhar precocemente para atender a ansiedade de consumo e ajudar no sustento familiar. Cabe ao Estado fiscalizar e reger o trabalho de adolescentes e jovens para evitar a desistência ao estudo.

Apuramos que a gravidez na adolescência também tem causado a evasão escolar, para diminuir ou sanar essa causa e preciso que a escola promova projetos e palestras que falem abertamente sobre a responsabilidade de se instituir uma família e as consequências biológicas de uma gravidez precoce para a mãe, assim como o acontecimento na adolescência pode afetar sua vida econômica, familiar, e adiar planos.

Enfocamos outros motivos como o uso de drogas lícitas e ilícitas que causam sérios danos à saúde dos jovens impedindo-os de frequentar a escola. O Programa Nacional de Resistência às Drogas (PROERD), não têm sido o suficiente para evitar o consumo e afastar os jovens dos entorpecentes, acreditamos que precisa haver um serviço de inteligência por parte do Poder Público que impeça o tráfico de drogas para que a mesma não alcance com tanta facilidade os nossos adolescentes, paralelo a isso, e preciso investimentos em esporte, cultura e lazer nas periferias, escolas em tempo integral com projetos atraentes para levantar a autoestima dessas crianças e adolescentes. Acreditamos serem essas as atitudes positivas para levar os alunos brasileiros a conhecer outras formas mais saudáveis e prazerosas de viver.

Outro fator que abordamos foi o abandono escolar causado pelo desinteresse dos estudantes pelo sistema de ensino nas escolas públicas, eles culpam as práticas pedagógicas utilizadas, e acreditamos mesmo que uma reformulação tem que ser feita para atrair os adolescentes e jovens com um currículo inovador e mais atraente, levando em consideração a bagagem cultural trazida pelos jovens da periferia, uma educação para instigar o senso crítico e transformador, levantar a autoestima e criar autonomia e vontade de dar sequência nos estudos após terminar o Ensino Médio.

O sistema educacional retrata o capitalismo injusto, ao passo que as escolas de classe média e alta formam jovens para o sucesso, a pública segue sem investimentos, sucateada, com profissionais mal remunerados e sem formação, com pouca verba para desenvolver projetos relevantes. Os Programas e Projetos governamentais criados nas últimas décadas não deram conta de diminuir os índices da evasão entre os estudantes da faixa etária de 14 a 17 anos.

A educação brasileira precisa utilizar um currículo inovador, que seja mais democrático. E o poder público investir em tecnologia educacional, transformando o ambiente escolar um lugar atrativo e de esperança para todas as crianças e jovens, a fim de se evitar ou minimizar o sério problema da evasão escolar.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Brandão**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

Bolsa Família. Disponível em: <www.caixa.gov.br/voce/social/transferencia/bolsa-familia/index.asp> Acesso em: 05 de setembro.

FREITAS, L. **Adolescência, Família e Drogas - A função paterna e a questão de limites**. Rio de Janeiro: Editora Manual, 2002

Gravidez na adolescência. Disponível em: <<http://g1globo.com/educacao/noticia/2015/03nobrasil-75-das-adolescentes-que-tem-filhos-estao-fora-da-escola.html>> Acesso em: 16 de setembro de 2020.

MINHARRO, Erolde Ribeiro dos Santos. **A criança e o Adolescente no Direito do Trabalho**. São Paulo: Editora LTR, 2003.

Organização Internacional do Trabalho OIT Programa Internacional para Eliminação do Trabalho Infantil, IPEC. Disponível em: <http://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-infantil/WCMS_565238/lang--pt/index.htm> Acesso em: 13 de setembro de 2020.

OSÓRIO, L. C. **Adolescente Hoje**. Porto Alegre: 2ª Editora Artes Médicas, 1992.

RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo e Atitudes: Pesquisas com jovens e adultos - Ação Educativa**. Campinas: Editora Papirus, 1999.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil 1930 a 1973**. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 1978.

OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)



NILZA TAVARES BRITO

Graduação em Ciências com habilitação plena em Química pela Universidade Ibirapuera- UNIB (2003); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Ciências - na EMEF Florestan Fernandes/ Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo propor uma reflexão com base num diálogo contemporâneo, sobre a conscientização e a necessidade de mudança de atitudes e comportamentos a respeito da produção e consumo dos recursos naturais. Isto só será possível a partir de ações que favoreçam a prática. E aí está a proposta do presente artigo, realizar uma análise sobre o Currículo da Cidade de São Paulo (2017) e a sua relação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, bem como, dar ênfase ao Ciclo de Alfabetização sobre esta tarefa em mudar atitudes comportamentais quanto à natureza, a partir do estudo do bairro, casa e escola. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, o Programa Curricular Nacional (PCN) incluiu a Educação Ambiental como tema transversal, de urgência nacional, com novas e amplas discussões. A Educação Ambiental deve ser promovida para a construção de uma consciência global e fomentar posições alinhadas com valores referentes à sua proteção e melhoria. No Ciclo de Alfabetização, o Currículo da Cidade de São Paulo (2017) propõe o estudo com a realidade local e possui a qualidade de oferecer um universo possível de ser campo de aplicação do conhecimento. Os ODS estão integrados no Currículo da Cidade e entendemos que devem ser tratados por todas as áreas do conhecimento.

Palavras-chave: ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável); Currículo da Cidade; Ciências da Natureza; Meio Ambiente; Ciclo de Alfabetização.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho de pesquisa bibliográfica, faremos uma apresentação do que foi proposto na Agenda 2030, sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Verificaremos que os ODS apresentam aos diversos segmentos públicos e privados da sociedade internacional um novo olhar sobre as políticas nacionais e as atividades de cooperação internacional nos próximos dez anos para o Desenvolvimento Sustentável, sucedendo e atualizando os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM).

Verificamos que os ODS apresentam 17 objetivos e 169 metas. Eles estão centrados no Currículo da Cidade de São Paulo e norteiam o planejamento dos diferentes currículos nacionais para que a população brasileira tenha atitudes mais responsáveis com o exercício da cidadania no trato do meio ambiente. O grande problema notado na atualidade e em nosso país são padrões de consumo e produção insustentáveis.

Este trabalho irá favorecer o planejamento de roteiros pedagógicos dos profissionais docentes e demais equipes pedagógicas para que possam se apropriar desta leitura como facilitadora na proposição de situações de aprendizagens.

A pesquisa apresenta-se como uma reflexão importante sobre o cenário atual e foca nos ODS 12: Consumo e Produção Sustentáveis, além de mostrar aos professores das diferentes redes de ensino que devemos atuar para que nossos alunos possam ser agentes ativos contra atitudes insustentáveis, as quais não serão mais toleradas pelo planeta que possui os seus recursos finitos. Devemos repensar a função da disciplina de Ciências da Natureza na promoção de um ensino escolar crítico a respeito do meio ambiente, consumo e produção sustentáveis.

Na terceira e última parte serão feitas as considerações finais sobre o assunto.

SURGIMENTO DOS ODS

A sigla (ODS), Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, foi adotada em setembro de 2015, por ocasião da conclusão das discussões da Agenda 2030. A Cúpula das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, seguindo mandato emanado da Conferência Rio+20, culminou em um documento, os ODS, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, que há tempos vem orientando as políticas nacionais e as atividades de cooperação internacional nos próximos anos, sucedendo e atualizando os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). O Brasil participou de todas as sessões de negociação intergovernamentais e chegou ao acordo que propõe 17 objetivos e 169 metas. As temáticas são diversificadas:

[...] como erradicação da pobreza, segurança alimentar e agricultura, saúde, educação, igualdade de gênero, água e saneamento, energia, crescimento econômico sustentável, infraestrutura, redução das desigualdades, cidades sustentáveis, padrões sustentáveis de consumo e de produção, mudança do clima, proteção e uso sustentável dos oceanos

e dos ecossistemas terrestres, sociedades pacíficas, justas e inclusivas e meios de implementação. (ITAMARATY, [S.I], s/p.).

O nosso país tem papel importante na efetivação dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e tem se planejado intensamente para cumprir os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Exemplo significativo deste empenho é verificado por parte da rede pública de ensino municipal da cidade de São Paulo com a implantação do Currículo da Cidade (2017), publicado em dezembro de 2017 e inclui de forma inédita a Agenda 2030, relacionando os seus objetivos de conhecimento a cada um dos 17 ODS. Nesta perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação, integra seus gestores, professores e alunos ao objetivos globais para tornar a cidade mais sustentável conforme previsto na ODS 11. Colabora e coloca em prática uma educação de qualidade como orienta a ODS 4.

A prévia experiência de coordenação nacional culminou, em 2016, na Comissão Nacional para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (CNODS), mecanismo de coordenação doméstica e de acompanhamento nacional da Agenda 2030, bem como de alinhamento entre as políticas públicas nacionais e os ODS. Trata-se de instância colegiada paritária, de natureza consultiva, para articulação, mobilização e diálogo entre os entes federativos, a sociedade civil e o setor privado. É integrada por oito representantes de governo e oito representantes da sociedade civil e do setor privado. (ITAMARATY, [S.I], s/p.).

O site ESTRATÉGIA ODS ([S.I], s/p.), descreve que os temas foram divididos em quatro dimensões. A primeira dimensão é a Social e está direcionada às necessidades humanas, de saúde, educação, melhoria da qualidade de vida e justiça. Em relação à dimensão Ambiental, dá ênfase a preservação e conservação do meio ambiente e propõe ações que resultem no fim do desmatamento, proteção das florestas e da biodiversidade bem como a contenção à desertificação e o uso sustentável das águas e planos que possam ir contra mudanças climáticas. Quanto à dimensão Econômica, trata do uso dos recursos naturais como finitos e a produção de resíduos, consumo de energia entre outros. No tocante à dimensão Institucional diz respeito à prática efetiva dos ODS. O nosso país tem se posicionado de forma firme em favor de contemplar a erradicação da pobreza como prioridade entre as iniciativas voltadas ao desenvolvimento sustentável.

Quanto a História e surgimento dos ODS, eles são resultado de debates e negociações globais. Com o fim da Guerra Fria em 1991, a ONU (Organização das Nações Unidas) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) passaram a discutir metas de bem estar econômico, desenvolvimento social e sustentabilidade e em paralelo, discutia-se a teoria do desenvolvimento.

Uma das principais referências foi o trabalho do Prêmio Nobel de Economia Amartya Sen, que também é um dos criadores do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). O conceito de desenvolvimento humano, diferentemente do de desenvolvimento econômico, é centrado na ampliação das oportunidades, das capacidades e do bem-estar das pessoas. A renda passa a ser apenas um dos aspectos do

desenvolvimento, e não seu fim, conforme o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Assim, em 1998, foi lançado o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), com três dimensões: renda, educação e saúde. O objetivo, na época, era oferecer um contraponto ao indicador mais utilizado até então para a comparação entre Estados, o Produto Interno Bruto (PIB). Até hoje, o IDH é uma referência mundial sintética que, apesar de suas qualidades, não esgota todos os aspectos do desenvolvimento. (ESTRATÉGIA ODS, [S.I], s/p.).

Em setembro de 2000, 189 nações firmaram acordos para combater a extrema pobreza e demais demandas sociais, os quais se desdobraram nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Do ano 2000 a 2015, diversos encontros e relatórios monitoraram a situação dos ODM no mundo. Os ODS são mais abrangentes que os ODM, pois incluem temas importantes e que são pertinentes a todos os setores sociais, seja ele público ou privado como pobreza, desenvolvimento econômico, clima, comprometimento das instituições e segurança. O Itamaraty tem chamado a atenção para a importância das discussões nos fóruns internacionais sobre os ODS. Quanto ao público doméstico, o governo federal tem focado para o combate à pobreza e para a efetivação de políticas públicas que possam estar valorizando a ação cidadã na educação, saúde, saneamento, habitação, mobilidade e desenvolvimento social.

Imagem A:



Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/>. Acesso em 7 out. 2020.

As metas dos ODS se aplicam a todos os Estados Membros das Nações Unidas, sejam eles desenvolvidos ou em desenvolvimento, devem apresentar compromissos e desafios a superar para a efetivação do desenvolvimento sustentável em suas dimensões

social, econômica e ambiental. O Brasil tem dado destaque em promover a erradicação da pobreza dentro do período da vigência da Agenda 2030.

A apresentação dos Relatórios começou em 2016 e ocorrerá ao longo dos 15 anos de vigência da Agenda 2030, período em que os países são encorajados a apresentar seu relatório nacional ao menos uma vez. Desde a entrada em vigor da Agenda 2030, mais de 120 países submeteram suas contribuições, mostrando compromisso com o enfrentamento dos maiores desafios globais para o desenvolvimento sustentável do planeta. O Brasil apresentou seu primeiro RNV em 2017, no qual tratou das estruturas institucionais colocadas em operação para incorporar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável nas políticas públicas. (ITAMARATY. AGENDA 2030, [S.l], s/p).

OBJETIVO 12: CONSUMO E PRODUÇÃO SUSTENTÁVEIS E O CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

De acordo com os ODS, objetivo número 12, deve – se buscar até 2030 padrões de consumo e produção sustentáveis. Sabemos que os padrões adotados pelas sociedades são insustentáveis e cerca 1,3 bilhão de comida é desperdiçada no mundo. Se mantivermos a prática de consumo atual, estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, apontam que quando a população mundial chegar 9,6 milhões de pessoas será necessário mais que um planeta terra para manter os recursos naturais. Esse cenário mostra a importância do objetivo 12, o qual se faz necessário atingir padrões de produção e consumo mais sustentáveis.

Devemos alcançar a gestão sustentável e o uso eficiente dos recursos naturais e reduzir o desperdício de alimentos bem como as perdas de alimentos ao longo das cadeias de produção, envolver o manejo ambientalmente saudável dos produtos químicos e resíduos químicos a fim de minimizar seus impactos negativos sobre a saúde humana e o meio ambiente. Reduzir a geração de resíduos por meio da prevenção, redução, reciclagem e reuso e incentivar as empresas a adotar práticas sustentáveis e integrar informações de sustentabilidade em seu ciclo de relatórios. Promover práticas de compras sustentáveis e garantir que as pessoas, em todos os lugares tenham informação, além de muitas outras ações.

De acordo com a BNCC (2018, p. 329), no ensino de Ciências, os alunos aprendem de forma espiral e as três unidades temáticas deverão ser integradas e os assuntos vão sendo trabalhados em todos os anos do ensino fundamental. A área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico e este possibilita ao estudante compreender e interpretar o mundo natural, social e tecnológico e

o mais importante, atuar neste contexto e alterá-lo de forma positiva. As competências representam a integração de conhecimento, habilidades e atitudes.

O Currículo da Cidade de São Paulo, norteado pela Base Nacional Comum Curricular, prevê que os estudantes começam desde o 1º. Ano do Ensino Fundamental, no Ciclo de Alfabetização, a desenvolver a consciência que é preciso mudar os nossos hábitos e comportamentos insustentáveis. Não faz sentido haver, segundo os últimos dados da FAO, aproximadamente 800 milhões de pessoas passando fome no mundo, e se apenas $\frac{1}{4}$ de toda a comida desperdiçada pudesse ser salva, ela poderia alimentar essas pessoas famintas. De acordo com as Orientações Didáticas do Currículo da Cidade (2019) na progressão dos Objetos de Conhecimento ao longo do Ensino Fundamental, no Ciclo de Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral temos a seguinte proposta quanto ao consumo e uso sustentáveis:

Tabela 1: Progressão dos objetivos

Eixo Temático	Ciclo de Alfabetização	Ciclo Interdisciplinar	Ciclo Autoral
Matéria	1º. Ano	4º. Ano	7º. Ano
Energia e suas Transformações	Características e propriedades dos materiais.	Reversibilidade e irreversibilidade.	Constituição dos materiais por substâncias.
S	Fontes de energia e consumo.	Recursos renováveis e não renováveis.	Misturas homogêneas e heterogêneas.
	Materiais ambiente	e Transformações de energia.	Movimento
	2º. Ano	5º. Ano	8º. Ano
	Propriedades e transformações dos materiais.	Elementos ambientais e sua influência em materiais e seres vivos.	Transformação química: formação de novos materiais e substâncias.
	Uso e conservação de materiais e recursos.	Seres vivos e transporte e transformações de energia.	Mudanças de estados físicos da matéria.
	3º. Ano		Equilíbrio termodinâmico.
			Ondas: luz e som.
			9º. Ano
			Elementos químicos, átomos e estrutura da matéria.
			Transformação química em termos

de materiais para novos usos.	Produção de combustíveis.	de de recombinação do átomo.
	6º ano	Elettricidade e matriz energética.
Luz, som e a relação com objetos.	Propriedades dos materiais.	Magnetismo.
Água ambiente: tratamento e poluição.	Composição e permeabilidade do solo.	Eletromagnetismo.
	Fotossíntese.	
	Respiração celular.	
	Decomposição.	
	Ciclagem de materiais no ecossistema.	
	Fluxo de energia no ecossistema.	

(ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS DO CURRÍCULO DA CIDADE, 2019, p. 30-32).

A unidade temática apresentada no quadro acima, Matéria e Energia contempla o estudo de materiais e suas transformações, fontes e tipos de energia utilizados na vida em geral. Os objetivos do conhecimento tem o intuito de identificar aos alunos como esses materiais estão sendo apropriados para produção e consumo. Relaciona objetos, materiais e fenômenos que estão na vivência de suas famílias. No Ciclo de Alfabetização, as Orientações Didáticas do Currículo da Cidade (2019), propõe a apresentação das primeiras noções sobre os materiais, seu uso, propriedades e interações com luz, som, calor, eletricidade e umidade.

Ao professor é sugerido à elaboração de projetos com propostas de reciclagem e reutilização de materiais, estimula-se ainda a construção de hábitos saudáveis e sustentáveis. Compreender a importância dos elementos naturais para os seres vivos, bem como perceber a presença desses seres na escola e em outros espaços. Deverão ser apresentados aos estudantes, os elementos mais concretos que os cercam como o entorno de sua casa, escola e bairro, possibilitando a eles a oportunidade de interação e compreensão do seu local mais próximo ao mais amplo.

Os conhecimentos escolares em Ciências devem estar em sua amplitude, relacionados ao conhecimento do mundo externo, ligados a problemas ambientais, cotidiano aos alunos, na observação de fenômenos naturais e principalmente em respostas às indagações sobre a nossa existência diante dos recursos naturais que são finitos. O ensino de Ciências como processo, nos faz pensar em qual o sentido da escola e o que a escola proporciona para os seus alunos vivenciarem de forma mais crítica a sua relação com o planeta e se sentirem ainda mais compromissados eticamente com o seu meio ambiente.

Em relação ao Currículo da Cidade (2017), propõem que os alunos do Ensino Fundamental devem ser conscientizados sobre os ODS 12, produção e consumo sustentáveis desde o 1º. Ano do ciclo de alfabetização. Desta forma, cabe a nós professores desenvolvermos situações de aprendizagens que promovam ações para minimizar a pobreza, defender o meio ambiente e que todas as pessoas por meio de nossos alunos, possam vivenciar um futuro próspero e sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo trouxe reflexões acerca dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis, (ODS) e o ensino de Ciências segundo a nova Base Nacional Comum Curricular, além de focar nas orientações didáticas para o Currículo da Cidade em Ciências da Natureza. Também nos esclarece que o Brasil como país membro da ONU, tem atuado junto à sociedade internacional com ações para o combate a pobreza e respeito ao meio ambiente.

O nosso país tem papel importante na efetivação dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e se planejado intensamente para cumprir os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Exemplo significativo deste empenho é verificado por parte da rede pública de ensino municipal da cidade de São Paulo com a implantação do Currículo da Cidade (2017), publicado em dezembro de 2017 e inclui de forma inédita a Agenda 2030, relacionando os seus objetivos de conhecimento a cada um dos 17 ODS nas diferentes áreas de conhecimento. Nesta perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação, integra seus gestores, professores e alunos ao objetivos globais para tornar a cidade mais sustentável conforme previsto na ODS 11.

A BNCC traz inovações por indicar o ensino em competências e habilidades, e a base anterior (PCN) incluiu a Educação Ambiental como tema transversal, importante tarefa a ser trabalhada em todas as áreas do conhecimento, pois permite um amplo leque de discussões a respeito das urgências nacionais e um meio ambiente sustentável.

Também constatamos que o ensino da disciplina de Ciências deverá enfatizar o desenvolvimento dos conteúdos como um processo a ser investigado e embasado na observação de práticas diárias e fenômenos naturais que contemplam a vida dos estudantes. A área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico e este possibilita ao estudante compreender e interpretar o mundo natural, social e tecnológico e o mais importante, atuar neste contexto e alterá-lo de forma positiva.

Aos professores da rede municipal de São Paulo, a tabela acima com o eixo temático Matéria, Energia e suas Transformações apresenta a progressão dos objetivos de conhecimento para a elaboração das proposições de aprendizagens e projetos com propostas que sugerem a tarefa de conscientização sobre os ODS 12, padrões de produção e consumo sustentáveis, desde o ciclo de alfabetização. Compreender a importância dos elementos naturais para os seres vivos, bem como perceber a presença desses seres na escola e em outros espaços são os elementos mais concretos que cercam nossos alunos, permitindo a eles perceberem o seu entorno e aplicar seus conhecimentos para um mundo mais justo e respeitável com os nossos recursos naturais.

REFERÊNCIAS

BNCC 2018. **Educação é a base**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

Acesso em 21 set. 2020.

EDUCADOR 360. **A BNCC e Ciências da Natureza: saiba o que se espera para o ensino de ciências a partir de agora!** [S.l]. Disponível em: <https://educador360.com/gestão/ciencias-da-natureza/>. Acesso em: 21 set. 2020.

ESTRATÉGIA ODS. **O que são os ODS?** [S.l]. Disponível em: <https://www.estrategiaods.org.br/>. Acesso em 21 set. 2020.

ITAMARATY. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**, [S.l]. Disponível: <http://www.itamaraty.gov.br/>. Acesso em 21 set. 2020.

ITAMARATY. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**, [S.l]. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/desenvolvimento-sustentavel-e-meio-ambiente/135-agenda-de-desenvolvimento-pos-2015>. Acesso em 21 set. 2020.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**, [S.l.]. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em 21 set. 2020.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade: Ciências Naturais**. – 2ª. ed. – São Paulo : SME / COPED, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Trilhas de Aprendizagens: Ensino Fundamental – 1o ano**. – São Paulo: SME / COPED, 2020.

ARTE EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS LEGAIS



PATRICIA DE JESUS PESSOA

Graduação em Pedagogia pela Fundação Hermínio Ometto (2009); Especialista em Educação, pela Universidade da Cidade de São Paulo (2012) Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Vila Munck no Município de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho nasceu da necessidade de auxiliar o professor egresso do curso de Arte a compreender os principais documentos que norteiam o ensino de arte no Brasil no que se refere à Arte Educação. Para isso, percorremos primeiramente a Constituição Federal de 1988, explicitando as principais contribuições desse documento que garante o direito de educação a todos os cidadãos brasileiros; em seguida abordaremos a questão da Arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, que enfatiza e explicita a importância da educação para a formação artístico-cultural do aluno da Educação Básica de nosso país. Para enriquecer a discussão, apresentaremos como se constitui o ensino de Arte nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Diante dessa necessidade, realizaremos um estudo bibliográfico do ensino de Arte Educação, com o objetivo de auxiliar os professores de Arte de todo o país e fazendo-os perceber, através das legislações, o quanto essa área é de suma importância para a formação artístico-cultural dos alunos ao longo da Educação Básica.

Palavras-chave: Educação; Ensino; Arte Educação; LDBN 9394/96.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como principal objetivo de explicar as principais fundamentações legais para o ensino de arte dos alunos da Educação Básica brasileira; muitas vezes, diversos educadores desconhecem a relevância de aprender Artes Visuais, e sua importância para a formação artística cultural do aluno da Educação Básica.

Diante dessa necessidade, procuramos recolher fundamentos legais que norteiam o ensino de Arte Educação nos diversos documentos de nosso país; primeiramente percorremos a Constituição que traz, entre seus diversos artigos, a importância da educação na formação do ser humano.

Em seguida, explicitaremos por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os principais artigos que norteiam o direito à educação e especialmente ao Ensino de Arte dos alunos de todos os segmentos da Educação Básica; também será explanado os principais artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente, no qual o direito à educação (entre outros) é garantido para a criança e o adolescente.

Ao final, procuraremos demonstrar por meio dos Referenciais Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo como o ensino de arte está estruturado, contribuindo para a reflexão dos docentes, fazendo-os observar as inúmeras formas de Arte que são contempladas pelas leis.

Faz-se de suma importância ressaltar que a escolha da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, deu-se pela experiência nas aulas de Arte no Estado de São Paulo; embora atualmente a maior parte das experiências educacionais sejam mais nas situações didáticas na Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Procuraremos assim, deixar o professor mais próximo da teoria, para auxiliá-lo em sua prática, tornando-as mais próximas e fazendo-o perceber o quanto ela é importante para a formação do indivíduo, fazendo com que a dicotomia entre teoria e prática na educação seja minimizada, sempre a favor da aprendizagem dos educandos.

A ARTE E A EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL

A Constituição Federal de 1988 é o documento maior que foi formulado para nortear a organização de diversos setores, entre eles o artigo 205, que inicia o capítulo enfatizando o direito do cidadão à educação:

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 (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Dando continuidade ao tema da educação, no artigo 206, a Constituição Federal (1988) destaca como o ensino será organizado em âmbito nacional:

*Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;*

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

O artigo 208 da Constituição Federal (1988) por sua vez explicita os deveres do Estado ao que se refere à educação:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Pode-se observar ainda que no artigo 210 da referida lei, a organização dos conteúdos mínimos ao que se refere ao Ensino Fundamental:

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.

§ 1.º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2.º 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 (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

A Constituição Federal de 1988 no artigo 227 enfatiza:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Diante do que pode ser observado, a Constituição Federal (1988) destaca a importância da participação do contato com a diversidade cultural existente em nossa sociedade, sendo a escola o mediador deste processo, ampliando o repertório da criança, partindo das experiências que a mesma já construiu com a família e o meio em que estão inseridas, preservando sua integridade física, psicológica, além de suas diferenças, sejam

elas físicas, religiosas, cor, raça ou religião, demonstrando a relevância da diversidade cultural na qual a criança está inserida e a apreciação da arte de diversas formas.

A ARTE E A EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS NA LEI DE DIRETRIZES E BASE N. 9394/96

O direito da criança com idade incompleta para cursar o ensino fundamental é apreciado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), , garantindo a criança de zero até seis anos de idade o direito a frequentar a Educação Infantil que tem o propósito de dar continuidade a formação oferecida pela família e pela comunidade, na qual terá seu desenvolvimento global por meio da exploração dos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais culturais e sociais, conforme estabelecido pela LDB.

A incorporação da educação infantil na Educação Básica, representando o início do processo de educação da criança com idade inferior a seis anos de idade, destaca a importância da valorização dos primeiros anos de vida, conforme afirma a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96;

Art. 22 A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (LEI DE DIRETRIZES E BASES 9394/96).

A gratuidade da educação infantil favoreceu uma clientela socialmente desprovida de recursos para sua inserção antes do Ensino Fundamental, ampliando o mundo de construção de significados de muitas crianças, já que com a lei foi necessário maior investimento em formação de escolas que atendessem a esta determinada faixa etária.

A Educação Infantil deve ser entendida como a estruturação do processo de construção de universo escolar que tem o dever de garantir a criança os direitos tratados na lei que garantam seu desenvolvimento de forma global. A organização da Educação Infantil se faz atendendo crianças de zero a três anos de idade nas creches ou entidades equivalentes e a pré-escola atende as crianças de quatro a seis anos de idade, conforme explicitado na LDBN 9394/96.

A Lei de Diretrizes e Base 9394/96 no artigo 31 define que a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do

grupo e às individualidades de cada criança. Considerar que as crianças são diferentes entre si, implica propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem suas necessidades e ritmos interpretação e ensaio de soluções. A interação permite que se crie uma situação de ajuda na qual as crianças avancem no seu processo de aprendizagem (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p.32 e 33).

Os profissionais da educação infantil devem conhecer e compreender a particularidade de cada criança e tornar acessíveis os elementos de cultura que enriquecem o desenvolvimento de inserção social, conforme podemos observar nos Referenciais Curriculares Nacional para a Educação Infantil.

A ARTE E A EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS NO E.C.A.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) em consonância com a Constituição Federal regulamentou o artigo 4º que disserta:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, lei 8069/90).

No capítulo II no artigo 15 quando ressaltem a criança como um cidadão em processo de desenvolvimento e direito a ser respeitada.

A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, lei 8069/90).

Ainda no capítulo II no artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente trata dos aspectos referentes:

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:
I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários ressalvadas as restrições legais;
II - opinião e expressão;
III - crença e culto religioso;
IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
VI - participar da vida política, na forma da lei;
VII - buscar refúgio, auxílio e orientação (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, lei 8069/90).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) enfatiza a importância da liberdade que no processo de desenvolvimento escolar é muito crucial quando a criança tem espaço para expressar-se seja verbalmente a sua opinião ou por meio da arte com música, desenho, pinturas, esculturas, teatro, dança ou como forem suas crenças e religiões, muito além de expressar-se é ser respeitada em sua diversidade.

A brincadeira deixa de ser apenas um ato isolado, o brincar passa a ter um olhar pedagógico importantíssimo no processo de desenvolvimento da criança e salientado por muitos teóricos dentre eles a definição que o brincar é uma necessidade básica e um direito de todos; o brincar é uma experiência humana, rica e complexa (ALMEIDA, M. T. P, 2000) mostra o que a lei tem defendido: a brincadeira tem uma função primordial no desenvolvimento do ser humano seja com brincadeiras, jogos ou divertimento. Brincando, a criança está nutrindo sua vida interior, descobrindo sua vocação e buscando um sentido para sua vida (CUNHA, 1994, p. 11).

A criança deve ter todas as possibilidades de entregar-se aos jogos e às atividades recreativas, que devem ser orientadas para os fins visados pela educação; a sociedade e os poderes públicos devem esforçar-se por favorecer o gozo deste direito (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA, 1959)

A família não perde sua função no processo de desenvolvimento da criança com a organização da educação infantil, seu papel é tão importante quanto à escola, como trata o capítulo III do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) nos artigos citados:

Art. 19. Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes.

Art. 20. Os filhos, havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação.

Art. 21. O pátrio poder será exercido, em igualdade de condições, pelo pai e pela mãe, na forma do que dispuser a legislação civil, assegurado a qualquer deles o direito de, em caso de discordância, recorrer à autoridade judiciária competente para a solução da divergência.

Art. 22. Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.

Parágrafo único. Não existindo outro motivo que por si só autorize a decretação da medida, a criança ou o adolescente será mantido em sua família de origem, a qual deverá obrigatoriamente ser incluída em programas oficiais de auxílio (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, lei 8069/90).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) delibera sobre a responsabilidade do convívio familiar que deve possibilitar a inserção da criança em atividades culturais como teatro, shows, cinema, dança, entre outras formas de expressões artísticas não é só a escola que tem este papel; família e escola devem assumir esta responsabilidade de forma integral, uma vez que a importância do contato da criança com esta diversidade é importantíssima para seu pleno desenvolvimento global.

O capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) prevê o direito da criança à educação, à cultura, ao esporte, lazer, e a família, escola e poder público não

podem se eximir da responsabilidade, cada qual deve fazer a sua parte visando o desenvolvimento absoluto da criança e preparo para o exercício da cidadania.

A família como primeiro ambiente social que atua diariamente como cidadão tem a tarefa incondicional de acompanhar, ter ciência e participar da construção do projeto pedagógico que define as propostas educacionais da unidade escolar, este ato de ser um conselheiro participativo deve ser iniciada na educação infantil entendendo-a como creche, com atendimento de crianças com zero a três anos de idade e pré-escola, com atendimento de crianças com quatro a seis anos de idade, apesar de pouca idade a criança também pode ser participativa neste processo de elaboração das propostas educacionais que apreciam o projeto pedagógico da escola e o acompanhamento dos pais se faz necessária e intransferível como defende o artigo 53, parágrafo único do Estatuto da Criança e do Adolescente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) enfatiza que a família tem o papel de envolver a criança em um ambiente abundante culturalmente, no entanto, o poder público tem sua co-responsabilidade quanto ao oferecimento de meios sociais que ampliem, disponibilizem e garantam o direito infanto-juvenil relacionado ao acesso à informação, cultura, lazer, diversão e espetáculos.

Art. 74. O poder público, através do órgão competente, regulará as diversões e espetáculos públicos, informando sobre a natureza deles, as faixas etárias a que não se recomendem, locais e horários em que sua apresentação se mostre inadequada.

Parágrafo único. Os responsáveis pelas diversões e espetáculos públicos deverão afixar, em lugar visível e de fácil acesso, à entrada do local de exibição, informação destacada sobre a natureza do espetáculo e a faixa etária especificada no certificado de classificação.

Art. 75. Toda criança ou adolescente terá acesso às diversões e espetáculos públicos classificados como adequados à sua faixa etária.

Parágrafo único. As crianças menores de dez anos somente poderão ingressar e permanecer nos locais de apresentação ou exibição quando acompanhadas dos pais ou responsável.

Art. 76. As emissoras de rádio e televisão somente exibirão, no horário recomendado para o público infanto-juvenil, programas com finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas.

Parágrafo único. Nenhum espetáculo será apresentado ou anunciado sem aviso de sua classificação, antes de sua transmissão, apresentação ou exibição (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, lei 8069/90).

O poder público Estadual deve assegurar à criança e ao adolescente o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, iniciando esta inserção da criança no ambiente escolar no ensino fundamental, sendo este obrigatório e gratuito para todos mesmo para quem não teve acesso na idade correspondente e atendimento no ensino médio, o poder público Municipal deve assegurar à criança o atendimento desde a educação infantil com atendimento em creche e pré-escola

às crianças de zero a seis anos de idade. (Estatuto da Criança e do Adolescente, 8069/90, artigo 54).

O direito da criança e do adolescente é garantido por lei e o não cumprimento destes é cabível de denuncia e punição. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) ao organizar as leis que garantam os direitos e deveres da criança e do adolescente relaciona a quem cabe a responsabilidade de zelar para que a lei seja cumprida e quais são suas atribuições, isso acontece com a família, comunidade, a escola, as unidades de saúde e o conselho tutelar, todos têm o encargo de proteger à criança e ao adolescente.

Art. 98 As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados:

I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;

II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;

III - em razão de sua conduta (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, lei 8069/90).

A ARTE E A EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Estudos históricos da humanidade relatam que a arte sempre permaneceu presente em praticamente todas as formações culturais. O homem que desenhou um bisão numa caverna pré-histórica teve que instruir-se de algum modo seu ofício assim como instruiu alguém o que aprendeu. O ensino e a aprendizagem da arte representam, de acordo com regras e valores postos em cada ambiente cultural, do conhecimento que abrange a produção artística em toda a história. A ciência que aborda a educação escolar em artes tem um caminho praticamente atual e concorda com as modificações educacionais que caracterizaram o século XX em várias partes do mundo, conforme explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O começo da livre expressão aprofundou-se e propagou-se pelas escolas, seguido pelo indispensável conceito de criatividade, curioso fenômeno de consenso pedagógico, aspecto obrigatório em qualquer planejamento, sem que parecesse indispensável definir o que esse termo queria dizer.

O desígnio fundamental era o de promover o desenvolvimento inventivo da criança. No entanto, o que se desencadeou como resultado do aproveitamento indiscriminado de idéias imprecisas e duvidosas sobre a papel da educação artística foi uma descaracterização progressiva da área. Tal composição conceitual foi deixando de ter significado, especialmente para os alunos. Além disso, muitos das metas arrolados nos planejamentos dos docentes de Arte poderiam também compor outras disciplinas do

currículo, como, por exemplo, desenvolver a criatividade, a sensibilidade, o autocontrole (PCN'S,1997).

Arte-educadores em sua maioria americanos na década de 60 lavraram os alicerces para um novo foco dentro do ensino de Arte, questionando praticamente a idéia do desenvolvimento natural da expressão artística da criança e visando determinar a contribuição específica da arte para a educação do ser humano.

Ultimamente, docentes do mundo todo prestam atenção em responder indagações principais que fundamentam sua atividade pedagógica, como: *“Que tipo de conhecimento caracteriza a arte?”*, *“Qual a função da arte na sociedade?”*, *“Qual a contribuição específica que a arte traz para a educação do ser humano?”*, *“Como as contribuições da arte podem ser significativas e vivas dentro da escola?”* e *“Como se aprende a criar, experimentar e entender a arte e qual a função do professor nesse processo?”* (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997).

As aulas de Artes Plásticas e Desenho durante os anos 20 até os anos 70 adquirem visões de caráter mais significativo, procurando a espontaneidade e valorizando o aumento ativo e progressivo do discente. As propostas de realização relacionada às atividades de artes plásticas passaram a mostrar-se como ambiente de invenção, autonomia e descobertas, baseando-se sobretudo na auto-expressão dos alunos.

Os educadores deste período pesquisam as novas proposições sobre a instrução de Arte expressada no Brasil e no exterior, as quais defendem a rescisão com a severidade estética, marcadamente reprodutivista da escola tradicional, como pode ser observado nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

As instituições de ensino inseriram a Educação Musical como novos métodos, estes que estavam sendo difundidos na Europa. Contestando o Canto Orfeônico, passando a permanecer no ensino de música uma nova abordagem visando quando a música pode ser sentida, tocado, dançado, além de cantada. Fazendo uso de jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras buscava-se um desenvolvimento auditivo, rítmico, a expressão corporal e a socialização aos docentes que são estimuladas a experimentar, improvisar e criar.

A arte hierarquicamente com relação as demais disciplinas educacionais refere-se a um desconhecimento do poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento. Ainda nos anos 60, pouco existia cursos relacionados à formação de docentes nesta área e educadores de quaisquer matérias ou pessoas com alguma habilidade na área (artistas e estudiosos de cursos de belas-artes, de

conservatórios, etc.) poderiam assumir as disciplinas de Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas e Música:

A introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente se considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos, seguindo os ditames de um pensamento renovador. No entanto, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas). (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997).

Arte-Educação nos anos 80, primeiramente com o propósito de ter noção e preparar os profissionais, derivando na mobilização de grupos de docentes de arte, tanto do ensino formal como da informal. O movimento Arte-Educação deixou que se expandissem as discussões sobre a valorização e o aperfeiçoamento do docente, que aceitava o seu afastamento dentro da instituição escolar e a carência de conhecimentos e competência na área. Os conceitos e princípios que baseiam a Arte-Educação multiplicam-se no país entidades públicas e particulares, com o interesse de rever e propor novos caminhos à ação educativa em Arte.

Com a promulgação da Constituição Federal (1988), deu-se início as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que seria sancionada apenas em 20 de dezembro de 1996. Convencidos da seriedade em relação ao acesso escolar dos alunos de Ensino Básico também à área de Arte existiram manifestações e protestos de inúmeros docentes adversos a uma das versões da referida lei, que retirava a obrigatoriedade da área

Com a Lei de Diretrizes e Base 9.394/96, revogam-se as disposições anteriores e 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, § 2o) (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997).

Envolvimento profissional que preponderou no princípio do movimento Arte-Educação evoluiu-se para discussões que originaram concepções e novas metodologias para o ensino e a aprendizagem de arte nas instituições escolares.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) tratam-se de diversos temas relacionados ao desenvolvimento da criança escolar e um deles é a alimentação quando relata que:

Existem diversas linhas sobre nutrição infantil, mas todas estão de acordo que o aleitamento ao seio é a forma mais saudável. É aconselhável que a instituição de educação infantil incentive e auxilie as mães nessa prática, acolhendo-as, dando-lhes informações e propiciando local adequado para que possam amamentar seu bebê se assim o desejarem e puderem. Bebês amamentados exclusivamente ao peito têm esquemas de

introdução de alimentos (sucos, frutas, papas) diferenciados daqueles que já recebem leite de outra espécie. Quando os bebês menores de seis meses frequentam a creche e já foram desmamados ou estão em processo de desmame, é necessário que um profissional de saúde possa supervisionar a oferta do substituto do leite materno (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, vol.1, p.52).

O documento em questão reforça ainda, a determinação da Constituição Federal (1988) quanto à diversidade cultural existente na sociedade refere-se ao respeito, conhecimento e valorização cultural que envolva o desenvolvimento de um povo, sendo este estimado apesar de sua diferença seja esta qual for, religião, etnia, cor ou raça.

O Brasil como um país formado por uma coletividade plural onde são descobertos múltiplos grupos étnicos possuindo diferentes culturas, com origem desde o início da ação de colonização, além dos póstumos movimentos migratórios, que foram responsáveis ao longo da história deste país, por colocar em contato grupos diferentes edificando a história cultural determinada por grupos sociais ao longo do tempo e de acordo com suas experiências e relações com o meio e com outros grupos...

A cultura indígena e afro-brasileira conquistou um espaço muito importante neste processo de valorização cultural que a muito havia sido deixado de lado por diversos motivos. Esta valorização das peculiaridades culturais é responsabilidade da família e da escola como referencia de conhecimento no processo de aprendizado da criança pré-escolar (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997).

Segundo o Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997) descrevem sobre o saber artístico e as várias maneiras de subsídios para a educação por meio do ensino da Arte. A educação em arte beneficia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que se abalizam numa maneira própria de ordenar e dar objetivo à experiência humana. O educando desenvolve sua percepção, sensibilidade e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de contemplar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos seus colegas e essa área também favorece a relação de produção com as outras disciplinas do currículo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997) o educando que pratica sucessivamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto e a desenvolver estratégias para solucionar um problema matemático, por exemplo. Já com o conhecimento de arte de outras culturas o estudante compreende a relatividade dos valores, modo de pensar e agir dando objetivo à valorização da diversidade cultural, desenvolvendo a criticidade em relação à sua e às outras culturas criando uma condição para uma qualidade de vida melhor.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997) afirmam que arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade.

A ARTE EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS NA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino de Arte (2012) diz que Arte é uma linguagem de potência inquestionável que ousa e se aventura a falar de acontecimentos e percepções da vida pela voz de fazedores de práticas artísticas, sejam ou não artistas. Podemos entender então que precisamos criar, construir e é por meio da arte que desenvolvemos essa habilidade. Para ter essa visão da vida, para olhar por intermédio da arte é preciso uma imersão num processo de criação, é preciso desenvolver um percurso contínuo de aprendizagem e pesquisa. Nem todos os alunos vão desenhar com técnicas de desenhos realistas, nem todos os alunos aprenderão a apreciar música ou tocar algum instrumento. Mas é por meio da arte que todos aprenderão a ser criativos.

O que será convocar em nós "estados de imersão" que germinem outras vias de acesso para processos educativos em arte no contexto escolar, outros horizontes que movam o pensamento pedagógico para ir além de metodologias de ensino ou de listagem de conteúdo? (PROPOSTA CURRICULAR ESTADO SP - ARTE) Como aproximar a teoria da prática? Como instigar nossos alunos a serem curiosos, a quererem aprender, a irem além?

Ainda de acordo com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino de Arte (2012) o desejo nos faz procurar o que não é pensado, o que não é mencionado, o que não é olhado na construção de um pensamento curricular em Arte, como quem se arrisca na composição de uma partitura de uma música. Então por mais que nossos alunos não sejam artistas é arriscando, é desejando produzir e/ou apreciar arte, nas suas várias linguagens, que eles vão se desenvolver como seres culturais.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino de Arte (2012) afirma que o estudo da linguagem da Arte nos faz parceiros estéticos quando interpretamos e criamos significação para uma obra que olhamos e que nos olha, despertando reações, abrindo espaços em nossa percepção, tocando nossa sensibilidade por meio de seus signos artísticos. Por isso que certos saberes, habilidades, sensibilidades só se formam inventivamente quando feitos experimentos nas linguagens artísticas, seja como fazedor ou leitor de práticas artísticas.

A RELAÇÃO DA ARTE COM A EDUCAÇÃO

Durante muitos anos se tem tratado a respeito da necessidade da inclusão da arte na escola de forma mais efetiva. Desde 1971, pela Lei de Diretrizes e Base n.5692, a disciplina de Educação Artística torna-se parte dos currículos escolares. Duarte (1991) recrimina a esse modelo da Lei de Diretrizes e Base de 1971, afirmando que a Educação Artística deve ter a mesma importância que as outras disciplinas dos currículos escolares, e, isso deve ser entendido pelos professores.

É através da arte, praticando diferentes formas de expressão, experimentando diferentes sensações tanto pessoais quanto estéticas e poéticas, que o indivíduo cria identidade. Da Educação Infantil até o Ensino Médio podemos observar que cada criança tem o seu jeito de experimentar a arte, de se desenvolver, de se expressar e de se perceber como indivíduo único, vivenciando as diversas linguagens artísticas em todos os momentos e situações do cotidiano.

Por isso a disciplina de Artes nos currículos escolares foi regularizada, mas no contato direto com docentes, dirigentes de escolas e coordenadores pedagógicos, as finalidades parecem mostrar um caminho importante, mas é no confronto com a prática pedagógica no campo da arte que se nota a grande dicotomia entre a teoria e a prática (DUARTE, 2002).

Consentir que o fazer artístico e a fruição estética cooperem para o desenvolvimento de crianças e de jovens é afirmar a capacidade que lhes cabem de ampliar o seu potencial cognitivo e assim conceber e olhar o mundo de modos diferentes. Esta ação deve estar intrínseca nos docentes, para que a prática pedagógica tenha coerência, permitindo ao estudante conhecer o seu repertório cultural e ter contato com outras referências, sem que ocorra a obrigação de uma forma de conhecimento sobre outra, sem diferença entre a reflexão e prática. Esta forma de sugerir o ensino da arte quebra barreiras de exclusão, visto que a prática educacional está embasada não na aptidão ou no dom, mas na capacidade de experiência de cada um. Dessa forma, estimulam-se os educandos a se arriscarem a ilustrar, tocar, cantar, representar, escrever, dançar, uma vez que se tratam de uma experiência e não de uma concorrência (DUARTE, 2002).

A arte desenvolve diferentes formas de cognição. A expressão corporal, a sensibilidade, a intuição e trabalha muito com emoção construindo um universo conceitual e de práticas tão singulares e que contribuem para que nossas crianças e jovens possam lidar com a complexidade do mundo por meio do pensamento artístico.

Duarte (1997) chama a atenção de que as disciplinas de cálculo dentre outras apresentaram ao longo do processo de ensino escolar mais importância do que o ensino

da arte. Com relação ao saber preexistente no ser humano antes dele ter se deparado com qualquer outra forma de saber Duarte afirma:

(...) trazer a tona uma discussão sempre menosprezada pelo saber moderno, que considera conhecimento somente aquilo nascido da atuação do raciocínio lógico-conceitual, descartando todo e qualquer modo não racional de sabedoria humana (Duarte, 1997).

Para Duarte (1997) a arte compreendida como o saber sensível e estético é entendida como sendo a mesma deixada de lado pela modernidade em detrimento do conhecimento intelectual, chegando até mesmo a ser considerado um obstáculo para chegar-se a veracidade. Com relação à área industrial a arte, meramente é vista como fonte para apurar lucro, deixando de lado a sua intencionalidade por parte do seu idealizador a de desenvolver a sensibilidade dos consumidores. Com relação a isso Duarte (1997) diz o seguinte:

Desta maneira, o desenho industrial acabou por se tornar instrumento para a consecução do oposto ao pretendido por seus idealizadores originais, convertendo-se não num elemento de desenvolvimento da sensibilidade dos consumidores, e sim num fator de deseducação sensível, na medida em que impõe um padrão esteticamente neutro, desprovido de valores e expressões culturais (DUARTE, 1977).

Daí percebe-se que estamos caminhando para uma perda da sensibilidade humana induzida pela produção artística contemporânea, a qual não volta os olhos para a questão de valorizar o conhecimento de que todo ser humano traz consigo uma marca nascida com ele, e que tem toda a possibilidade de desenvolver-se diante da troca e do acolhimento do meio em que vive, sendo nesse momento que a arte, em particular o desenho, se faz presente, e com grande importância para o desenvolvimento da criança (DUARTE, 2002).

A arte tem valor na instituição escolar porque é importante fora dela. Portanto, é um conhecimento edificado pela humanidade no decorrer da história, assim se tornando uma riqueza cultural para a humanidade, já que todos nós temos direito ao acesso desse saber. Constituir a arte como conhecimento é o ponto fundamental para o ensino, articulando três conceitos: a criação, a produção, a análise ao conhecimento histórico-cultural e esses campos também são conhecidos como Produção, Fruição e Reflexão (MARTINS, PICOSQUE E GUERRA, 1998).

Desde a habitação do homem em cavernas ocorria a manipulação das cores, espaços, formas, gestos, sons, silêncios, superfícies, movimentos, luzes e muitas outras formas que davam sentido em sua comunicação com os outros (MARTINS, PICOSQUE E GUERRA, 1998).

Martins, Picosque e Guerra (1998), o diálogo entre as pessoas ocorre não só com palavras, uma vez que também adquirimos conhecimentos de outras pessoas, povos e culturas por meio de outras linguagens como suas músicas, teatros, poesias, danças,

cinemas, pinturas e muito mais. Para que essas linguagens tenham significado para nós, precisamos entendê-las, interpretá-las e aprender a operar esses códigos. Da mesma maneira que existe um espaço na escola destinado à alfabetização na linguagem das palavras, dos textos escritos e orais, é importante que haja um cuidado com a alfabetização nas linguagens da arte, uma vez que é por meio delas que haverá possibilidades para que percebamos o mundo das culturas e a nossa singularidade.

Assim, mais fronteiras poderão ser ultrapassadas pela compreensão e interpretação das formas sensíveis e subjetivas que compõe a humanidade e sua multiculturalidade, ou seja, o modo de interação entre grupos étnicos e, em sentido amplo, entre culturas. (MARTINS, PICOSQUE E GERRA, 1998).

Para Martins, Picosque e Guerra (1998), cada indivíduo tem uma visão particular dos fatos, por isso o valor da vivência, da visão, da interpretação de algo que tenha objetivo para elas e, mesmo que isso tenha ocorrido na mesma época para um grupo de pessoas, não tem o mesmo significado para todas elas, importando a necessidade da contextualização histórica e cultural da produção artístico-estética do homem no processo de ensino/aprendizagem de Arte e também da necessidade de perceber e construir conceitos artísticos que sirvam de base para esse conceito. Esse conhecimento de ampliar e aprofundar o saber artístico-estético deve ser garantido a todas as crianças desde a Educação Infantil, onde o aprendiz constrói conceitos sobre a arte, comparando valores e manifestações artísticas e estéticas do passado e da atualidade em sua cultura e de outros povos.

De acordo com Fusari e Ferraz (1993), a disciplina de Arte deve ser compartilhada com as outras demais de um modo individual e coletivo, e os professores devem trabalhar juntos em caráter formativo e informativo, cooperando para a formação de indivíduos que descubram melhor o mundo ao seu redor, compreendendo-o e vivenciando seu contexto cultural de maneira mais crítica, uma vez que é por intermédio deste trabalho que os professores irão atuar como mediadores trazendo a possibilidade de se tornarem cidadãos contemporâneos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos um estudo bibliográfico dos principais documentos que norteiam o ensino de Arte Educação, podemos observar o quanto essa área do conhecimento é importante para o aluno estudante da Educação Básica; compreender os princípios dessa área do conhecimento e seus suportes legais faz com que o ensino esteja direcionado à aprendizagem dos educandos.

Percorrendo a Constituição Federal e a LDB, podemos observar que estas leis garantem a formação artístico-cultural do educando, uma vez que esta é de suma importância para a formação do cidadão crítico, autônomo, inserido em uma cultura especialmente diversificada.

Passando, mais especificamente para os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais para a Educação Infantil, observamos que este primeiro, explicita a necessidade de o educador oportunizar situações didáticas que contemplem as individualidades dos educandos, privilegiando suas capacidades afetivas, emocionais, cognitivas e sociais; nos PCN's pode-se observar que há uma dicotomia relacionada à composição cultural de nosso país, deixando clara a relevância de valorizar as diferenças.

Ainda sobre a pesquisa com os PCN's é importante perceber que o Brasil é um país constituído por um conjunto cultural onde podemos encontrar inúmeros grupos étnicos tendo diferentes culturas, com origem desde o início de nossa "história", além dos posteriores movimentos migratórios, que foram responsáveis ao longo da formação desse país, por colocar em contato grupos diversificados construindo a história cultural determinada por grupos sociais ao longo do tempo e de acordo com as suas experiências e relações com o meio e com outros grupos.

Faz-se importante ressaltar que o ingresso da Arte Educação no currículo escolar possibilitou, como exposto anteriormente a relação da arte na formação dos indivíduos, seguindo pareceres de um pensamento renovador; percebemos com isso que a Arte tem valor fora da instituição escolar, já que todos nós temos o direito do acesso ao saber, como explicado nos documentos que privilegiamos.

Dessa forma, constituir a Arte Educação como conhecimento, se apoiando nas diversas leis que garantem essa formação para o educando, é fundamental para o ensino, estando o educador ciente e se apoiando nos documentos legais, para enriquecer sua prática em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABNT. Disponível em: http://www.usp.br/prolam/ABNT_2011.pdf Acesso em 2 de nov.2019.

BRITO, Teca Alencar. Música na educação infantil: Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL. Disponível em: <http://www.fundabring.org.br/>

Acesso em 2 de nov.2019.

CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ Acesso em 2 de nov.2019.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.**

3 ed. SP: Scipione, 2004.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Disponível em:

<http://www.criancanoparlamento.org.br/> Acesso em 2 de nov.2019..

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende.

Metodologia do Ensino de Arte. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor)

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **A arte na educação escolar.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 1993 (Coleção Magistério 2 grau. Série formação geral).

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_de_Diretrizes_e_Bases_da_Educa/ Acesso em 2 de nov.2019.

MAFFIOLETI, Leda. **Infância Musical.** Revista Pátio – Educação Infantil, n. 23 Abril/ Junho 2010.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

Acesso em 2 de nov.2019.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. **A Criança e o Artista: Fundamentos para o ensino das artes plásticas.** 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. Coleção Ágere.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. **Pedagogia do desenho infantil.** 2 ed.Campinas, SP: Alínea, 2007.



PATRÍCIA MARIA DE OLIVEIRA

Graduação em Matemática pelo Centro Universitário Metropolitano de São Paulo (2007) e em Pedagogia Pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE – 2010); Especialista em Ensino Fundamental pela FEUSP (USP – 2009) e em Educação Infantil pelo IMEP (2020). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Ana Neri.

RESUMO

O ensino da matemática na Educação Infantil tem como desígnio basilar adaptar oportunidades nas quais as crianças consigam desenvolver a sua envergadura para situar aproximações a alguns elementos de matemática, pertencentes ao seu dia a dia e ao seu mundo real. De uma maneira ou de outra, a matemática se mostra sempre presente em tudo aquilo o que a criança faz, desde o seu singelo ato de atravessar uma avenida, numa simples divisão de balas ou chocolates, no uso de seu dinheiro, na abrangência da afinidade entre as extensões e as velocidades, na elaboração de uma receita querida ou ainda no uso de um medicamento. Vendo a importância do ensino de Matemática na Educação Infantil, este artigo tem como desígnio dissertar acerca do modo como é trabalhada a disciplina de Matemática com as crianças de até 5 anos, avaliar o procedimento de ensino efetivado na aprendizagem e ainda indicar alusões para novos encaminhamentos dirigidos ao ensino de Matemática na Educação Infantil. Considerando os efeitos de tudo que aqui será exposto, pode-se avaliar que o emprego do lúdico no procedimento de ensino e aprendizagem de matemática, é um método apropriado, contornando as aulas de forma mais eficaz e individualizada, harmonizando também aos alunos períodos de uma aprendizagem mais divertida e ao educador uma ferramenta educacional importantíssima. O uso dos jogos matemáticos, quando bem delineado e empregue em sala de aula, contribui para uma evolução no comportamento dos alunos.

Palavras-chave: Matemática; Escola; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um momento muito fecundo em analogia à edificação de novas informações e aprendizagens, sejam eles sociais, afetuosas ou cognitivas, tornando a criança dessa faixa etária adequada para situar afinidades difíceis entre os rudimentos da realidade que se exhibe.

Entre as informações que serão edificadas e apreendidas nessa fase da escolaridade infantil, a Matemática está fincada em um lugar de proeminência. Abundantes análises têm determinado o grande valor do trabalho com essa matéria para as crianças da Educação Infantil, de maneira especial, no que diz respeito à constituição do julgamento de número, além dos conhecimentos acerca das grandezas e das medidas, como também acerca do espaço e das formas.

Um dos desígnios da educação da matemática na Educação Infantil precisa ser o de alargar a competência para deduções, ou seja, o raciocínio lógico e não apenas para a desenvoltura para fazer cálculos de maneira mecânica.

Ainda que a contagem seja extraordinária para a apreensão do próprio julgamento de número, estudar os numerais é muito mais do que um simples contar. Desta forma, a noção matemática não pode ser encarada apenas como um simples arquivamento de casos.

Vendo a importância do ensino de Matemática na Educação Infantil, este artigo tem como desígnio, dissertar acerca do modo como é trabalhada a disciplina de Matemática com as crianças de 5 anos, avaliar o procedimento de ensino efetivado na aprendizagem e ainda indicar alusões para novos encaminhamentos dirigidos ao ensino de Matemática na Educação Infantil.

Em seu capítulo I “O Referencial Curricular Nacional e a Educação Infantil”, será elaborada uma abreviada revisão de observações que têm um foco teórico da visão do RCNEI (1998) e demais autores consagrados no meio educacional acerca da importância do ensino da matemática na educação infantil.

Ao final, será feita uma consideração que externará toda conclusão retirada da leitura deste artigo, mostrando a importância do ensino de Matemática em salas de aula de Educação Infantil, de maneira mais prazerosa e por meio de atividades lúdicas, tendo sempre como objetivo principal que os alunos experimentem ter prazer no aprender, podendo abolir a ideia de que a Matemática é muito difícil e ainda fastidiosa para se aprender.

O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Como exibido no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), o aluno em sua fase criança estuda os elementos matemáticos a partir de suas experiências com o seu dia-a-dia, com seu intercâmbio com o meio, em seu entendimento social e em contato com as histórias que ouve e aprende, com as brincadeiras e os jogos dos quais participa e por meio das músicas também.

Este intercâmbio intervém na edificação do seu entendimento lógico espacial, na disposição de todos os seus pensamentos e de suas relações, fazendo com que, neste procedimento de aprendizagem, o adulto entra como uma ferramenta de ponte, apresentando ao aluno o que é de novo, estimulando que haja a verbalização da criança, difundindo desafios e ainda perguntas, ocorrendo amostra de envergadura de aprendizagem como implicação dos procedimentos informais.

Ainda segundo os RCNEI (BRASIL, 1998), a aprendizagem no ensino de Matemática na Educação Infantil não renuncia a uma boa preparação precedente como por exemplo um ótimo planejamento e ainda sua intencionalidade, visto que as crianças menores já fazem interrogações como “quantos?” e “quando?”, sempre querendo saber mais.

Tal horizonte já nos deixa claro que essas crianças já têm a capacidade de apreender e assinalar o sentido de tempo, como também da quantidade, por mais que as interrogações e respostas não sejam articuladas de maneira totalmente correta.

Pode-se analisar, então, que a criança, a partir do seu nascimento, está envolvida em um mundo no qual as noções matemáticas se configuram como parte integrante deste mundo.

Nessa esperança, as escolas de educação infantil necessitam amparar a criança, ajudando a estabelecer de forma melhor as suas informações e táticas, como também a harmonizar condições para que haja obtenção de novas noções matemáticas.

O trabalho com noções matemática na educação infantil atende, por um lado, às necessidades das próprias crianças de construir conhecimentos que incidam nos mais variados domínios do pensamento; por outro, corresponde a uma necessidade social de instrumentalizá-las melhor para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades (BRASIL, 1998, p. 207).

O RCNEI (1998) solicita que os educadores trabalhem os conteúdos no dia-a-dia das crianças e em seus exercícios sociais de maneira não simplificada, visto que toda criança arquiteta seu aprendizado matemático por suas próprias atuações no decorrer de sua vida, assim, durante este procedimento de aprendizagem o imprevisto e o enredamento necessitam caminhar sempre juntos.

Os aprendizados do docente necessitam harmonizar aos alunos expandir, aprofundar e edificar novos caminhos para seus futuros conhecimentos. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998), a aplicação oferecida aos elementos matemáticas na educação infantil com afinidade ao seu caráter de ensinar tem abraçado direções diferentes ao longo do tempo, sendo elas:

- repetição;
- memorização e associação;
- do concreto ao abstrato;
- atividades pré numéricas;
- jogos e aprendizagem de noções matemáticas.

O livro também proporciona uma boa maneira para se trabalhar o conteúdo matemático com a Educação Infantil, mostrando quais são os objetivos, os seus conteúdos e ainda a bússola didática para o educador. Também decompõe o conteúdo da disciplina de Matemática em três grupos de conteúdo, sendo eles:

- números e sistemas de numeração;
- grandezas e medidas;
- espaços e forma.

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

Ao se trabalhar com conhecimentos matemáticos, como com o sistema de numeração, medidas, espaço e forma etc., por meio da resolução de 13 problemas, as crianças estarão, conseqüentemente, desenvolvendo sua capacidade de generalizar, analisar, sintetizar, inferir, formular hipótese, deduzir e argumentar (BRASIL, 1998, p. 212).

Em suma, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998) lembra que a maneira por meio da qual a criança se adéqua aos julgamentos matemáticos está conexa com a concepção de pretextos e da indigência de assimilação desses julgamentos e distingue ainda que compete ao educador o desafio de acordar no aluno a ambição pelo aprender.

Por meio da precisão de tal julgamento, estabelecendo atividades para que o aluno alcance andar por os caminhos coerentes do conceito, promovendo o intercâmbio para que aconteça o acrescentamento cognitivo, enfim, não basta apenas que o educador ensine para que a aprendizagem advenha.

Na aprendizagem da Matemática o problema adquire um sentido muito preciso. Não se trata de situações que permitam “aplicar” o que já se sabe, mas sim daquelas que possibilitam produzir novos conhecimentos a partir dos conhecimentos que já se tem e em interação com novos desafios (BRASIL, 1998, p. 211).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998), o ensino de Matemática na educação infantil é a fase escolar primitiva, na qual o aluno surge, trazendo os seus julgamentos e experiências de sua própria casa, como também os aprendidos nos lugares pelos quais passou.

Portanto, o professor deve apreciar e respeitar sempre o contorno individual de cada criança para, desta forma, edificar as suas atividades de maneira adequada.

Para que o ensino de Matemática nas turmas do Ensino Fundamental seja profícuo, a sala de aula necessita ser um ambiente de exploração dos elementos da realidade na qual estão inseridos os alunos.

O papel do professor é extremamente importante nesse procedimento, porque, bem longe de deixar o aluno acessível para manipular e conhecer os materiais, observar os episódios e, em seguida, indicar problemas fidedignos a serem determinados de maneira a designar uma circunstância de real aprendizagem expressiva.

Portanto, o trabalho com a matemática pode contribuir para a formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar por conta própria, sabendo resolver problemas (BRASIL, 1998, p. 207).

O RCNEI (BRASIL, 1998) descreve também que para as crianças que estão na faixa etária entre quatro a seis anos os desígnios de ensino e de aprendizagem de Matemática em sala de aula necessitam ser ministrados, afiançando e harmonizando a probabilidade de serem apropriados para:

- Distinguir e avaliar números, operações numéricas, contagens orais e elementos espaciais como as ferramentas imprescindíveis em seu dia-a-dia;
- Notificar conceitos matemáticos, hipóteses, procedimentos empregados e implicações achadas em situações-problema concernentes a quantidades, a espaços físico e à medida, aproveitando a linguagem oral e a linguagem matemática;
- Ter certeza em suas adequadas táticas e de sua envergadura para passar por novas circunstâncias matemáticas, empregando seus conhecimentos antecedentes.

A Educação Infantil mostra-se extremamente importante para a criança adotar a sua autonomia, a sua competência para se autogerir, para aprender por meio de si mesma e isso encontra-se também na Matemática.

O conhecimento matemático (assim como outros) não se transfere e nem se transmite; ninguém substitui a pessoa na construção do seu conhecimento, mas o professor continua a ser importante e sempre será se conseguir organizar e desenvolver o processo educativo de modo que as crianças se apropriem do conhecimento e se desenvolvam plenamente, num esforço próprio de estabelecer relações (BRASIL, 1998).

Para as crianças, o ato de aprender Matemática torna-se um procedimento consecutivo, no qual a aprendizagem acontece por meio da observação, de conhecimentos e ainda de ações acerca da influência mútua e da conversação com o meio ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Matemática é uma matéria que necessita ser refletida, tendo como meta o como apresentá-la ao aluno, principalmente em seu início na Educação Infantil, ressaltando sua analogia com o dia-a-dia da criança, apesar deste fato não ser ainda hoje tão concretizado por muitos educadores, devido ao carecimento de sua formação.

A formação do educador necessita ser fundamentada na avaliação, ou seja, na autoridade com o conteúdo que ministrará. Pode ser citado como sugestão, que os educadores necessitam acrescentar o tempo de seu trabalho voltado à Matemática em sala de aula, entretanto, determinadas ações são de extraordinária importância para que o educador consiga implicações prosaicas com os seus alunos e, por conseguinte, também consiga os auxiliar para que passem a gostar mais do ensino de matemática.

Entre as atuações que beneficiam este desígnio estão:

- o ensinar bem, confiando que seu trabalho é fundamental;
- a certeza do educador de que aquilo que faz edifica autoestima no aluno e ainda abrolha a envergadura de guiá-lo para o gostar de estudar e de aprender matemática.

Ter carisma é primordial, quando o educador tem bom humor, ele passa a fazer com que suas aulas se tornem mais interessantes para as crianças, acordando o empenho do educando, não podendo jamais se esquecer do capital: o lúdico.

O bom educador também necessita ver seu trabalho sendo valorizado pela escola e pela família de seu aluno, pois isso o fará ver a sua importância perante o desenvolvimento de todas as crianças.

Para que as aulas sejam diligentes é imprescindível que os docentes esquematizem suas aulas, procurando sempre deixar bem claras as metas que ambicionam conseguir com o seu aluno por meio do aproveitamento de alguma atividade trabalhada.

Do mesmo modo, ambiciona-se que o aproveitamento das atividades lúdicas se contorne mais repetidamente na atmosfera escolar, excitando e norteando os alunos a irem em busca de um aprendizado mais diligente.

REFERÊNCIAS

BATISTA, N. A. **O Ensino da Matemática na Educação Infantil através das Atividades Lúdicas**. Macapá: Grupo Educacional Uninter, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial curricular nacional para a educação infantil. Conhecimento de Mundo**. V. 3. Brasília: MEC, 1998.

CRAYDY, K. **Educação Infantil: Pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, M.C. R. **Os fazeres na Educação Infantil**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KAMII, C. A criança e o número. São Paulo: Papirus, 1999.

KAMII, C. DEVRIES, R. **Piaget para a educação pré-escolar**. Tradução de Maria Alice Bade Danesi. Porto Alegre: Artes Médica, 1991.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MACEDO, L. **Brincar é mais que aprender**. Revista Nova Escola. 2012.

SMOLE, K. S. DINIZ, M. I., CÂNDIDO, P. **Resolução de Problemas – Vol. 2**. Col. Matemática de 0 a 6. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.

SOUZA, E. N. **A matemática nos jogos e brincadeiras na educação infantil: uma construção de aprendizagem**. 2012. Monografia (Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano Auxillium, Lins.

SPODEK, B.; SARACHO, O. N. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STANT, M. A. **A criança de dois a cinco anos: atividades e materiais**. Tradução de Marisa Murray. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

TANCREDI, R. M. S. P. **Que matemática é preciso saber para ensinar na educação infantil?** Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, no. 1, p. 284-298, mai. 2012. Disponível em: TIERNO, G. A criança de 6 anos: reflexões e práticas. São Paulo: Meca: SIEEESP – Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo, 2008.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL



ROBERTA SÍLVIA BRANCAGLIONI

Graduação em História pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (20); Professora de História no Ensino Fundamental II e Médio na rede pública de Ensino do Município de São Paulo na EMEF Rui Bloem.

RESUMO

O presente estudo tem como tema a importância da contextualização histórica da Inclusão Escolar no Brasil. Através de pesquisas, leituras e análises de várias obras por diferentes autores, pretende-se aduzir aspectos relevantes sobre o tema abordado. Podemos perceber que nas últimas décadas muito se tem debatido sobre um sistema educacional inclusivo, sendo as esferas política, cultural, social e pedagógica, tendo se manifestado em prol do direito de todos a uma educação de qualidade. Diante disso, esse estudo tem como temática central planejar a visão histórica da educação inclusiva no Brasil até a contemporaneidade, obtendo como objetivo discutir os avanços legais e pedagógicos que vêm ampliando esse cenário. Para realizar tal reflexão, a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho foi a do tipo bibliográfica, com aporte teórico baseado em ARENDT (1977), JANNUZZI (1992) e MAZZOTA (1996). Por meio das leituras realizadas, podemos perceber que, mediante as mudanças nas legislações, principalmente trazidas pela Declaração de Salamanca, as pessoas com necessidades especiais começaram a ser vistas pela sociedade, trazendo à escola novos desafios no atendimento das mesmas. Em consequência, outras legislações, parâmetros e normas foram instituídos para direcionar esse atendimento. Mas ainda temos muito o que avançar, muitos são os obstáculos a serem enfrentados, já que a educação inclusiva não consiste apenas em colocar o aluno com necessidades especiais dentro da sala de aula, mas sim em atender de fato essas necessidades, permitindo que a aprendizagem ocorra mediante as possibilidades, habilidades e potencialidades de cada um.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; História; Legislação.

INTRODUÇÃO

O presente estudo pretende abordar a temática da inclusão escolar mediante a evolução histórica da Educação Especial no Brasil. Sobre o assunto, podemos destacar algumas observações em nossa legislação, que foram fundamentais para chegarmos onde estamos hoje em relação à inclusão.

Na atual Constituição (1988), ficou instituído o direito à educação gratuita e obrigatória, ao menos em nível menos elementar. Esses direitos, além de serem mantidos, foram ainda entendidos como sendo dever do Estado e da família, no seu art. 205.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu art. 54 e 66, de forma mais específica assegura o direito à educação, onde se faz referência aos Portadores de Necessidade Educacionais Especiais e seus direitos, não só à educação, como também ao trabalho.

Em 1990, com a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, a educação aparece como preocupação mundial. O tema foi motivo de vários estudos e encontros. Na Espanha, durante a Conferência Mundial de Necessidades Educacionais Especiais, foi aprovada a Declaração de Salamanca no ano de 1994.

A inclusão social tem se consagrado no mundo ocidental, especialmente a partir da década de 1980, como lema impulsionador de importantes movimentos sociais e ações políticas. Na Europa e nos Estados Unidos da América, já nos anos 1970, a inclusão social das pessoas com deficiência figurava entre os direitos sociais básicos expressos em importantes documentos legais e normativos.

Mediante a pesquisa, podemos ver que, para a educação inclusiva acontecer na prática, é necessária a qualidade, eficiência e competência dos gestores educacionais, bem como a disponibilidade de recursos e oferecimento de boa estrutura escolar pelas políticas públicas, pois a educação inclusiva necessita do seu cumprimento, acordado à qualidade que a legislação brasileira oferece.

O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

É importante contextualizar a Educação Especial desde os seus primórdios até a atualidade, para que se perceba que as escolas especiais são as principais responsáveis pelos avanços da inclusão, longe de serem responsáveis pela negação do direito das pessoas com necessidades educacionais especiais, de terem acesso à educação.

Evidencia-se que a inclusão ou a exclusão das pessoas com deficiência estão intimamente ligadas às questões culturais.

No Brasil, até a década de 50, praticamente não se falava em Educação Especial. Foi a partir de 1970, que a educação especial passou a ser discutida, tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais.

O desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil inicia-se no século 19, quando os serviços dedicados a esse segmento de nossa população, inspirados por experiências norte-americanas e europeias, foram trazidos por alguns brasileiros que se dispunham a organizar e a implementar ações isoladas e particulares para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais.

A história da Educação Especial no Brasil foi determinada, pelo menos até o final do século XIX, pelos costumes e informações vindas da Europa. O abandono de crianças com deficiências nas ruas, portas de conventos e igrejas era comum no século XVII, que acabavam sendo devoradas por cães ou acabavam morrendo de frio, fome ou sede. A criação da “roda de expostos” em Salvador e Rio de Janeiro, no início do século XVIII e, em São Paulo, no início do século XIX, deu início a institucionalização dessas crianças que eram cuidadas por religiosas.

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial.

JANUZZI (1992, p. 37), em seu levantamento sobre a história da Educação Especial no Brasil, concluiu que sua origem se deu basicamente em instituições, com atendimento registrado em São Paulo, desde de 1600, ainda no Brasil colônia, e que foi se expandindo timidamente. Assim a Educação foi sendo o centro de atenção e preocupação apenas nos momentos e na medida exata em que dela sentiram necessidade os segmentos da sociedade.

O início da Educação Especial se deu no Brasil, no momento em que a sociedade vivia sob a influência do liberalismo, que sustentou as tendências

Entre a década de 30 e 40 observamos várias mudanças na educação brasileira, como, por exemplo, a expansão do ensino primário e secundário, a fundação da Universidade de São Paulo etc. Podemos dizer que a educação do deficiente mental ainda não era considerada um problema a ser resolvido. Neste período a preocupação era com as reformas na educação da pessoa normal.

JANUZZI (1992, p. 25) aponta que: A educação popular, e muito menos a dos “deficientes mentais”, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente não eram considerados “deficientes”; havia lugar, havia alguma tarefa que executassem. A população era iletrada em sua maioria, chegando a 85% o número de analfabetos, entre todas as idades.

Nesse período, junto com as discussões mais amplas sobre reforma universitária e educação popular, o estado aumenta o número de classes especiais, principalmente para deficientes mentais, nas escolas públicas. Sobre isso, JANNUZZI (1992, p. 36), esclarece que na educação especial para indivíduos que apresentam deficiência mental há uma relação diretamente proporcional entre o aumento de oportunidades de escolarização para as classes mais populares e a implantação de classes especiais para deficiência mental leve nas escolas regulares públicas.

Ao longo da década de 60, ocorreu a maior expansão no número de escolas de ensino especial já vista no país. Em 1969, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais, cerca de quatro vezes mais do que a quantidade existente no ano de 1960.

Enquanto que, na década de 70, observamos nos países desenvolvidos, amplas discussões e questionamentos sobre a integração dos deficientes mentais na sociedade, no Brasil acontece neste momento a institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973.

A prática da integração social no cenário mundial teve seu maior impulso a partir dos anos 80, reflexo dos movimentos de luta pelos direitos dos deficientes. No Brasil, essa década representou também um tempo marcado por muitas lutas sociais empreendidas pela população marginalizada. As mudanças sociais, ainda que mais nas intenções do que nas ações, foram se manifestando em diversos setores e contextos e, sem dúvida alguma, o envolvimento legal nestas mudanças foi de fundamental importância.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estabelece a integração escolar enquanto preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Podemos dizer que ficou assegurado pela Constituição Brasileira (1988) o direito de todos à educação, garantindo, assim, o atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

A deficiência, principalmente a mental tem características de doenças exigindo cuidados clínicos e ações terapêuticas. A educação dessas pessoas é denominada de educação especial em função da “clientela” a que se destina e para a qual o sistema deve oferecer “tratamento especial” tal como contido nos textos da lei 4024/61 e da 5692/71, hoje substituída pela nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96.

Constatamos que o capítulo V dessa lei trata especificamente da Educação Especial, expressando no artigo 58 que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e, quando necessário, deve haver serviços de apoio especializado.

A prática da integração social no cenário mundial teve seu maior impulso a partir dos anos 80, reflexo dos movimentos de luta pelos direitos dos deficientes. No Brasil, essa década representou também um tempo marcado por muitas lutas sociais empreendidas pela população marginalizada.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estabelece a integração escolar enquanto preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Podemos dizer que ficou assegurado pela Constituição Brasileira (1988) o direito de todos à educação, garantindo, assim, o atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

No intuito de reforçar a obrigação do país em prover a educação, é publicada, em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Essa lei expressa em seu conteúdo alguns avanços significativos. Podemos citar a extensão da oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos; a ideia de melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os alunos e a necessidade de o professor estar preparado e com recursos adequados de forma a compreender e atender à diversidade dos alunos.

Em meados da década de 90, no Brasil, começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar. Esse novo paradigma surge como uma reação contrária ao processo de integração, e sua efetivação prática tem gerado muitas controvérsias e discussões. Reconhecemos que trabalhar com classes heterogêneas que acolhem todas as diferenças traz inúmeros benefícios ao desenvolvimento das crianças deficientes e também as não deficientes, na medida em que estas têm a oportunidade de vivenciar a importância do valor da troca e da cooperação nas interações humanas.

Portanto, para que as diferenças sejam respeitadas e se aprenda a viver na diversidade, é necessária uma nova concepção de escola, de aluno, de ensinar e de aprender. A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais, ou seja, apenas a presença física do aluno deficiente mental na classe regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para dar conta de trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais.

Tem-se a Declaração de Salamanca (1994, p.4) como marco e início da caminhada para a Educação Inclusiva. A inclusão é um processo educacional através do qual todos os alunos, incluído, com deficiência, devem ser educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada e em escola de ensino regular.

Enquanto educadores, nosso papel frente à inclusão, reside em acreditar nas possibilidades de avanços acadêmicos dos alunos denominados normais, terão de se tornar mais solidários, acolhedores diante das diferenças e, crer que a escola terá que se renovar, pois a nova política educacional é construída segundo o princípio da igualdade de todos perante a lei que abrange as pessoas de todas as classes sociais.

O aluno com deficiência, na convivência com seus pares da mesma idade, estimula seu desenvolvimento cognitivo e social, demonstrando maior interesse pelo ambiente que o cerca e apresenta comportamentos próprios para sua idade. O professor deve estar atento à interação estabelecida entre os alunos com e sem deficiências, promovendo, não só as aprendizagens acadêmicas, como o relacionamento entre eles e o aumento da autoestima da criança com deficiência, auxiliando sua integração na classe. A segregação ou integração depende do tipo de relação estabelecida entre a pessoa com deficiência e aquela que não a apresenta.

A prática da educação inclusiva merece cuidado especial, pois estamos falando do futuro de pessoas com necessidades educacionais especiais. Antes mesmo de incluir, é importante certificar-se dos objetivos dessa inclusão, para o aluno, quais os benefícios/avanços, ele poderá ter, estando junto aos alunos da rede regular e produzir transformações. A educação especial surgiu com muitas lutas, organizações e leis favoráveis aos deficientes e a educação inclusiva começou a ganhar força a partir da Declaração de Salamanca (1994, p.4), a partir da aprovação da constituição de 1988 e da LDB 1996.

A educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da

cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos.

É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. Uma escola é inclusiva quando todos da equipe escolar – diretores, professores, secretaria, serviços gerais – participam ativamente desse projeto.

É notório que apenas leis e declarações, por mais pertinentes e apropriadas que sejam, por si só não reverterem situações e crenças arraigadas na consciência social dos indivíduos. Ainda que haja iniciativas governamentais e esforços internacionais, é bem sabido que a mudança do paradigma da educação especial vista como algo à parte, um apêndice da educação e conseqüentemente, também um apêndice da sociedade, é algo que requer ações de convencimento e para tal necessariamente deverá expandir-se e deixar de permear apenas a comunidade científica.

Refletindo sobre a realidade brasileira, podemos perceber que ao implementar serviços de Educação Especial com objetivo de atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com algum tipo de deficiência, acabamos nas últimas décadas contribuindo para a exclusão do sistema regular de ensino, ainda que tenhamos nas últimas décadas iniciado a colocação de alunos de escolas e classes especiais em classes comuns de escolas regulares, práticas desenvolvidas são pouco avaliadas, o processo ainda se encontra aquém do desejado.

Assim, podemos inferir que o problema não está em discutir integrar ou incluir, e sim em COMO implementar, no contexto da realidade educacional, o de escola inclusiva. É necessário que se avalie nos planos governamentais as reais condições da região, da cidade, do estado e do país para se elaborar qualquer diretriz que diga respeito à inclusão da pessoa portadora de deficiência na rede comum de ensino.

O conceito e a concepção do termo “deficiente” detiveram suas origens na Declaração dos Direitos dos Deficientes, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 9 de dezembro de 1975. Segundo o art. 1º da Resolução 3447, o termo “deficiente” designa toda pessoa em estado de incapacidade de prover por si mesma, no todo ou em parte, as necessidades de uma vida pessoal ou social normal, em consequência de uma deficiência congênita ou não de suas faculdades físicas ou mentais. Posteriormente, em 1980, a Organização Mundial de Saúde (OMS) definiu deficiência como sendo qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. No âmbito interno foi editado o Decreto nº 3.298/99 (2), o qual, no art. 3º, faz a distinção entre deficiência, deficiência permanente e incapacidade, ou seja:

I – deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II – deficiência permanente é aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos;

III – incapacidade que é uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Em suma, pode-se conceituar deficiência como uma limitação física, mental, sensorial ou múltipla, que incapacite a pessoa de desempenhar as atividades da vida diária e para o trabalho e que, em razão dessa incapacitação, a pessoa tenha dificuldades de inserção no meio social.

O desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil inicia-se no século 19, quando os serviços dedicados a esse segmento de nossa população, inspirados por experiências norte-americanas e europeias, foram trazidos por alguns brasileiros que se dispunham a organizar e a implementar ações isoladas e particulares para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais. Essas iniciativas não estavam integradas às políticas públicas de educação e foi preciso o passar de um século, aproximadamente, para que a educação especial passasse a ser uma das componentes de nosso sistema educacional. De fato, no início dos anos 60 é que essa modalidade de ensino foi instituída oficialmente, com a denominação de "educação dos excepcionais".

Podemos, pois, afirmar que a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil está dividida entre três grandes períodos: de 1854 a 1956 - marcado por iniciativas de caráter privado; de 1957 a 1993 – definido por ações oficiais de âmbito nacional; de 1993.... – caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

Só muito recentemente, a partir da última década de 80 e início dos anos 90 as pessoas com deficiência, elas mesmas, têm se organizado, participando de Comissões, de Coordenações, Fóruns e movimentos, visando assegurar, de alguma forma os direitos que conquistaram de serem reconhecidos e respeitados em suas necessidades básicas de convívio com as demais pessoas. A mudança da nomenclatura – "alunos excepcionais", para "alunos com necessidades educacionais especiais", aparece em 1986 na Portaria

CENESP/MEC nº 69. Essa troca de nomes, contudo, nada significou na interpretação dos quadros de deficiência e mesmo no enquadramento dos alunos nas escolas.

O MEC adota até hoje o termo "portadores de necessidades educacionais especiais – PNEE ao se referir a alunos que necessitam de educação especial. Mesmo incluindo entre esses alunos os que apresentam dificuldades de aprendizagem, os que têm problemas de conduta e de altas habilidade, a clientela da educação especial não fica ainda bem caracterizada, pois mantém-se a relação direta e linear entre o fato de uma pessoa ser deficiente e frequentar, o ensino especial, na compreensão da maioria das pessoas.

A Constituição Brasileira de 1988, no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 205 prescreve: "A educação é direito de todos e dever do Estado e da família". Em seu Artigo 208, prevê: ..." o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Os portadores de necessidades educacionais especiais passam a ser visto como cidadãos, com direitos e deveres de participação na sociedade. Um caminho que trilhou uma fase inicial, eminentemente assistencial, um apogeu de um modelo médico-pedagógico, das técnicas psicométricas, traduzido numa preocupação de diagnosticar e classificar, ao que hoje é chamado de educação inclusiva.

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA p. 5 - 6).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste trabalho, a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho foi a do tipo bibliográfica, com pesquisas realizadas através de livros, revistas, artigos acadêmicos, periódicos e jornais. O referencial teórico disponibilizado através da Internet permitiu uma ampla fundamentação teórica do trabalho. Para fundamentar este artigo, as bibliografias consultadas focam em ARENDT (1977), JANNUZZI (1992) e MAZZOTA (1996).

Esta pesquisa bibliográfica contribui para a elaboração de novos conceitos e o aprimoramento dos conhecimentos já acumulados, oportunizando a partir das leituras realizadas, a construção de novos conhecimentos. A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas leituras realizadas, podemos perceber que em lei, muitas conquistas foram alcançadas. Entretanto, precisamos garantir que essas conquistas, expressas nas leis, realmente possam ser efetivadas na prática do cotidiano escolar, pois o governo não tem conseguido garantir a democratização do ensino, permitindo o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos do ensino especial na escola.

Porém, não podemos negar que a luta pela integração social do indivíduo que apresenta deficiência foi realmente um avanço social muito importante, pois teve o mérito de inserir esse indivíduo na sociedade de forma sistemática, se comparado aos tempos de segregação.

Ao revisitarmos a história da Educação Especial até a década de 90, podemos perceber conquistas em relação à educação dos indivíduos que apresentam deficiência mental. Não é pouco avanço ir de uma quase completa inexistência de atendimento de qualquer tipo à proposição e efetivação de políticas de integração social. Podemos falar, também, de avanços e muitos retrocessos, de conquistas questionáveis e de preconceitos cientificamente legitimados.

A prática da educação inclusiva merece cuidado especial, pois estamos falando do futuro de pessoas com necessidades educacionais especiais. Antes mesmo de incluir, é importante certificar-se dos objetivos dessa inclusão, para o aluno, quais os benefícios/avanços, ele poderá ter, estando junto aos alunos da rede regular e produzir transformações. A educação especial surgiu com muitas lutas, organizações e leis favoráveis aos deficientes e a educação inclusiva começou a ganhar força a partir da Declaração de Salamanca (1994), a partir da aprovação da constituição de 1988 e da LDB 1996.

Enquanto educadores, nosso papel frente à inclusão, reside em acreditar nas possibilidades de avanços acadêmicos dos alunos denominados normais, terão de se tornar mais solidários, acolhedores diante das diferenças e, crer que a escola terá que se

renovar, pois a nova política educacional é construída segundo o princípio da igualdade de todos perante a lei que abrange as pessoas de todas as classes sociais.

A educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. Uma escola é inclusiva quando todos da equipe escolar – diretores, professores, secretaria, serviços gerais – participam ativamente desse projeto.

Cada vez mais é preciso que a escola oriente seus alunos preparando-os para a reflexão crítica sobre o papel dos meios de comunicação de massa, a fim de que possam, gradualmente, escolher com critério qualitativo os produtos culturais. Esses são alguns dos aspectos que têm caracterizado numerosas situações socioculturais em que tais pessoas são envolvidas.

REFERÊNCIAS

- AMIRALIAN, M. L. T. M. **Desmistificando a inclusão**. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 22, n. 67, p. 59-66, 2005.
- ARENDT, H. **A condição humana**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.
- ARIA, N.; BUCHALLA, C. M. **A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: conceitos, usos e perspectivas**. Revista Brasileira de Epidemiologia, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 187-193, 2005.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BLASCOVI-ASSIS, S. M. **Lazer para deficientes mentais**. In: MARCELINO, N. C. (Org.). **Lúdico, educação e educação física**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. p. 101-111.
- BRASIL. Ministério da Ação Social. **Normas e recomendações internacionais sobre a deficiência**. Brasília, DF: CORDE, 1996.
- BRASIL. Ministério da Ação Social. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1997.

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

BRASIL. **Lei n.º 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial, 21 de dezembro de 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial, 12 de agosto de 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, 1995.

BRASIL. **Parecer N.º 17, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

CARVALHO, R. E. **Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva**. Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, n. 7, p. 39-59, maio, 2003.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. In: GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras, 2007. p. 5-35.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas**. São Paulo; Ed.: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. **A educação inclusiva que queremos**. Re-criação: Revista do CREIA. Corumbá, v. 4, n.º 1, p. 33-44, 1999.

ASSÉDIO MORAL NO CONTEXTO ESCOLAR



RODOLFO DA SILVA BARBOZA

Graduação em Matemática pelas Faculdades Integradas de Ribeirão Pires (2013) e Pedagogia pela Faculdade Casa Branca (2018); Especialista em Direito Educacional pela Faculdade Casa Branca (2018); Professor de Ensino Fundamental II – Matemática - na EMEF Professor Domingos Rubino e Professor de Ensino Fundamental I no Colégio Saber.

RESUMO

O assédio moral é um tema recorrente na literatura na esfera laboral, com perspectivas, embora distintas, convergentes em um aspecto: essa prática deve ser banida do contexto escolar, e, para isso, é necessário compreendê-la em maior profundidade. Esta pesquisa investigou a maneira como a questão do assédio moral aparece nos estudos científicos. Analisa o princípio fundamental da dignidade da pessoa humana, as definições e os antecedentes históricos do assédio moral, bem como formas para combatê-lo. O estudo pode contribuir para repensar as práticas de gestão escolar, valores, assim como um melhor esclarecimento sobre os direitos do trabalhador vítima de violência e humilhação no trabalho. O objetivo deste artigo é analisar o fenômeno do assédio moral no contexto escolar. Nesta perspectiva, a motivação é encorajar cada cidadão buscar o direito à igualdade e um ambiente educacional sadio.

Palavras-chave: Assédio moral; Educação; Escola; Professor.

INTRODUÇÃO

No atual contexto em que se encontra o Brasil, o tema chega a soar de forma preocupante, tanto para médicos e psicólogos, quanto para os juristas e doutrinadores, pois o país ainda carece de uma legislação pátria que rege sobre o assédio moral. Recentemente é que se começou a falar sobre o fenômeno no mundo jurídico. Infelizmente os casos de assédio moral nas relações laborais que acontecem nos dias atuais, é um reflexo das formas de assédio assistidas no passado.

O Capitalismo vem influenciando as relações humanas. Não se trata somente das questões econômicas, mas sociais e pessoais. A necessidade do crescimento econômico

traz consequências para as relações trabalhistas e pessoais. Essa influência pode ser percebida desde a Revolução Industrial, por meio dos primeiros métodos de organização dos trabalhadores dentro das fábricas.

Consubstancia-se que os sinais do assédio moral não aparecem apenas em circunstâncias de crise, mas são vividos no cotidiano por milhares de indivíduos que sutilmente são ofendidas, humilhadas, e desacreditadas aonde trabalham, tendo consequências psicológicas, sociais e morais devido a tal violência emocional. Um dos maiores problemas, é conseguir identificar o assédio moral no ambiente de trabalho, pois em muitos casos, os assediados não têm coragem de denunciar o assédio, em razão de se sentirem feridos em sua autoestima.

O despertar do individualismo consolida o retrato do novo trabalhador, com autonomia, flexibilidade, capacidade, competidor, criativo, belicoso, com qualificação e empregável. Estas competências o gabaritam para a necessidade do mercado que busca por excelência e saúde perfeita. Conseguir aptidão significa passar a responsabilidade aos trabalhadores pela formação/qualificação e também os culpar pelo desemprego, crescimento da pobreza urbana e miséria, tirando o foco da realidade e fazendo a imposição de continuar em tratamentos e relações perversas.

Sendo de sabedoria pública que “o trabalho é o que dignifica o homem”, a situação nos remete ao princípio da dignidade da pessoa humana, por ser um valor moral e espiritual inerente à pessoa, é uma norma em si absoluta, fundamental para a ordem jurídica. Sendo imprescindível também na adequação das condições e relações de trabalho, uma vez que a lacuna na legislação brasileira acerca da previsão do assédio moral nos faz primar pelo princípio da dignidade da pessoa humana, assim este artigo se justifica.

O objetivo deste artigo é analisar o fenômeno do assédio moral no contexto escolar. E os objetivos específicos são discorrer sobre o princípio da dignidade humana, realizar um estudo sobre o que caracteriza o assédio moral no ambiente de trabalho e quais suas maiores consequências ao trabalhador, analisar a legislação no âmbito jurídico trabalhista à luz do princípio da dignidade da pessoa humana, verificar a eficácia dos meios de proteção oferecidos pela legislação brasileira ao trabalhador assediado.

O estudo do assédio moral no contexto escolar deve ser tratado de forma mais específica, dadas as suas peculiaridades e gravidade. O conflito decorrente do assédio moral tem o tom de uma relação contínua. Não se trata de atos pontuais praticados pelo agressor, porém de comportamentos agressivos e seguidos que corroem aos poucos a autoestima do trabalhador, vítima do terror psicológico. Dada a sua ocorrência fragmentada,

ocorre muitas vezes, de ser o conflito mascarado pelo agressor, propositalmente ignorado pelo empregador ou superiores hierárquicos e suportado em silêncio pela vítima.

O PRINCÍPIO DA DIGNIDADE HUMANA

A dignidade da pessoa humana é uma qualidade intrínseca, inseparável de todo e qualquer ser humano, é característica que o define como tal. Concepção de que em razão, tão somente, de sua condição humana e independentemente de qualquer outra particularidade, o ser humano é titular de direitos que devem ser respeitados pelo Estado e por seus semelhantes. É, pois, um predicado tido como inerente a todos os seres humanos e configura-se como um valor próprio que o identifica.

O princípio da dignidade da pessoa humana é de importância fundamental dentro deste estudo, pois ela engloba outros princípios e garantias fundamentais para o indivíduo, que estão previstos no ordenamento jurídico, conforme se vê na Constituição:

Art. 1º: A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: III – a dignidade da pessoa humana (BRASIL, 2017a).

A garantia efetiva dos direitos fundamentais, econômicos, sociais e culturais, é uma obrigação moral e jurídica dos Estados, fundamentada em tratados de proteção dos Direitos Humanos dos quais são partes signatárias, visto isto, o Estado tem o dever de respeitar, proteger e implementar tais direitos em seu ordenamento jurídico interno, além de garantir a aplicação dos mesmos, pois não é admissível que os Estados aceitem direitos, por meio de tratados internacionais onde se comprometem a assumir a responsabilidade ali estabelecida, e neguem as garantias de sua proteção internamente, alguém do compromisso assumido. (GANDINI; SALOMÃO, 2003, p. 51.)

Ao invés de adaptar o indivíduo ao rol taxativo de direitos expressos em textos normativos, optou-se pela primazia da dignidade da pessoa humana. Dessa forma, o direito passa a ser concebido enquanto protetor da pessoa, tanto na esfera pública quanto privada, permitindo uma interpretação bastante flexível, para que ao final a dignidade humana não fique desprotegida. O processo de repersonalização do direito passou a traduzir que, para este, a pessoa vale pelo que é não pelo que tem. Não se pode olvidar que até bem pouco tempo prevalecia o direito à propriedade em detrimento do próprio ser humano

O constituinte de 1988 deixou claro que o Estado democrático de direito tem como fundamento a dignidade da pessoa humana (art. 1º, III, da Constituição Federal). Aquele reconheceu na dignidade pessoal a prerrogativa de todo ser humano em ser respeitado

como pessoa, de não ser prejudicado em sua existência (a vida, o corpo e a saúde) e de fruir de um âmbito existencial próprio.

A dignidade é um valor espiritual e moral inerente à pessoa, que se manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável da própria vida e que traz consigo a pretensão ao respeito por parte das demais pessoas, constituindo-se em um mínimo invulnerável que todo estatuto jurídico deve assegurar, de modo que, somente excepcionalmente, possam ser feitas limitações ao exercício dos direitos fundamentais, mas sempre sem menosprezar a necessária estima que merecem todas as pessoas enquanto seres humanos. (MORAES, 2011, p.128)

Admitir que direitos fundamentais fossem aqueles que a Constituição, expressão de certo regime político, define, é admitir a não consagração, a consagração insuficiente ou a violação reiterada de direitos como o direito à vida, a liberdades de crenças ou a participação na vida pública só porque de menor importância ou desprezíveis para qualquer regime político; e a experiência mostra os perigos advenientes dessa maneira de ver as coisas.

Identificar a dignidade humano sendo um princípio constitucional gera consequências importantes no que concerne à deliberação de seu teor e organização normativa, sua ação de aplicar e sua função na estrutura constitucional. Princípios são preceitos constitucionais com valores morais, que agregam valores ou indicam os objetivos a serem alcançados, sem enumerar condutas específicas. Sua aplicabilidade poderá ocorrer por incorporação, mediante subtração de uma norma real de sua premissa abstrata, mas também por intermédio de discernimento, em caso de choque com outras normas de patamar semelhante. Além do mais, sua função no ordenamento constitucional é diferente de normas, ao passo que se articula com outras regras, tornando-se condicionado sua concepção e alcance.

Mendes, Andrade e Costa (2016) entendem que o princípio da dignidade humana possui uma trajetória marcada por incertezas conceituais, sendo que o único consenso terminológico seria a ausência de consenso quanto a sua definição, o que acarreta ainda mais problemas e consequências negativas para o neoconstitucionalismo, visto que sua relevância, seu caráter de auto evidência e sua vagueza, o tornam apto a figurar em qualquer tipo de decisão judicial. Os autores apresentam suas críticas, mas reconhecem a necessidade de melhor delimitação do conceito de dignidade humana, para que este deixe de ser uma aceção vaga, invocada, por vezes, em defesa de posições éticas frontalmente opostas.

O surgimento da concepção segundo a qual existem valores naturais inerentes a todo e qualquer ser humano (como é o caso da dignidade), em contraposição à ideia de que determinados valores pertencem somente àqueles que fazem parte de uma dada classe social ou estamento, é fruto da transformação na forma como o homem percebe o mundo. Conforme Bobbio,

A inversão de perspectiva, que a partir de então se torna irreversível, é provocada, no início da era moderna, principalmente pelas guerras de religião, através das quais se vai afirmando o direito de resistência à opressão, o qual pressupõe um direito ainda mais substancial e originário, o direito do indivíduo a não ser oprimido, ou seja, a gozar de algumas liberdades fundamentais: fundamentais porque naturais, e naturais porque cabe ao homem enquanto tal e não dependem do beneplácito do soberano (entre as quais, em primeiro lugar, a liberdade religiosa). (BOBBIO, 1992, p.4).

Doravante o princípio da dignidade humana foi cada vez mais introduzido na constituição, sendo exercido, principalmente, pelos estados democráticos e serviu como referência em diversos julgamentos em vários países do mundo. Contudo, é importante enfatizar que mesmo existindo vários documentos de ordem jurídica possibilitando e ratificando os direitos humanos é essencial propor a reflexão sobre a sua autenticidade efetiva que infelizmente não é respeitado, se assim fosse não existiria milhares de pessoas pelo mundo passando fome, não haveria trabalho escravo e todas as pessoas teriam acesso de forma igualitária à saúde, educação com qualidade, lazer e outros mais direitos que comumente são ignorados.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DO ASSÉDIO

Com o desenvolvimento das civilizações humanas, o capitalismo surge no contexto com a característica de competitividade exagerada em todos os níveis. O homem passou a ser explorado e além disso os detentores de poder detinham o que era produzido por eles e para completar os torturavam, criando assim uma situação conflituosa, não apenas por envolver pessoas, mas sim por existir hierarquia e o poder de comando implicando numa relação de dominação e submissão. O trabalho humano se fez necessário e essencial para o desenvolvimento econômico, político e social de um país pois é através dele que se movimenta a produção, distribuição e circulação de riquezas.

O tema possui relevância visto que toda a origem histórica do trabalho e do Direito do Trabalho conta com a narrativa de abusos contra o trabalhador. O termo trabalho está historicamente vinculado a algo ruim, doloroso, desagradável e degradante. Aponta a doutrina que a palavra vem do latim tripalium, uma espécie de instrumento de tortura que pesava sobre os animais. Destaca-se a época denominada de Revolução Industrial e seus

abusos praticados pelos capitalistas: jornadas extenuantes, exploração do trabalho da mulher e do menor, ambiente laboral insalubre e perigoso etc.

No período de adoração, na Idade Média, onde a razão era deixada de lado a fim de satisfazer as crenças religiosas, pois o futuro do ser humano era colocado em mãos de entidades divinas, a atividade passou a ser vista como uma forma de redenção, ou seja, o único meio dos trabalhadores chegarem aos céus. As intercessões feitas entre Deus e os cativos, eram realizadas pela nobreza e o clero, onde àqueles eram submissos às regras que lhes eram impostas.

Com a descoberta e o desenvolvimento da máquina a vapor, de fiar e tear (1738 – 1790) expandiram-se as empresas, pois o trabalho passou a ser feito de forma mais rápida e produtiva, substituindo-se o trabalho do homem pelo da máquina, terminando com vários postos de trabalho, causando desemprego. Daí nasce o Direito do trabalho como reação às Revoluções Francesa e Industrial e à crescente exploração desumana do trabalho. É produto de uma reação ocorrida no século XIX contra a utilização sem limites do trabalho humano. A partir daí encontramos legislações e constituições preocupadas em proteger o hipossuficiente.

Com o passar dos anos, a agressão física foi dando lugar a uma forma mais sutil de atingir o bem-estar do trabalhador. Surge, então, o que, hoje, entre nós se denomina de assédio moral ou terror psicológico, também conhecido como mobbing (Itália, Alemanha e Escandinávia), harcèlement moral (França), bullying (Inglaterra), acoso moral (Espanha), dentre outras denominações. Na década de 60, o médico sueco, Peter-Paul Heinemann, realizando pesquisa no ambiente escolar, observou a existência de hostilidade entre as crianças frente a outra que adentrasse o seu espaço.

Na chamada Era do Conhecimento do Século XXI, que deveria libertar, a labuta rotineira parece estar em constante guerra, como Freitas (2007, p. 284) observa:

“[...] guerra contra o tempo, guerra dos mercados, guerra dos talentos, guerra pelos consumidores, guerra pela sobrevivência, guerra dos empregos”. Esse pensamento evidencia a incidência de assédio moral e aprisiona uma sociedade acentuadamente narcísica, pois os meios costumam justificar os fins, sugerindo explicações que banalizam a relevância dessa doença social em que consiste o assédio moral (HELOANI, 2004).

DEFINIÇÃO DE ASSÉDIO

O assédio moral acontece quando se expõem os trabalhadores a situações de humilhação e constrangimento, normalmente contínua e demorada, durante o horário de trabalho e no desempenho de suas funções, condições essas que agridem a sua honra ou

integridade física. É importante salientar que, em alguns eventos, uma única ação, pela sua seriedade, pode também configurá-lo. Assim afirma-se que o assédio moral é todo e qualquer comportamento que pode se decorrer por meio de palavras ou mesmo por gestos ou atitudes, que proporciona prejuízo à personalidade, honra ou integridade física ou psíquica do trabalhador, colocando em risco seu emprego ou prejudicando o ambiente sadio de trabalho.

A violência perversa no cotidiano, disseminou amplamente a problemática desse sofrimento invisível, o assédio em local de trabalho está ligado a qualquer conduta abusiva em relação a uma pessoa (seja por comportamentos, palavras, atos, gestos ou escritas) que possa acarretar um dano à sua personalidade à sua dignidade ou mesmo à sua integridade física ou psíquica, podendo acarretar inclusive perda de emprego ou degradação do ambiente de trabalho em que a vítima está inserida. Interessante, transcrever que:

Por assédio em um local de trabalho temos que entender toda e qualquer conduta abusiva manifestando-se sobretudo por comportamentos, palavras, atos, gestos, escritos que possam trazer dano à personalidade, à dignidade ou à integridade física ou psíquica de uma pessoa, por em perigo seu emprego ou degradar o meio ambiente de trabalho (HIRIGOYEN, , 2006, p. 65).

Dessa forma, a degradação proposta pelas condições de trabalho em que prevalecem atitudes e condutas negativas dos chefes em relação a seus subordinados, constituindo uma experiência subjetiva que acarreta prejuízos práticos e emocionais para o trabalhador e a organização. A vítima escolhida é isolada do grupo sem explicações, passando a ser hostilizada, ridicularizada, inferiorizada e desacreditada diante dos pares. Estes, por medo do desemprego e a vergonha de serem também humilhados associado ao estímulo constante à competitividade, rompem os laços afetivos com a vítima e, frequentemente, reproduzem e reatualizam ações e atos do agressor no ambiente de trabalho, instaurando o pacto da tolerância e do silêncio no coletivo, enquanto a vítima vai gradativamente se desestabilizando e fragilizando, perdendo sua autoestima.

Segundo Jorge Luiz da Silva:

“...o assédio moral nada mais é que a submissão do trabalhador a situações vexaminosas, constrangedoras e humilhantes, de maneira reiterada e prolongada, durante a jornada do trabalho ou mesmo fora dela, em razão das funções que exerce; determinando com tal prática um verdadeiro terror psicológico que resultará na degradação do ambiente de trabalho, na vulnerabilidade e desequilíbrio da vítima, estabelecendo sérios riscos à saúde física e psicológica do trabalhador e às estruturas da empresa e do estado.” (2005, p. 2)

O assédio moral pode provocar danos psicológicos e físicos na pessoa, sendo este último decorrente do grande stress causado pela constante humilhação e provocação.

Síndrome do pânico, ansiedade, problemas gástricos e emocionais são algumas das consequências que o assédio moral pode acarretar para o assediado.

Como exemplos frequentes de assédio moral no ambiente de trabalho, podemos citar a exposição de trabalhadores a situações vexatórias, com objetivo de ridicularizar e inferiorizar, afetando o seu desempenho. É comum que, em situações de assédio moral, existam tanto as ações diretas por parte do empregador, como acusações, insultos, gritos, e indiretas, ou ainda a propagação de boatos e exclusão social. Os processos trabalhistas que resultam em condenações por assédio moral, quase sempre envolvem práticas como a exigência de cumprimento de tarefas desnecessárias ou exorbitantes, imposição de isolamento ao empregado, restrição da atuação profissional, ou ainda exposições ao ridículo.

Para finalizar, o assédio moral se assemelha em muito a tortura. Basta considerar que um assédio bem feito pode levar uma pessoa ao suicídio em um prazo que pode variar de dois a seis meses. O assediador mata devagar, como uma doença que consome aos poucos, assim, causa tanto sofrimento quanto um torturador pode fazê-lo. E em muitos casos o torturador como o conhecemos é mais misericordioso, pois acaba com o sofrimento em menos tempo enquanto que o assediador destrói a pessoa por dentro e por fora. É fundamental a eliminação deste criminoso do âmbito social, pois é capaz de contaminar todo o ambiente em que habita, atingindo a todos, por isto é importante sua tipificação.

O ASSÉDIO MORAL NO CONTEXTO ESCOLAR

O assédio moral pode ocorrer no seio das instituições de ensino de diversas maneiras, tanto nas relações entre professores e alunos quanto nas relações entre alunos. Devido à carência de pesquisas específicas sobre o tema, as classes de assédio moral identificadas neste trabalho são fruto de reflexão e observação pessoais. A intenção é suscitar o aprofundamento dos estudos sobre o tema num ambiente tão crítico à formação da sociedade.

Muito embora a situação seja mais comum entre superior para um subordinado, em muitos casos podem ocorrer entre professores de mesmo nível hierárquico, ou mesmo de um professor a um dos diretores, sendo este último caso, mais difícil de se configurar. O que importa para configurar o assédio moral, não é o nível hierárquico do assediador ou do assediado, mas sim as características da conduta: a prática de situações humilhantes no ambiente escolar, de forma repetida.

Nesse sentido, destaca-se que, o assédio moral vindo do superior em relação a um professor pode ocasionar mudanças negativas no comportamento dos demais professores, que passam a isolar o assediado, afastando-se dele para resguardar seu próprio emprego, reproduzindo assim, a condutas do agressor. Passando a haver uma rede de silêncio e tolerância às condutas arbitrárias, bem como a ausência de solidariedade para com o professor assediado. Isso ocorre porque o assediador promove uma ruptura nos laços afetivos entre os professores, como forma de facilitar e promover a manipulação e dificultar a troca de informações e a solidariedade entre seus pares.

Há de se considerar o assédio moral entre professores e alunos. Este tipo de assédio é considerado como vertical, em razão do relacionamento hierárquico estabelecido entre docente e discente. Ele se subdivide em duas espécies de assédio vertical: o descendente, que é configurado pela figura do professor como o assediador e o aluno é colocado na posição de vítima, e assédio ascendente, que é identificado quando o aluno assedia e a vítima é o professor.

Quando acontece o assédio descendente podem serem observadas as práticas tais como mitigação de atividades especiais, repreensão consecutivas, críticas contínuas a conduta do aluno, critérios injustos na correção de atividades, provas, qualquer tipo de discriminação racial, de crença, social, por origem, incluindo xenofobia ou alunos imigrantes de outras regiões do mesmo país, entre outras.

O assédio descendente não precisa necessariamente acontecer somente com os professores, mas também qualquer tipo de assédio ameaçador cometido por funcionários da escola, diretor, entre outros. São observadas práticas tais como a falta de respeito, ditério, desatenção proposital, insultos, perturbar a ordem na sala de aula e no ambiente escolar em geral, abusar em razão do poder aquisitivo ameaçando à integridade física, entre outros.

Quando se identifica o assédio moral ascendente, a ação mais premeditada é reportar a situação a um superior da instituição. Contudo vários elementos podem dificultar a vítima proporcionando um maior tempo de assédio e piorando o prejuízo e impactando o meio, tais como: relacionamentos concretos do assediante com membros da Direção da Instituição, com os membros do Diretório acadêmico, ou mesmo vínculos com grupos organizados violentos que perpassam o assédio para ambientes fora da escola.

O último elemento que determina o assédio é a existência de uma relação de dominação entre o assediador e a sua vítima. Quer isto dizer que numa relação de assédio existe um desequilíbrio de poder entre os atores: um é dominador, o outro é dominado. Esta assimetria na relação “não reside necessariamente na força física, mas sim na percepção

dos protagonistas”. Esta distinção é importante, o assediador pode diferir do perfil do imaginário coletivo (rapazes grandes e fortes que batem num mais fraco); pode ser um grupo de pessoas menores que troçam do peso de alguém maior do que elas. Se o grupo se vê como mais forte e se a vítima se vê como mais fraca, então há um desequilíbrio, mesmo se em nível de força física o equilíbrio seja inverso. Pode-se ser então, difícil para uma pessoa de fora determinar o significado da relação de assédio, ela caracteriza-se pela presença de um indivíduo ou de um grupo dominador e de um indivíduo ou de um grupo dominado.

COMBATE AO ASSÉDIO MORAL NO AMBIENTE ESCOLAR

É bom lembrar que o princípio axiológico da dignidade da pessoa humana se reporta à ideia democrática como um dos direitos fundamentais do Estado Democrático de Direito, daí resultando que os agentes do direito tenham uma concepção diferenciada do significado de segurança, igualdade, justiça e liberdade, impedindo que o ser humano seja tratado como mero objeto, levando em consideração que todos os bens dos homens são tutelados. Assim, o Direito deve assegurar a realização da justiça social.

No Brasil, as primeiras leis de proteção ao trabalhador foram criadas por Getúlio Vargas, o então presidente da República. Tais leis eram razoáveis para a época, mas não suficientes para atender a integral necessidade de proteção ao trabalhador, no que diz respeito ao aspecto físico e psicológico. Após este primeiro passo dado por Getúlio Vargas, o Estado foi criando cada vez mais leis de proteção ao trabalhador, na tentativa de acompanhar o desenvolvimento natural da sociedade.

No entanto a proteção a dignidade da pessoa humana e a reparação pelo assédio moral ganharam força com a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, que tem como fundamento a dignidade da pessoa humana e o valor social do trabalho, conforme art. 1º, além de prever o direito de reparação por dano moral, material e a imagem, no seu art. 5º que rege os direitos e garantias fundamentais.

A prática do assédio moral só pode ser cessada a partir da ação do assediado que deverá contrapor-se a tal situação de perversidade. Anteciparem-se as agressões e se elas persistirem solicitar junto à empresa uma reunião para obter esclarecimentos acerca da situação. Na recusa de tal reunião, formalizar o pedido através de carta registrada com aviso de recebimento, o que constitui, inclusive, prova da falta de diálogo em caso de conflito. Outra opção pode ser a procura por sindicatos ou representantes de pessoal, “mas

é preciso saber que, quando uma situação de perseguição é comunicada aos sindicatos, o conflito torna-se aberto” (HIRIGOYEN, 2006, p. 196).

Os sindicatos desempenham função relevante na prevenção do assédio moral por intermédio da conscientização dos trabalhadores no tocante a gravidade do problema, do incentivo às denúncias dos casos de terror psicológico, da prestação de apoio e auxílio à vítima e da negociação coletiva de procedimentos que visem à solução do conflito em questão.

Ribeiro (2005) defende que é obrigação dos sindicatos colocarem a segurança e saúde das trabalhadoras e trabalhadores, durante as negociações coletivas, em primeiro plano. Abrir as portas da entidade para as denúncias. Formar seus coordenadores e coordenadoras, que são Assédio moral no ambiente de trabalho: propostas de prevenção as referências da classe a qual representam para perceberem a dor daquele que chega até o sindicato.

O Ministério Público atua na defesa dos direitos indisponíveis do trabalhador (direito à vida, à liberdade, à saúde, à segurança e ao trabalho, dentre outros). Para tanto se utiliza de inquérito civil e outros procedimentos administrativos para assegurar a observância dos direitos sociais, bem como ajuizar ação civil pública no âmbito da Justiça do Trabalho para a defesa dos interesses metaindividuais dos trabalhadores (LEITE, 2007, p. 170). Além das investigações para apurar casos de assédio denunciados, o Ministério público do Trabalho vem desenvolvendo cartilhas sobre o assédio moral, para melhor esclarecer o fenômeno que para muitos ainda é desconhecido.

Leclerc (2005) propõe quatro vias de intervenção dentro do contexto escolar: 1) a via informativa – educando as pessoas sobre este mal e explicando como estas podem se defender; 2) a via informal através de mediação e de apoio às vítimas; 3) a via formal administrativa e/ou jurídica – ou seja, onde a organização do trabalho oficialmente intervém para impedir que uma situação de assédio continue; e 4) a via da palavra ou ação coletiva - esta última, segundo esta autora, privilegia a análise crítica dos fatores organizacionais que causam o assédio moral e propõe a responsabilização coletiva dos problemas, mas esta via continua muito pouco desenvolvida.

Assim se observa propostas interessantes de prevenção, que colocadas em prática podem produzir resultados importantes para conquista de um ambiente de trabalho sadio para os trabalhadores, conseqüentemente, contribuindo para diminuição da prática do assédio moral. Entre as quais, destacam-se as políticas de prevenção dos sindicatos, ações empresariais, a participação do Ministério Público do Trabalho e as leis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O assédio moral é caracterizado por condutas frequentes e repetitivas que atentam contra a dignidade do trabalhador e que podem ser caracterizadas por ocorrência de deterioração proposital das condições de trabalho, isolamento e recusa de comunicação, atentado contra a dignidade e violência verbal, física ou sexual decorrentes de interações no trabalho.

Constata-se que se trata de prática odiosa, cometida por empregador, superior hierárquico ou colega de trabalho, que fragiliza o trabalhador assediado e o expõe a doenças de ordem psíquica e física. A vítima, não raro, é levada a pedir demissão e, em casos mais graves, chega até a cometer o suicídio.

Assim sendo, esta condição causa a perda de interesse pelo trabalho e do prazer de trabalhar, desestabilizando emocionalmente e provocando não apenas o agravamento de moléstias já existentes, como também o surgimento de novas doenças. Além disso, as perdas refletem-se no ambiente de trabalho, atingindo muitas vezes, os demais trabalhadores, com a queda da produtividade e qualidade, a ocorrência de doenças profissionais e acidentes de trabalho, causando, ainda, a rotatividade de trabalhadores e o aumento de ações judiciais pleiteando direitos trabalhistas e indenizações em decorrência do assédio sofrido.

Percebe-se, no estudo, que a dimensão de violência física e verbal é a mais evidente e recorrente. Há a naturalização do assédio; o temor, por parte da vítima, de perder o emprego; o adoecimento; ocorrência de testemunhas mudas, os colegas; a diminuição da autoestima e a queda no desempenho e motivação para o trabalho. Essas questões conduziram a consequências para a vida pessoal e profissional. No entanto, o que mais chama a atenção e é transversal à maior parte das questões formuladas é a solidão da vítima não só em identificar o assédio, como lidar com ele, seja pela falta de conhecimento de seus direitos, seja pelo temor do desemprego.

Se as práticas de assédio moral são consideradas traços perversos comuns no âmbito educacional e sustentadas pela cultura da instituição, gestores, orientadores e alunos encontrarão condições férteis para a prática de toda sorte de atrocidades. É importante considerar que a naturalização das ocorrências de assédio moral e quaisquer outras formas de violência (situações que, embora não sejam configuradas como assédio moral, exigem atenção por também serem graves) trazem consigo a banalização daquilo que não é profissional, do que não deveria ser tolerado, daquilo que é, no mais das vezes, desumano, e que pode ter consequências gravíssimas, não apenas para o docente diretamente

envolvido. Essa dinâmica é perversa e deve ser combatida: a naturalização torna o ambiente cada vez mais hostil e suas consequências podem ir muito além do aspecto temporal imediato.

Esclarecido o que é assédio moral, quais são as suas características e os seus sujeitos, ficou evidente que qualquer pessoa pode ser tanto agressor como vítima e espectador. Hoje um pode ser vítima e amanhã já pode ser agressor ou espectador. O assédio moral é o mal desse século, pois atinge a todos sem discriminação; contaminando todo o ambiente de trabalho e se alastrando pelo resto da sociedade.

Finalmente, os trabalhadores merecem a proteção contra quaisquer atos aviltantes à sua saúde física e psicológica. Espera-se que os trabalhadores sejam plenamente respeitados em seus direitos e garantias fundamentais, pois, por intermédio do trabalho, o ser humano encontra o caminho a seguir em sua vida.

REFERÊNCIAS

- BOBBIO, Norberto, **A Era dos Direitos**, Trad. Carlos Nelson, Rio de Janeiro, Campus, 1992,
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. São Paulo: Ltr, 2008.
- FREITAS, M. E. De. **A metáfora da guerra e a violência no mundo do trabalho**. In: CARRIERI, A. de P.; SARAIVA L. A. S. **Simbolismo Organizacional no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2007.
- GANDINI, João Agnaldo Donizete; SALOMÃO, Diana Paola. **A responsabilidade civil do Estado por conduta omissiva**. Revista Forense, v. 386, julho/agosto de 2006, Rio de Janeiro: Forense, p.51.
- HELOANI, R. **Assédio Moral: um ensaio sobre a expropriação da dignidade no trabalho**. RAE eletrônica, São Paulo, v. 3, n. 1, Art.10, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/raeel/v3n1/v3n1a12.pdf>. Acesso em: 02 de outubro de 2020.
- HIRIGOYEN, Marie-France. **Assédio Moral – a violência perversa do cotidiano**. 8ª. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006,

LEITE, Carlos Bezerra. **Curso de direito processual do trabalho**. 5. Ed. São Paulo: Ltr, 2007.

MENDES, Gilmar Ferreira; COELHO, Inocêncio Mártires; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de Direito Constitucional**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva 2008, p. 127.

MORAES, Alexandre de. **Constituição do Brasil Interpretada e Legislação Constitucional**. 8. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

SILVA, Jorge Luiz de Oliveira Da. **Assédio moral no ambiente de trabalho**. Rio de Janeiro. Jurídica do Rio de Janeiro, 2005.

INFLUÊNCIA DA INTELIGÊNCIA POLICIAL, NA SEGURANÇA PÚBLICA E COMBATE AO CRIME ORGANIZADO



RONALDO CRISTIANO MAKXIMOVITZ

Graduação Tecnologia em Manutenção Industrial; Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Jan. 2006 a Fev. 2011); Graduação Engenharia Elétrica; Centro Universitário Internacional Uninter (Fev. 2015 a Ago. 2020); Especialização em Auditoria e Perícia Contábil (Jul. 2014 a Jun. 2015); Especialização em Inteligência Policial (Jul. 2018 a Jul. 2019).

RESUMO

A inteligência, no combate dos crimes em nosso país e estado do Paraná, pode se dizer que são muitos, graças a inteligência policial, se consegue controlar e ter uma vida em sociedade. O Paraná, por ser um estado que faz divisa com nosso país vizinho, o Paraguai, se tornou nestes últimos anos a maior rota de contrabando e descaminho, principalmente cigarros, também se tornou uma importante rota de organizações criminosas, para abastecer com armas e drogas suas facções das cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Santa Catarina. Nossas maiores cidades, depois da chegada do comandante do PCC (Marcola) na capital, também foram feitas de lares destes criminosos, pois a visão do novo comandante foi difundida, e o grupo criminoso se tornou o PCC, (primeiro comando da capital), com uma visão mais empresarial, hoje comandam a maior parte dos presídios do país, e são o maior grupo e mais perigosos junto com o PGC de Santa Catarina, comandam o tráfico de drogas e armas em quase todo nosso país, além de outros crimes, ainda podemos citar a existência de inúmeros outros grupos criminosos menores. Por esse e outros motivos as organizações policiais, tiveram que repensar suas estratégias, as mesmas estratégias já não são mais eficazes, pois para evitar, reduzir ou controlar esses tipos de crimes, somente com ações organizadas de inteligência.

Palavras-chave: Inteligência Policial; PCC; Primeiro Comando da Capital; Segurança Pública do Paraná; Tráfico de Drogas; Organizações Policiais.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo o estudo da influência da inteligência policial na segurança pública do estado do Paraná em um âmbito geral, os métodos de gerenciamento

das informações adquiridas. O estudo apresenta uma revisão de literatura como fundamentação para a discussão teórica, acerca da importância da atuação das agências de inteligência no combate ao crime. O estudo sobre a inteligência policial, será voltado as diferenças entre as instituições e conceitos acerca desse assunto também sua importância.

Com a utilização de uma pesquisa documental como técnica de identificação, estudando documentos sobre o assunto em questão. A conclusão, é que a inteligência policial, tem grande influência na segurança pública, devendo ser mantida sobre um patamar vinculado aos grandes objetivos, como combate ao crime organizado, monitoramento de seus líderes, para que se alcance o objetivo de manter sempre um passo a frente das ações, e assim a organização não perder território para os criminosos, que passam o dia todo em função de planejamentos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste referencial teórico são apresentados os mais importantes conceitos, justificativas e características da inteligência policial e seus tipos, dentro do assunto abordado, do ponto de vista da análise feita por outros autores.

HISTÓRICO DA INTELIGENCIA NO BRASIL

No Brasil, a Inteligência de Estado desenvolveu-se durante o regime republicano, em especial a partir de 1927, e fez parte da história do país, em maior ou menor intensidade, tanto nos períodos democráticos quanto nas fases de exceção.

A atividade de Inteligência caracteriza-se pela identificação de fatos e situações que representem obstáculos ou oportunidades aos interesses nacionais. O levantamento e o processamento de dados e a análise de informações ajudam os decisões governamentais a superar obstáculos ou a aproveitar oportunidades.

Em todos esses momentos históricos a Inteligência esteve envolvida na produção e na proteção de dados, informações e conhecimentos, sempre a serviço do Estado. Com base na análise da sucessão dos diferentes órgãos de Inteligência da histórica republicana, identifica-se quatro fases da atividade no Brasil. (ABIN institucional, 2019).

FASE EMBRIONÁRIA (1927 a 1964)

A atividade esteve inserida, de forma complementar, em conselhos de governo (1927 a 1946) e no Serviço Federal de Informações e Contrainformações (SFICI – 1946 a 1964).

Correspondeu à construção das primeiras estruturas governamentais voltadas para a análise de dados e para a produção de conhecimentos. (ABIN institucional, 2019).

FASE DA BIPOLARIDADE (1964 a 1990)

A atividade esteve atrelada, de forma direta, ao contexto da Guerra Fria, de características notoriamente ideológicas. Abrangeu desde a reestruturação do SFICI até a extinção do Serviço Nacional de Informações (SNI). (ABIN institucional, 2019).

FASE DE TRANSIÇÃO (1990 a 1999)

Com a redemocratização, a atividade de Inteligência passou por processo de reavaliação e autocrítica para se adequar a novos contextos governamentais de atuação. A Inteligência tornou-se vinculada a Secretarias da Presidência da República, primeiro como Departamento de Inteligência (DI) e, posteriormente, como Subsecretaria de Inteligência (SSI). (ABIN, institucional, 2019).

FASE CONTEMPORÂNEA (1999 até hoje)

Iniciada com a criação da Agência Brasileira de Inteligência (ABIN), consequência de ampla discussão política com representantes da sociedade no Congresso Nacional. É marcada pelo expressivo avanço da atividade no País – tanto pela consolidação da atuação da ABIN quanto pela expansão do Sistema Brasileiro de Inteligência (SISBIN), também criado em 1999.

Durante a maior parte da Fase Contemporânea da Inteligência Brasileira, a ABIN esteve vinculada ao Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República (GSI/PR) – órgão com status de ministério.

Reforma administrativa executada pela presidente Dilma Rousseff, em 2015, levou a Agência à estrutura da Secretaria de Governo. Com a entrada em exercício do presidente Michel Temer, o GSI foi recriado e a ABIN foi inserida novamente na hierarquia do GSI. Todas as fases retiradas do site (ABIN, institucional, 2019).

LEI QUE CONCEITUA A INTELIGÊNCIA NO BRASIL

Legalmente, no Brasil, inteligência está conceituada na Lei 9.883, de 07 de dezembro de 1999:

Art. 1º, § 2º - [...] entende-se como inteligência a atividade que objetiva a obtenção, análise e disseminação de conhecimentos dentro e fora do território nacional sobre fatos e situações de imediata ou potencial

influência sobre o processo decisório e a ação governamental e sobre a salvaguarda e a segurança da sociedade e do Estado.

§ 3o Entende-se como contra-inteligência a atividade que objetiva neutralizar a inteligência adversa. (LEI No 9.883, DE 7 DE DEZEMBRO DE 1999).

UTILIZAÇÃO DA INTELIGÊNCIA PELA POLÍCIA MILITAR É LEGÍTIMA?

O que muitas instituições defendem, muitas vezes confundem, e ficam com impedimentos jurídicos para impedir que as polícias militares façam o uso de inteligência policial, para se antecipar aos crimes que surgiram, para usar essa inteligência e ela ser eficaz cada vez as organizações policiais deveriam se unir, mas em muitos locais, devido a vaidade elas ficam se opondo uma a outra, e quem sai ganhando são sempre os criminosos. Muitos especialistas em segurança pública e autores expõem suas ideias sobre o assunto, o que poderemos verificar em seguida.

“Pregar a ilegalidade da atuação da Polícia Militar unicamente pelo fato de se utilizar de técnicas investigativas próprias da doutrina de inteligência é uma heresia cometida na Segurança Pública. Conforme estudos de diversos autores, as Polícias militares tem competência, para a utilização da inteligência no combate ao crime. Conforme a seguir podemos verificar a seguir”. Segundo (NETO, 2007. Apud Dumith, p. 39, 2012).

Segundo sobre a atribuição da polícia ostensiva “deu-lhe dimensão ampla, abrangendo todas as fases da atividade policial”, na medida em que “o policiamento é somente uma fase da atividade de polícia”. E continua sobre o assunto “Sendo a polícia ostensiva eminentemente preventiva, é, portanto, administrativa, desempenhando também funções repressivas, ou de polícia judiciária, limitada à repressão imediata, como examino amiúde neste trabalho”. (LAZZARINI, 1991, p. 51 e 52).

Tanto a ampliação da atribuição da Polícia Militar, quanto a evolução das organizações criminosas requerem que a Inteligência ganhe espaço na instituição policial. (GONÇALVES, 2010, p. 27, *apud* Dumith, p. 41, 2012).

*“Intenta-se emergir a trivialidade da investigação, sendo merecedora do espaço que antecede a atividade repressiva. Em outros termos, com a obtenção de informações é que será realizado o traçado estratégico de atuação policial, afinal, é através de um estudo e a elaboração de um diagnóstico da criminalidade que se alcançará o cumprimento das metas traçadas”. (ROLIM, 2006, p. 60 *apud* Dumith, p. 41, 2012).*

*“Junto como justificativas de uma polícia ostensiva mas com inteligência podemos citar as palavras de (Marcineiro 2009, p. 83, *apud* Dumith, p. 41, 2012). “o policial não deve esperar a desordem se instalar para agir, mas sim, policiar as cidades com o objetivo de identificar as causas da violência, fazendo uma leitura mais crítica do que antecede essa situação [...]”.*

O que podemos perceber que as instituições policiais todas podem usar de inteligência, sendo que cada uma com suas atribuições, somando as forças no combate do crime organizado, e em benefício da sociedade. O que não devemos aceitar é as

organizações brigando pelas atribuições sendo que os ganhadores são os criminosos e a perda é sempre das pessoas de bem.

“Diante dos altos índices de violência criminal, este trabalho intenta explicar sinteticamente a utilização da Inteligência Policial Militar como um instrumento no combate à criminalidade. Far-se-á, como introito, a análise sobre o que se constitui a Doutrina de Polícia Militar, para, logo mais, aplicar os preceitos da Inteligência conforme essa doutrina. Inarredável é a oportunidade para trabalhar o espectro de atuação da Polícia Militar, demonstrando-se haver a incumbência legal de utilizar-se a Inteligência Policial para cumprir a sua missão constitucional. Por fim, o deslinde será no sentido de justificar a utilização desse mecanismo prático para enfrentar a criminalidade e, dessa forma, reduzir seus índices”. (Dumith, p. 35, 2012).

FINALIDADE DA INTELIGÊNCIA POLICIAL

A principal finalidade das atividades de Inteligência, deve ser voltada a produzir informações, tanto para evitar crimes, quanto para ser usada na formulação de políticas de segurança públicas, que tragam retorno a sociedade às ações estratégicas e pontuais, essas ações podem ser tanto preventivas quanto repressivas, ou demandarem levantamento de mais informações. Desta forma, vamos verificar o que os autores pensam sobre o assunto.

“A inteligência aplicada aos serviços de polícia judiciária e de segurança pública, em geral, proveem informações de irrefutável interesse no enfrentamento e investigação de ações de organizações criminosas: identificação de grupos criminosos, do modus operandi e da divisão de tarefas; individualização de seus integrantes e comandos hierárquicos; plotar a localidade ou região de atuação; traçar tendências criminosas; monitoramento e documentação da atuação criminosa e do eventual informante (interceptação telefônica combinada com ação controlada, com recurso à vigilância eletrônica, móvel ou fixa); identificar o indivíduo criminoso mais propenso para cooperar com a investigação policial ou para ser oferecida a delação premiada; prevenção de crimes; proteção de testemunhas”. (GOMES, 2010, p.42 apud GENENA e CRUZ, p. 6).

“A inteligência policial, portanto, atua na prevenção, obstrução, identificação e neutralização das ações criminosas, com vistas à investigação policial e ao fornecimento de subsídios ao Poder Judiciário e ao Ministério Público nos processos judiciais. Buscam-se informações necessárias que identifiquem o exato momento e lugar da realização de atos preparatórios e de execução de delitos praticados por organizações criminosas, obedecendo-se aos preceitos legais e constitucionais para a atividade policial e as garantias individuais”. (GONÇALVES, 2008, p. 11).

Também podemos citar varias outras obras as quais enfatizam a mesma ideia de Inteligência Policial, como devem ser unidas as instituições para combater o crime sem distinção.

Os dados e as informações reunidos possibilitam identificar e compreender as características, a estrutura, as formas de financiamento e o modus operandi das organizações criminosas e de seus componentes. Conhecer estes elementos é essencial para (a) a formulação de políticas direcionadas para a Segurança Pública; (b) o

planejamento de ações preventivas e ofensivas; (c) o subsídio de análises prospectivas em nível estratégico; e (d) o fornecimento de provas materiais aos processos judiciais. (RODRIGUES, 2009, p.59 apud Genena e Cruz, p. 6).

TIPOS DE INTELIGÊNCIA POLICIAL

Sempre citamos a inteligência policial, mas como há em nosso país e estados, diversos órgãos de segurança, mais quais os tipos de inteligência existentes, quais suas atuações, como contribuem na segurança pública.

7.1 INTELIGÊNCIA POLICIAL JUDICIÁRIA

“A atividade de Inteligência Policial Judiciária é o exercício permanente e sistemático de ações especializadas para identificar, avaliar e acompanhar ameaças reais ou potenciais na esfera de Segurança Pública, orientadas para produção e salvaguarda de conhecimentos necessários para assessorar o processo decisório no planejamento, execução e acompanhamento de uma política de Segurança Pública; nas investigações policiais; e nas ações para prever, prevenir, neutralizar e reprimir atos criminosos de qualquer natureza que atentem à ordem pública e à incolumidade das pessoas e do patrimônio, sendo exercida pelas agências de inteligência (AIs) no âmbito das Polícias Cíveis e Federal”. Retirado de (AIPC.POLICIACIVIL.PR).

INTELIGÊNCIA POLICIAL MILITAR

“ A atividade de Inteligência Policial Militar é o exercício permanente e sistemático de ações especializadas para identificar, avaliar e acompanhar ameaças reais ou potenciais na esfera de Segurança Pública, orientadas para produção e salvaguarda de conhecimentos necessários para assessorar o processo decisório; para o planejamento, execução e acompanhamento de assuntos de Segurança Pública e da Polícia Ostensiva, subsidiando ações para prever, prevenir e neutralizar ilícitos e ameaças de qualquer natureza, que possam afetar a ordem pública e a incolumidade das pessoas e do patrimônio, sendo exercida pelas Agências Locais de inteligência das Polícias Militares”. Retirado de (AIPC.POLICIACIVIL.PR).

INTELIGÊNCIA POLICIAL RODOVIÁRIA

“A Atividade de Inteligência Policial rodoviária federal e estadual é o exercício permanente e sistemático de ações especializadas para identificar, avaliar e acompanhar ameaças reais ou potenciais na esfera da Segurança Pública e da Segurança Nacional, no âmbito das rodovias e estradas federais. Orientadas para a produção e salvaguarda de

conhecimentos necessários para assessorar o processo decisório, para o planejamento, a execução e o acompanhamento de assuntos pertinentes à segurança da sociedade e do estado, essas ações visam prevenir e neutralizar ilícitos e ameaças de qualquer natureza, buscando se antecipar aos fatos que possam afetar a ordem pública e a incolumidade das pessoas e do patrimônio, e são exercidas pelas AI's da Polícia Rodoviária Federal e nas rodovias estaduais as Polícias Militar rodoviária estaduais". Retirado de (AIPC.POLICIACIVIL.PR).

INTELIGÊNCIA PENITENCIÁRIA

"A atividade de Inteligência Penitenciária é o exercício permanente e sistemático de ações especializadas para a identificação, acompanhamento e avaliação de ameaças reais ou potenciais na esfera do Sistema Penitenciário. Estas são basicamente orientadas para a produção e salvaguarda de conhecimentos necessários à decisão, ao planejamento e à execução de uma política penitenciária e, também, para prevenir, obstruir, detectar e neutralizar ações adversas de qualquer natureza dentro do Sistema Penitenciário e atentatórias à ordem pública". Retirado de (AIPC.POLICIACIVIL.PR).

INTELIGÊNCIA BOMBEIRO MILITAR

"A atividade de Inteligência Bombeiro Militar é o exercício permanente e sistemático de ações especializadas para identificar, avaliar e acompanhar ameaças reais ou potenciais na esfera de Segurança Pública, orientadas para produção e salvaguarda de conhecimentos necessários para subsidiar o processo decisório; para o planejamento, execução e acompanhamento de uma política de Segurança Pública e das ações para prever, prevenir e neutralizar riscos referentes a desastres naturais e de causa humana, calamidades, a ordem pública, a incolumidade das pessoas e do patrimônio; assuntos de interesse institucional e a proteção dos seus ativos corporativo, sendo exercida pelas AI's dos Corpos de Bombeiros Militares". Retirado de (AIPC.POLICIACIVIL.PR).

O que podemos observar, que cada instituição tem a sua inteligência interna, as quais são utilizadas e aplicadas em suas área de atuação, seja para controle interno de pessoal para evitar a corrupção, abusos, prevenir ou reprimir o crime, ou para definir métodos de atuação junto a segurança publica em seu setor.

INTELIGÊNCIA POLICIAL E SUA CONTRIBUIÇÃO NA SEGURANÇA PÚBLICA

Falamos em inteligência policial na segurança pública, quais os benefícios de se usar a inteligência para buscar melhorar a segurança da sociedade, vejamos o que dizem os autores sobre o assunto.

O Plano Nacional de Segurança Pública de 2000, é considerado a primeira política nacional e democrática de segurança focada no estímulo à inovação tecnológica; alude ao aperfeiçoamento do sistema de segurança pública através da integração de políticas de segurança, sociais e ações comunitárias, com a qual se pretende a definição de uma nova segurança pública e, sobretudo, uma novidade em democracia (LOPES, 2009, p. 29 apud Carvalho e Silva p.63).

A busca por resposta sempre será interessante pois, a figura da segurança pública, devem estar anos adiantados aos criminosos, essa antecipação só se consegue com políticas e investimentos em inteligência, não importando a corporação traz benefícios a sociedade.

Sabemos que atualmente, os criminosos mais perigosos e temidos da sociedade se escondem sobre o do sigilo de policiais, membros da sociedade sejam por efeito de intimidação ou corrupção, não é difícil de assistir notícias na televisão, que policiais estão sendo presos ou executados por grupos criminosos, o que podemos observar com seus vários ataques, promovidos por diversas facções criminosas em todo o país, com isso podemos entender a importância de uma aplicação de lei diferenciada, e da Inteligência policial, para a Segurança Pública, para conter a evolução destas organizações, e conseguir com isso diminuir o medo do crime da população.

“Em suas análises demonstram que a segurança pública no Brasil ainda esta decadente, e, embora esse quadro tenha evoluído, ainda não é suficiente para resguardar as “demandas sociais e políticas contemporâneas e não está preparado para fazer frente às novas dinâmicas do crime, que muitas vezes envolve organizações criminosas, corrupção e violência”. (LIMA, BUENO E MINGARDI, 2016, P. 56 apud JESUS p. 4)

Podemos dizer que a inteligência é de fato para salvaguardar informações prever, prevenir e reprimir atos criminosos de qualquer natureza ou relativos a outros assuntos, os quais sejam de interesse da segurança pública, vem a trazer algum benefício a sociedade. Segundo o Manual Brasileiro de Inteligência a conceitua como:

“Com a finalidade de dar respaldo teórico às ações do SSISP, a Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), órgão central do subsistema, publicou, através da Portaria do Ministro da Justiça nº 22, de 22 de julho de 2009, a Doutrina Nacional de Segurança Pública (DNISP), elaborada por policiais, agentes de inteligência e acadêmicos da área. Para a DNISP: A atividade de inteligência de Segurança Pública é o exercício permanente e sistemático de ações especializadas para a identificação, acompanhamento e avaliação de ameaças reais ou potenciais na esfera de Segurança Pública, basicamente orientadas para produção de

conhecimentos, com vistas ao assessoramento de autoridades governamentais, nos respectivos níveis e áreas de atribuição, para o planejamento, a execução e o acompanhamento das políticas de Estado. Engloba, também, a salvaguarda de dados, conhecimentos, áreas, pessoas e meios de interesse da sociedade e do Estado”. (SILVA, 2012, p.3).

INTELIGÊNCIA POLICIAL NO COMBATE DO CRIME ORGANIZADO

Podemos citar o efeito preventivo da inteligência policial, como combate ao crime organizado em nosso estado e país, este demonstra que a inteligência é muito importante para o combate do crime isolado e organizado.

“Diante do grau de complexidade e diversificação do crime organizado, a atividade de Inteligência adquire grande importância não só para a repressão, mas, sobretudo, no que concerne à prevenção contra o desenvolvimento do crime organizado. A atividade de Inteligência é útil para o planejamento de estratégias de ação das autoridades no contexto da segurança pública. E as ações de inteligência devem reunir Inteligência governamental e policial, em escala federal e estadual”. (GONÇALVES, 2003).

“A lei N°12.850, de 2 de agosto de 2013, define organização criminosa e dispõe sobre a investigação criminal.

Art. 1º Esta Lei define organização criminosa e dispõe sobre a investigação criminal, os meios de obtenção da prova, infrações penais correlatas e o procedimento criminal a ser aplicado.

§ 1º Considera-se organização criminosa a associação de 4 (quatro) ou mais pessoas estruturalmente ordenada e caracterizada pela divisão de tarefas, ainda que informalmente, com objetivo de obter, direta ou indiretamente, vantagem de qualquer natureza, mediante a prática de infrações penais cujas penas máximas sejam superiores a 4 (quatro) anos, ou que sejam de caráter transnacional.

Geralmente, as facções criminosas no país, possuem bem mais integrantes, onde conseguem grande parte de adeptos os presos em troca de proteção.

Com o advento da lei nº 12.850/2013 também houve alterações no artigo 288, que trata do crime de quadrilha ou bando, que passou a ser chamando de crime de “Associação criminosa”, estabelecendo um número menor de agentes para essa conduta, ou seja, agora só é necessário 3 ou mais pessoas contribuindo para que esse tipo de crime fique caracterizado”. (FILHO, 2015 apud DIAS, 2010).

“Grupos de pessoas organizados para o cometimento de crimes sempre existiram, prevendo o ordenamento pátrio, o delito de formação de quadrilha ou bando. A novidade, todavia, reside na dimensão que as atuais organizações vêm alcançando, tornando insuficiente a descrição típica existente para caracterizá-la”. (ANDRADE, 2009, p.5)

“A diferença entre quadrilha ou bando (associação criminosa) e organização criminosa podemos citar: Para que o crime de organização criminosa se configure não é necessária a prática de crime, bastando apenas que fique demonstrada a intenção de se associar para praticar a conduta criminosa, razão pela qual o crime de organização criminosa é considerado um crime formal”. (FILHO, 2015 apud DIAS, 2010).

“Organização criminosa – Lei 12.850/2013), a estrutura organizacional de uma organização criminosa lembra a estrutura de uma empresa, onde

todos têm as suas tarefas e responsabilidades a serem cumpridas. Entretanto, isso não exige a todos de serem tipificados como co-autores, com exceção do chefe da organização criminosa, que carrega devido a sua posição hierárquica de líder um agravante, independente de não ter praticado diretamente os atos criminosos”. (FILHO, 2015 apud DIAS, 2010).

Para definir a associação criminosa podemos citar o art. 288 lei nº 12.850/2013. Art. 288. Associarem-se 3 (três) ou mais pessoas, para o fim específico de cometer crimes: Pena - reclusão, de 1 (um) a 3 (três) anos.

“Se os membros da organização criminosa praticarem as infrações penais para as quais se associaram, deverão responder pelo crime do art. 2º, caput, da Lei nº 12.850/13, em concurso material (CP, art. 69) com os demais ilícitos por eles perpetrados. Nesse sentido, basta atentar para o preceito secundário do próprio art. 2º, que prevê a pena de reclusão, de 3 (três) a 8 (oito) anos, e multa, sem prejuízo das penas correspondentes às demais infrações penais praticadas”. (BRASILEIRO, 2014, p. 485 apud FILHO, 2015).

Vamos ver a opinião dos autores onde o mesmos falam sobre as dificuldades de se combater o crime organizado, e importância da inteligência no combate ao crime organizado

“Diante do grau de complexidade e diversificação do crime organizado, a atividade de Inteligência adquire grande importância não só para a repressão, mas, sobretudo, no que concerne à prevenção contra o desenvolvimento do crime organizado. A atividade de Inteligência é útil para o planejamento de estratégias de ação das autoridades no contexto da segurança pública. E as ações de inteligência devem reunir Inteligência governamental e policial, em escala federal e estadual”. (GONÇALVES, 2006 p.).

Junto com diversos ganhos podemos citar o investimento desses grupos nos meios em que poderiam obter vantagens, como policiais e agentes de fiscalização, ainda passam a investir em crimes com anonimato, por exemplos os da internet.

“Tais organizações apresentam invejável poder de articulação e planejamento, com forte influência sobre os mais altos escalões dos Poderes do Estado, além de sofisticação e emprego das mais atuais tecnologias, o que lhes permite a extrapolação de fronteiras para a realização de suas atividades, e obtenção das mais variadas vantagens econômicas e políticas. Essa complexidade dificulta até mesmo a identificação de seus integrantes, uma vez que existem os que comandam, os que integram escalões inferiores, e aqueles que apenas cooperam em troca de vantagens pessoais de toda a ordem”. (ANDRADE, 2009, p.5)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer, que uma política de segurança pública adequada, pode ser bastante efetiva para o combate aos crimes do nosso estado, o Paraná um estado forte em todos os aspectos, também deve ter uma boa política de segurança, mas o crime vem evoluindo constantemente, este cada vez mais informatizado, inteligente e organizado, sejam eles violentos ou não, com certeza deve ser combatido de maneira eficaz, usando das inteligências corporativas, inteligência Policial Militar ser validada como inteligência de meio

a evitar a ocorrência de crimes, todas as corporações para reprimir a corrupção e a afiliação de agentes a grupos facionados, que podem repassar informações privilegiadas a estes.

Sabemos da evolução nas últimas décadas, de países como por exemplo o Estados Unidos, o qual usa de todos os tipos de inteligência para terem sucesso, seja empresarial ou de segurança ele usam de forma efetiva, e chegaram a espionar até o nosso país, com escutas telefônicas, informações obtidas por ex-agente de inteligência do país, muitos ou todos os outros países foram espionados e só ficamos sabendo devido ao agente se rebelar. A inteligência policial, vem para adicionar e antecipar ações de segurança pública, para combater de todos os tipos de ações que venham a ferir a paz e prosperidade de nosso estado.

Também podemos citar a economia, na segurança pública, agindo com inteligência, consegue a desarticulação da ocorrência de crimes, menos presos, consequente menos custos aos estados, sendo uma ferramenta a ser amplamente explorada no âmbito das Polícias Militares do nosso país, agir com ações de inteligência no âmbito de evitar que os crimes ocorram, mas para isso sabemos que, devem ser alteradas as leis de atribuições das polícias.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Daniel Lorenz, **Atividade de Inteligência na prevenção do crime organizado.**

In: **SEMINÁRIO ATIVIDADES DE INTELIGÊNCIA NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A SOBERANIA E A DEMOCRACIA.** Brasília, 2002. Coletânea de textos apresentados no... Brasília: Abin, 2003. p. 463-481.

ANTUNES, Priscila Carlos Brandão. **SNI & ABIN: uma leitura da atuação dos serviços secretos brasileiros ao longo do século XX.** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

ANDRADE, Luís Augusto Soares de, (2009 p.5), **Inteligência e ação penal**, Revista Eletrônica do Ministério Público Federal, <https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/upload/60/INTELIG%C3%83%C5%A0NCIA%20E%20A%C3%83%E2%80%A1%C3%83%C6%92O%20PENAL.pdf>.

ABIN institucional, 2019, **Cronologia De Criação Dos Órgãos De Inteligência De Estado No Brasil.** <http://www.abin.gov.br/institucional/historico>.

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DO PARANÁ,

<http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=102795&tit=Encontro-sobre-combate-a-corrupcao-destaca-importancia-das-parcerias>.

BESSA, Jorge da Silva. **A importância da inteligência no processo decisório**. In: **III ENCONTRO DE ESTUDOS: DESAFIOS PARA A ATIVIDADE DE INTELIGÊNCIA NO SÉCULO XXI**, set. 2004, Brasília. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/gsi/saei/paginas/inteligencia.pdf>.

DUMITH, Daniel de Carvalho (2012). **A Utilização Da Inteligência Policial Militar Como Ferramenta Na Diminuição Da Criminalidade Sob O Ponto De Vista Doutrinário**. **Revista Ordem Pública, Vol. 5, n. 2, Semestre II - 2012**. ISSN 1984-1809. e 2237-6380.

ACORS, <http://www.acors.org.br/rop/index.php?pg=revista>.

FILHO, José Manhez, (2015). **Organização criminosa – Lei 12.850/2013- Ação controlada, infiltração de agente e acesso a registros**. Disponível em <http://www.eduvaleavare.com.br/wpcontent/uploads/2015/10/organizacao.pdf>.

GONÇALVES, Joanisval Brito, (2003). **Visões do Jogo: Percepções das Sociedades Canadense e Brasileira sobre a Atividade de Inteligência**. In: Russell G. Swenson; Susana C. Lemozy. (Org.). *Democratización de la Función de Inteligencia: El Nexo de la Cultura Nacional y la Inteligencia Estratégica*. Washington, DC: National Defense Intelligence College Press, 2009.

GONÇALVES, Joanisval Brito (2003), <https://jus.com.br/artigos/8672/a-atividade-de-inteligencia-no-combate-ao-crime-organizado/3>.

GONÇALVES, Joanisval Brito, (2006). **A atividade de inteligência no combate ao crime organizado: o caso do Brasil**. Disponível em: www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/upload/60/atividade%20de%20inteligência_polícia.pdf . Acesso em 06/08/2019.

GOMES, 2010, p.42 apud Genena e Cruz, p. 6. **O PAPEL DA INTELIGÊNCIA NO ENFRENTAMENTO AO CRIME ORGANIZADO: A EXPERIÊNCIA RECENTE DO ESTADO DE SANTA CATARINA.** REBESP, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 02-11, 2014. https://www.researchgate.net/publication/325232357_O_papel_da_inteligencia_no_enfrentamento_ao_crime_organizado_a_experiencia_do_estado_de_Santa_Catarina.

GAECO(2019), Ministério Público do Estado do Paraná – MPPR, **Atribuições** <http://www.gaeco.mppr.mp.br/pagina-4.html>.

LAZZARINI, Alvaro (1991, p. 51 e 52), **A Segurança Pública e o Aperfeiçoamento Da Policia No Brasil. Lei nº 12.850/2013.** Da organização criminosa. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12850.htm.

LEI No 9.883, DE 7 DE DEZEMBRO DE 1999, **Institui o Sistema Brasileiro de Inteligência, cria a Agência Brasileira de Inteligência - ABIN,** e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9883.htm.

LOPES, (2009, p. 29) apud CARVALHO, Vilobaldo Adelídio de, e SILVA, Maria do Rosário de Fátima e, (2011, p.63), **Política de segurança pública no Brasil: avanços, limites e desafios.** R. Katál., Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 59-67, jan./jun. 2011.

LIMA, BUENO E MINGARDI, 2016, P. 56 apud JESUS, Robson Araújo De (2018, p.4.), **SEGURANÇA PÚBLICA: RESPONSABILIDADE DO ESTADO.** <https://www.passeidireto.com/arquivo/tcc-em-seguranca-publica>.

Espécies de Inteligência de Segurança Pública, WWW.AIPC.POLICIACIVIL.PR.GOV.BR/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20.

Polícia Civil - Agência de Inteligência. <http://www.aipc.policiacivil.pr.gov.br/>.

RODRIGUES, 2009, p.59 apud GENENA, Samia Kamal, e CRUZ, Tércia Maria Ferreira da (2014, p. 7), **O PAPEL DA INTELIGÊNCIA NO ENFRENTAMENTO AO CRIME ORGANIZADO: A EXPERIÊNCIA RECENTE DO ESTADO DE SANTA CATARINA.** REBESP, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 02-11, 2014.

https://www.researchgate.net/publication/325232357_O_papel_da_inteligencia_no_enfrentamento_ao_crime_organizado_a_experiencia_do_estado_de_Santa_Catarina.

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES EXPERIENTES COM AULAS DE CAMPO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

RONALDO SANTOS SANTANA

Graduação em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (2014); Mestre em Ensino e História das Ciências e da Matemática pela Universidade Federal do ABC (2016); Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor de Ensino Fundamental II – Ciências Naturais - na EMEBS Professora Neusa Bassetto.



RESUMO

Este artigo é oriundo de uma pesquisa que teve como objetivo investigar as concepções de docentes que já implementaram projetos de estudo do meio com seus estudantes da Educação Básica. Em aspectos metodológicos, a pesquisa realizada está classificada dentro dos estudos qualitativos, tendo cinco professores da educação básica como sujeitos da pesquisa e uma entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Os dados foram analisados com base na técnica de análise de conteúdo e os resultados apresentados indicam: os benefícios do estudo do meio na aprendizagem dos estudantes; evidenciam os caminhos percorridos pelos docentes no tocante a avaliação da aprendizagem e apontam as limitações desta prática. Em suma, conclui-se que mesmo com as limitações do método, o estudo do meio é um factível de ser implementado com os alunos e que possui diversos benefícios para os processos de ensino e aprendizagem no contexto da educação básica.

Palavras-chave: Projetos Pedagógicos; Estudo do Meio; Limitações; Avaliação.

INTRODUÇÃO

O estudo do meio ou as aulas de campo são metodologias de ensino utilizada há muito tempo nas escolas de educação básica brasileira. Pode-se considerar como raiz histórica deste método as aulas passeio realizadas por Célestin Freinet (1896-1966), importante pedagogo que se identificava com o movimento escola nova. Nas aulas passeio o pedagogo possibilitava o contato dos seus estudantes com diversos aspectos do mundo natural, enquanto propiciava uma aprendizagem com um caráter mais ativo por parte dos discentes. Desde o século passado até atualmente, os pesquisadores têm aperfeiçoado

cada vez mais as práticas de estudo do meio. Para uma conceitualização inicial, podemos considerar estudo do meio como

uma prática pedagógica, que aborda um ou mais conteúdos curriculares de maneira disciplinar, com professores de um só campo do conhecimento, ou de modo interdisciplinar, envolvendo a relação entre mais de um docente ou disciplina. Nesse tipo de aula, o professor organiza a prática de modo a dar condições para que os estudantes em campo investiguem problemas. Para isso, é necessário realizar a elaboração de um plano de trabalho, com o propósito de viabilizar o estudo do problema em questão (SANTANA; FARIAS, 2020, p. 4).

Deste modo, entende-se por “meio” um determinado espaço geográfico ou ambiente natural que será utilizado como objeto de estudo pelos estudantes, podendo ser desde uma “área verde” localizada perto da escola ou até mesmo um projeto que envolve uma saída de campo para um local distante da escola. Espera-se que o docente realize uma visita prévia ao local de estudo, a fim de planejar a prática que será realizada com os estudantes. Assim, com um planejamento prévio, o risco de acontecer imprevistos que dificultem o impossibilite a aula é menor. Além disso, é preciso conscientização para que os estudantes percebam que o estudo do meio é uma atividade acadêmica e não apenas um mero passeio.

A literatura da área recomenda fortemente o uso do estudo do meio na *práxis* dos docentes da educação básica, pois elas propiciam o aprendizado dos conteúdos curriculares (GONÇALVES; BARATA, 2015); desenvolve e melhora aspectos atitudinais dos estudantes (OLIVEIRA; CORREIA, 2013); melhora a criticidade dos discentes (LOPES; PONTUSCHKA, 2009); desenvolve uma visão integrada nos alunos daquilo que é estudado na escola (SENICIATO; CAVASSAN, 2009); e tem efeito na melhora do interesse dos discentes nas práticas escolares (GONÇALVES; BARATA, 2015). Por isso, é importante a realização de estudos que envolvem a implementação do estudo do meio na prática dos docentes da educação básica.

À vista disso, o presente artigo tem como objetivo investigar as concepções de docentes que já implementaram projetos de estudo do meio com seus estudantes da Educação Básica. O objetivo geral anteriormente citado foi norteado a partir do seguinte problema de pesquisa: quais são as causas e os motivos que docentes da educação básica utilizam para justificar a implementação de projetos de estudo do meio na educação básica? Como objetivos específicos, buscamos identificar os motivos pelos quais os professores optaram por utilizar o estudo do meio, os limites desse método e os caminhos que os docentes traçam no processo de avaliação da aprendizagem de tais projetos. Justificamos o presente texto a partir da relevância que os projetos de estudo do meio têm na educação

desde o século passado e por isso a necessidade do aprofundamento nas questões que envolvem a implementação do estudo do meio nas escolas brasileiras.

METODOLOGIA

Dentro das tradições de investigações em Ciências Humanas e Sociais, podemos considerar o estudo aqui realizado como qualitativo. Pode-se afirmar que, em tais estudos o pesquisador busca por não realizar uma análise quantitativa do seu objeto de estudo, partindo de interesses mais amplos que são delineados no desenvolvimento do estudo (GODOY, 1995 p. 57-63). Teve-se como principal instrumento de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas.

O objetivo da presente pesquisa foi investigar a percepção de docentes da educação básica sobre alguns aspectos da metodologia dos estudos do meio. Neste artigo, analisamos três questões da entrevista realizada e as demais são exploradas em outro texto. A saber, as questões aqui analisadas foram: porquê você passou a utilizar o estudo do meio como recurso; como avaliar os resultados do estudo do meio para perceber se houve aprendizagem; quais são as limitações do estudo do meio?

Os professores entrevistados escolhidos a partir dos seguintes critérios: ter formação inicial e atuação na área das licenciaturas, exercer a profissão docente e uma rede de educação normal, ter experiência com a implementação de estudos do meio na educação básica. A seguir, será realizada uma breve descrição dos professores que foram sujeitos da presente pesquisa.

Professora 1: possui bacharelado e licenciatura em Geografia em uma Universidade pública estadual. Licenciatura em Pedagogia por uma Universidade privada. Mestrado em Ciências, por uma Universidade pública estadual. Possui experiência de Estudo do Meio com alunos das redes privada e pública

Professor 2: possui mestrado em Ciências (Biologia da Relação Patógeno-Hospedeiro) por uma Universidade pública estadual. Possui graduação em Ciências com Habilitação Plena em Biologia por uma Universidade privada. Possui experiência com Estudo do Meio tanto na rede pública quanto privada.

Professor 3: possui licenciatura plena em História com 13 anos de experiência lecionando as disciplinas de História e também Geografia na rede privada de ensino. Maior experiência com Estudo do Meio na rede privada de ensino.

Professora 4: possui Licenciatura plena em Ciências Biológicas por uma Universidade privada, Professora efetiva da rede estadual do estado de São Paulo, com experiência também na rede privada de ensino. Maior experiência com Estudo do Meio na rede privada de ensino.

Professora 5: possui Licenciatura plena em Geografia, leciona também História com experiência na rede municipal de ensino realizando Estudos do Meio tanto na escola municipal quanto na rede privada (SANTANA, 2020, p. 633).

A coleta de dados foi realizada no ano de 2014, a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com as devidas anuências dos sujeitos de pesquisa. De maneira geral, o roteiro utilizado para guiar a entrevista continha um total de oito questões abertas sobre aspectos do estudo do meio. Como instrumento para a análise dos dados qualitativos produzidos, foi realizado uma análise de conteúdo de todo o material transcrito das entrevistas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A questão número sete questionou os professores sobre a razão deles terem optado o estudo do meio como um recurso didático e os sujeitos envolvidos estão de acordo na questão de que o estudo do meio contribui para tornar a aprendizagem significativa para o aluno. Dependendo das metodologias que o professor utiliza em suas aulas o aluno pode tornar-se apenas um mero receptor de informações, onde elas são recebidas mas muitas vezes sem sentido para ele, o aluno pode não refletir naquele momento em uma utilidade para todo aquele conteúdo que está sendo “jogado em cima dele”, nas falas seguintes das professoras percebemos uma homogeneidade neste sentido:

*“Esse recurso envolve os alunos, torna o conhecimento mais significativo”.
(Professora 1).*

“O estudo do meio contribui com o significado e o sentido daquilo que eu queria ensinar, daquilo que eu queria desenvolver, então a prática do estudo do meio só facilitou esse processo e em minha experiência, só me ajudou” (Professora 5).

Percebe-se que o processo de aprendizagem se inicia na sala de aula, com a aula expositiva e muitas vezes, somente no campo o aluno vai perceber o por que ele aprendeu aquele conteúdo, qual o sentido que isso terá em sua vida. A Professora 5 buscava por métodos que proporcionasse mais sentido à sua atividade pedagógica e no estudo do meio ela pode proporcionar aos alunos essas habilidades e competências, ela finaliza: “Eu utilizei a prática do estudo do meio e sempre deu muito certo, é um caminho que em minha opinião só tem acertos, no máximo se você errar, ainda está dando certo alguma coisa”.

Segundo a Professora 4, o estudo do meio auxilia bastante o processo de aprendizagem. O professor muitas vezes tem a certeza que ensinou, mas se o aluno aprendeu ou não é um assunto totalmente diferente. Quanto a isso ela diz: “Eu utilizo porque percebo que eles aprendem muito mais em uma saída do que, muitas vezes, em um bimestre inteiro em sala de aula, quando você concretiza o que o professor está falando é mais fácil aprender”.

Outra justificativa apresentada pelos docentes foi a capacidade do estudo do meio melhorar o relacionamento entre os sujeitos envolvidos no projeto. Muratori e Oliveira

(1992) *apud* Chapani e Cavassan (1997 p. 23) consideram que atividades extra classes favorecem o relacionamento aluno-aluno e aluno-professor, proporcionando melhor disciplina em sala de aula e maior interesse pelos conteúdos estudados. Por ser um método que proporciona uma participação mais ativa dos alunos na construção do seu conhecimento, os alunos trabalharão em grupos tendo diferentes responsabilidades e funções. Afinal o trabalho dele (o aluno) está sendo valorizado e isso pode motivá-lo a se esforçar mais e resultará em um ganho bem significativo na construção de seu próprio conhecimento. Abaixo estão algumas falas dos professores neste sentido:

“Todos os outros professores envolvidos colaboram, a troca de experiência é muito gratificante, e o aluno volta com outra visão de mundo e de companheirismo” (Professor 3).

“A primeira vez que eu fiz a atividade e vi o resultado e o envolvimento dos alunos, a maturidade que lidaram com o projeto foi incrível. Com o estudo do meio você tem uma forma diferenciada de desenvolver o seu trabalho, permite que o aluno tenha uma participação mais efetiva na construção do seu conhecimento, se torne mais ativo dentro do processo e desenvolva um viés de educação ambiental” (Professor 2).

A Professora 1 apresentou uma justificativa bem relevante quando questionada sobre o motivo dela utilizar o estudo do meio, quando afirma: “o estudo do meio ensina o aluno a se tornar mais pesquisador, ensinar os caminhos para que ele consiga responder as indagações que surgem, e não simplesmente perguntar e o professor responder. Segundo ela, com o estudo do meio o aluno consegue as competências necessárias para se tornar um pouco mais autônomo no seu aprendizado, tornando-o pesquisador. O aluno pode ter apenas uma resposta teórica sobre suas indagações e aquilo pode não fazer sentido por completo para ele, mas no momento em que o aluno tem um perfil pesquisador, que observa e vai procurar respostas para as suas dúvidas ele vai conseguir fazer uma melhor relação entre a realidade e aquele conhecimento sistematizado.

A questão oito estava relacionada a como avaliar os resultados do estudo do meio para perceber se houve aprendizagem por parte dos discentes. Todo o projeto é realizado a fim de corroborar o processo de ensino e aprendizagem, partindo deste princípio foi perguntado aos professores quanto à avaliação, para saber a partir das experiências deles a maneira como os alunos foram avaliados, para saber se os objetivos propostos tiveram êxito e se houve construção de conhecimento.

Durante a atividade prática no campo, os alunos apresentam questões a respeito daquele determinado local. Os professores colocam que o registro seja ele escrito ou por meio de fotografias é relevante para os passos que se seguirão após a atividade in loco. A seguir, destacamos a fala de alguns professores promovendo o registro.

“Os alunos entregam relatórios do que foi aprendido, registram os momentos por meio de fotos ou filmagens, desenvolvem trabalhos a serem expostos no colégio” (Professor 3).

“Normalmente eles fazem relatórios ou fazem mostras do que foi visto lá no campo” (Professora 4).

O Professor 3 destaca que esses registros que foram feitos no campo são relevantes, pois passam alguns anos desde que foi realizada a atividade e os alunos ainda podem lembrar claramente de algumas questões abordadas no projeto. Os registros podem servir também como um documento para análise posterior:

Durante o estudo tudo deve ser documentado, para posteriormente, em sala de aula, os dados serem organizados e constituir um “dossiê”, que servirá como instrumental teórico para as aulas de cada uma das disciplinas (PONTUSCHKA, 2004, p. 191).

Os professores sujeitos da presente pesquisa levantam também a questão da exposição desses registros realizados, pois são gerados alguns produtos a partir da atividade realizada no campo, e os professores citam alguns exemplos como painéis, maquete entre outros.

O professor pode ajudar os alunos a encontrar caminhos, para que organizem as informações obtidas, criando textos, desenhos, confeccionando ensaios fotográficos e outras produções, como por exemplo, a produção de um boletim, jornal, site ou revista para que o trabalho possa ser amplamente divulgado e conhecido. Cabe ainda ao professor socializar as suas experiências com outros companheiros de trabalho, divulgar as práticas bem sucedidas e colocá-las à crítica (BOSCOLO, 2007 p. 62).

Normalmente nem todos os sujeitos envolvidos na escola estiveram no campo, logo se faz necessário a divulgação desse material por meio de feiras ou mostras culturais realizadas na escola. Dentro do mesmo estudo do meio há alunos que estão analisando questões distintas, alguns estão, por exemplo, realizando entrevistas com frequentadores daquele ambiente pesquisado, outros estão analisando a parte biótica do local, outros as questões abióticas, então se faz importante um evento que agrupe toda a produção, até mesmo para a valorização da produção dos alunos.

A Professora 4 afirma: “fazem (os alunos) mostras do que foi visto no campo, a partir do que eles recolheram lá, eles conseguem mostrar painéis, maquetes e uma série de coisas que eles irão depois explicar para os outros colegas que não tiveram a oportunidade de ir. É importante ter um momento para mostrar realmente o trabalho feito em campo”. A Professora 5 também cita a questão da exposição: “geralmente você pode finalizar o projeto com uma exposição, e essa exposição pode ser uma exposição de curtas, uma exposição de mostra cultural que envolva filmes, fotografias, textos...”.

Enquanto alguns professores avaliam o produto final da atividade, outros citam que esta avaliação é realizada ao longo de toda a atividade, por meio da análise do discurso dos alunos, das discussões realizadas em vários momentos da atividade e essa análise

pode ser realizada de maneira coletiva ou individual. A *Professora 5* diz: “A avaliação é feita durante todo o projeto, desde a elaboração até a finalização.” A professora em questão cita também da importância do produto final gerado pelos alunos, ela acrescenta: “entretanto você vai ver se realmente houve aprendizagem através do que os alunos trazem depois como resultado em sala de aula e eu não estou falando apenas de prova escrita e convencionais, eu falo na conversa, no diálogo, nos debates..”. Outros professores falam também sobre a valorização dos debates, diálogos, conversa dos alunos:

“Você trabalha o coletivo, por que a maioria das discussões são mais coletivas, e determinados trabalhos podem ser feito individual ou em grupos, e você deve ter aquela atenção ao aluno, no que ele cria, nas relações que ele apresenta, no que ele discute...” (Professora 1).

“Uma forma de avaliar são os produtos e argumentos que vão sendo elaborados, o discurso dos alunos, à medida que você vai discutindo com os grupos” (Professor 2).

Ademais, destacaremos a seguir algumas falas importantes dos professores sobre avaliação são abaixo destacadas: “você tem que colocar atenção realmente nesta finalização, caso contrário você não terá um valor daquilo que ocorreu em termos de aprendizagem” (*Professora 1*). Outra docente afirma que: “quando você consegue perceber que o aluno está conseguindo levar para a vida dele aquilo que está aprendendo na escola e também está conseguindo relacionar aqueles conteúdos aprendidos na escola com o que acontece com ele no dia-dia, aí é a maior prova que o caminho que você está seguindo está correto ” (*Professora 5*).

A última questão analisada no presente artigo explora as limitações da implementação do estudo do meio com alunos da educação básica. Os *Professores 3 e 4* destacaram a questão financeira como um fator que pode ser limitante na aplicação de um projeto de estudo do meio, em especial na rede particular de ensino é a família do aluno que arca com as despesas da atividade, e talvez para a comunidade não esteja claro o papel do estudo do meio como ferramenta fundamental no ensino e aprendizagem e dependendo da atividade e do tamanho do projeto os custos podem ser elevados de mais, e a família pode acabar não apoiando. Segue abaixo a fala dos professores:

“Dependendo do local o investimento pode ser muito alto, como, por exemplo, uma visita a uma cidade histórica mineira, com isso às vezes mesmo parcelado o custo pode ser elevado, fora isso tanto pais quanto alunos ainda não assimilaram esta prática, consideram-na um passeio e não um elemento a mais na construção do conhecimento” (Professor 3).

“Acredito que esbarra na questão financeira, porque todas as atividades que envolvem saída da escola com o aluno têm que ser algo muito bem planejado, e então tem que ter tempo e dedicação” (Professora 4).

Além da questão financeira a professora 4 apresenta em sua fala outro fator que pode ser limitante: o tempo. Muitas vezes os professores estão totalmente sobrecarregados em função de sua jornada de trabalho em uma ou mais escolas, é comum professores

trabalhando em várias escolas para completar a sua renda e como o estudo do meio é um projeto que requer planejamento e tempo para as discussões neste sentido a falta dele foi considerado uma limitação pela professora.

Enquanto alguns professores afirmam que há muitas limitações para aplicar um estudo do meio, outros afirmam que não há limitações. E o caso da Professora 5. Não significa dizer que ela não concorda com a fala dos colegas, porém ela defende um estudo do meio totalmente relacionado com a realidade da escola em que se aplica, deste modo acabando com as principais limitações, ela diz:

“Pela experiência que eu tenho, vejo que a única limitação para se desenvolver um estudo do meio é não querer desenvolvê-lo. Eu não consigo imaginar, você colocar limitações até porquê vou bater nesta mesma tecla, você tem que analisar de primeira mão a realidade daquela comunidade escolar, então de acordo com ela fazer um projeto grande ou menor” (Professora 5).

A professora em questão defende a ideia de começar com um projeto pequeno, e ir crescendo à medida que a escola for adquirindo a cultura de fazer estudos do meio, ela afirma: “A única limitação que eu vejo, é não querer”. Ou seja, segundo a professora 5 se o professor não está a fim de melhorar seus métodos de ensino utilizando metodologias ativas que tem uma proposta de aprendizagem diferente do ensino tradicional o professor será o agente limitante e não o método. A própria escola pode ser o local de problematização para começar um estudo do meio.

A escolha do local para o trabalho de campo deve atender aos objetivos da escola, das programações das disciplinas escolares e estar condizente com as condições materiais e financeiras da escola, assim tanto a escolha pode incidir sobre o próprio bairro ou áreas de fácil acesso; centro da cidade; outras cidades que sejam do interior ou do litoral (PONTUSCHKA, 2004, p. 191).

A Professora 5 finaliza: “Um estudo do meio pode estar relacionado a uma viagem para o exterior ou até uma visitação na frente da escola que nunca ninguém foi lá e olhou com outros olhos”. Tal como a autora acima, a professora defende um estudo do meio contextualizado com a realidade da comunidade em que está sendo realizado o trabalho, havendo a possibilidade de um projeto pequeno ou mais extenso.

O Professor 2 afirma o seguinte: “acredito que a limitação principal e que você assume uma responsabilidade de retirar os alunos do ambiente escolar, envolve também custos e você tem que conseguir agregar outros colegas dentro da atividade”.

Este docente apresenta fatores similares apresentados anteriormente pelos seus colegas como o fator financeiro, porém ele levanta dois novos fatores bem relevantes, a responsabilidade que envolve um projeto sério como o estudo do meio e o fato de envolver e motivar outros colegas de trabalhos para colaborar dentro da atividade. Em estudos do meio que envolvem a retirada dos alunos da unidade escolar ou viagens de um ou vários

dias o temor pode ser grande por parte dos idealizadores do projeto, afinal envolve jovens da educação básica e qualquer eventualidade que acontecer pode ser jogada toda a responsabilidade para cima da escola e dos professores envolvidos, por isso o temor por parte dos professores em assumirem essas responsabilidades acaba sendo um fator limitante que desanima alguns professores a iniciarem projetos tão ousados. É o segundo fator que o professor apresenta é o fato de conseguir sensibilizar os professores de outras disciplinas a participarem do projeto, tendo em vista que ele tem uma característica interdisciplinar.

Na questão anterior um dos professores envolvidos na pesquisa afirma que seria ideal se o estudo do meio estivesse integrado ao currículo, porém não é essa a realidade de toda escola, e principalmente na rede particular os docentes se deparam com um currículo apostilado com um conteúdo separado sob medida para a quantidade de aulas semanais de determinadas disciplinas, e os professores podem se deparar com essa limitação do currículo inflexível. A professora 1 apresenta a questão do currículo como uma possível limitação, já superada por ela, ela diz:

“ao mesmo tempo que eu desenvolvo o estudo do meio, eu tenho que cumprir com toda a programação de conteúdo, porque trabalho em uma escola também conteudista, então eu tenho que trabalhar os conteúdos trazendo para o contexto de vida deles e também cumprir aquele programa proposto” (Professora 1).

Neste sentido ela acredita que, para alguns professores, gerir currículo e projetos de estudo do meio pode ser um fator limitante. A Professora 4 apresenta também algo similar: “geralmente nós (professores) estamos preocupados com conteúdo, com notas que temos que entregar em um prazo e várias outras coisas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À vista do que foi apresentado nos resultados deste estudo, é possível notar que o estudo do meio é um método de ensino relevante para a educação, pois propicia a aprendizagem significativa dos estudantes de uma forma contextualizada e integrada com a natureza. Desta visita de campo pode surgir uma produção pedagógica variada e os professores relataram como exemplo jornais, painéis e exposições produzidos pelos próprios alunos como protagonistas. Com base nas respostas dos professores percebemos que muitos passaram a utilizar este método pela resposta que os alunos dão posterior a atividade, auxilia na formação de alunos pesquisadores, discentes envolvidos diretamente com o seu aprendizado e com os projetos promovidos pela escola. Entretanto, percebe-se algumas limitações no desenvolvimento de projetos de estudo do meio.

Os resultados aqui apresentados trazem luz à questões teóricas e práticas que envolvem a implementação de projetos de estudo do meio no contexto da educação básica. A partir do que foi explicitado neste artigo, outros autores podem aprofundar nas questões aqui apresentadas, para que se tenha uma melhor compreensão dos elementos que envolvem a implementação de projetos de estudo do meio com os estudantes.

REFERÊNCIAS

BOSCOLO, Dulcineia. **Projetos de estudo do meio em escolas públicas em Santana De Parnaíba-SP**. São Paulo, USP 2007.

CHAPANI, Daisi Teresinha., CAVASSAN, Osmar. O estudo do meio como estratégia para o ensino de ciências e educação ambiental. **Mimesis**, v. 18, n. 1 p 19-39, 1997.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de empresas**, São Paulo, v.35, n. 2 p. 57-63, 1995.

GONÇALVES, Emerson Nunes da Costa.; BARATA, Diógina. Aula de campo como metodologia didática no ensino de ciências: Uma experiência com o Projeto Tamar. In: CAMPOS, Carlos Roberto Pires. (Org.). **Aulas de campo para a alfabetização científica: práticas pedagógicas escolares**. Vitória: Ifes, 2015.

LOPES, Claudivan Sanches.; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 173-191, 2009.

OLIVEIRA, Alana Priscila Lima de.; CORREIA, Monica Dorigo. Aula de Campo como Mecanismo Facilitador do Ensino-Aprendizagem sobre os Ecossistemas Recifais em Alagoas. **ALEXANDRIA: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 2, p. 163-190, 2013.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O conceito de Estudo do Meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, José William. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2004a, p. 249-288.

SANTANA, Ronaldo Santos. O método interdisciplinar de estudo no meio na escola.

Revista Território, v. 2, n. 6, p. 629-642, 2020.

SANTANA, Ronaldo Santos.; FARIAS, Elza Candido. Estudo do meio de caráter investigativo e a educação em Ciências: uma experiência com o ensino de Biologia. **Revista Cocar**, v. 14, n. 29, 2020.

SENICIATO, Tatiana.; CAVASSAN, Osmar. Aulas de campo em ambientes naturais e aprendizagem em Ciências – um estudo com alunos do Ensino Fundamental. **Ciência & Educação**, v. 10, n. 1, p. 133-147, 2004.

GOOGLE ARTS & CULTURE EM ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL I



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 apresentar uma reflexão acerca do ensino de artes visuais e da Base Nacional Curricular Comum – Ensino Fundamental I, assim como investigar o uso do Google Arts & Culture no Ensino de Arte ao Fundamental I, para isso fundamenta-se na análise de publicações acerca da pesquisa bibliográfica e sua importância, da relevância dos museus e da opção Google Arts & Culture como recurso à pesquisa e interatividade digital ao ensino de Arte.

Palavras-chave: Pesquisa; Ensino de Arte; Google Arts & Culture.

INTRODUÇÃO

A arte ratifica nossa humanidade e desde os primórdios faz parte de nossa identidade, por carregar tanta história e desenvolver tantas atitudes e potencialidades, a Arte no contexto escolar torna-se imprescindível à formação integral do indivíduo, a constituição de uma sociedade e apropriação de cidadania.

Na Base Nacional Curricular Comum (BNCC – 2018), Arte no Ensino Fundamental é um componente curricular que está centrado nas linguagens: Artes visuais, Dança, Música e Teatro. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas, envolve ações como criar, ler, produzir, expressar, sentir, pensar, argumentar, enfim, vivenciar sobre formas artísticas e a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo, importantes para o exercício da cidadania que objetiva a transformação de realidades e superação de problemas.

O ato de pesquisar em sala de aula potencializa o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental, pois quando bem conduzida, com seriedade e procedimento, a

pesquisa bibliográfica é um instrumento que aguça o investigador responsável, engrandece a reflexão individual e coletiva, conforme amplia as possibilidades do pensar, questionar, dialogar, argumentar, discernir, autocriticar, além de tornar a aula mais envolvente e produtiva.

Aproximando o ensino à contemporaneidade, surgem práticas imersivas digitais, museus online, entre tantas outras tecnologias digitais, que estão presentes no cotidiano das crianças e são de grande potencial como ferramentas educacionais, sendo o Google Arts & Culture uma opção no engajamento dos alunos à aprendizagem.

Este artigo iniciará com uma análise bibliográfica do ensino de artes visuais e da Base Nacional Curricular Comum – Ensino Fundamental I, posteriormente uma análise da importância da pesquisa e dos museus, mas ressaltando como a arte no Google Arts & Culture é uma opção de pesquisa e interatividade digital ao ensino de Arte.

ARTES VISUAIS E A BNCC NO ENSINO FUNDAMENTAL I

A palavra arte vem do latim “ars”, a partir de uma raiz grega em “techne”. Ao estudar a origem da palavra e significado, “ars” trata-se de uma habilidade adquirida, não seguindo obrigatoriamente o conhecimento científico ou capacidades atribuídas pela natureza, sendo uma habilidade adquirida mediante o ensinamento de técnicas, uma vez que na Grécia a atividade artística estava relacionada ao vínculo mestre-discípulo e era restrita a algum ofício, à transmissão de ensinamentos que desenvolviam destreza em habilidades manuais.

Segundo Barbosa (1998, p. 16) “A arte, como linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica”, uma vez que essas linguagens não são capazes de decodificar nuances culturais, mas a arte sim, possui essa capacidade.

Conhecer a arte de um país é se integralizar de sua cultura, se tratando de Brasil e América Latina, o rompimento da dominação feita pelos códigos culturais colonialistas e mais recentemente, o norte-americano, se faz necessário ao efetivo despertar da consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e valorização da cultura local.

Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA. 1998. p. 16).

A Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa propõe ações como componentes curriculares: o fazer, a leitura e a contextualização, sem seguir uma ordem específica, tampouco hierarquia.

Sendo assim, a arte encontra seu sentido e primordialidade no ato de educar, proporcionando ao indivíduo, as competências, habilidades, vivências e experiências ao desenvolvimento perante o mundo em que vive.

Na Base Nacional Curricular Comum (BNCC – 2018), mencionando especificamente Arte no Ensino Fundamental I, o reconhecimento e valorização da cultura local são contemplados, as manifestações artísticas de tempos e espaços diversos, assim como as contemporâneas também. Defende-se que a contextualização da arte sob uma perspectiva histórica, social e política proporciona o entendimento dos costumes e valores constituintes das culturas, representados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para a formação integral dos educandos.

Arte é abordada como um componente curricular e abrange quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, associadas a seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

A criação está relacionada ao fazer artístico, às etapas do processo criativo. A crítica está relacionada à ação e ao pensamento, envolvendo a análise permeada por questões estéticas, políticas, históricas, filosóficas, sociais, econômicas e culturais. A estesia está relacionada à sensibilidade e percepção, o corpo é protagonista do conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. A expressão está relacionada à manifestação das criações por meio de procedimentos artísticos individuais e coletivos. A fruição está relacionada a apreciação e sensibilização mediante o contato com práticas artísticas e culturais. A reflexão está relacionada à estruturação de argumentos oriundos da fruição e vivência dos processos criativos, artísticos e culturais.

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL. 2018. p. 197).

Relevante a BNCC mencionar “Artes integradas” e a articulação da arte entre as diferentes linguagens e suas práticas, constatação que também aparece nas Bases Curriculares das Redes de Ensino do Brasil, uma vez que são linguagens entrelaçadas e o universo tecnológico ocupa o espaço contemporâneo e cotidiano dos indivíduos.

A PESQUISA E SUA IMPORTÂNCIA EM ARTE

A palavra "pesquisar" vem do latim "perquirere", ao estudar sua origem, constata-se que foi construída sobre o prefixo per-, entendido como "mediante" ou em "direção para frente", reunido ao verbo quarere, relativo a consultar, indagar ou procurar, sendo assim, a palavra "pesquisar" é oriunda de "perquirir" no sentido de investigar.

Há diferentes tipos de pesquisa, mas este artigo versará a bibliográfica, que é a mais utilizada nas escolas. A pesquisa bibliográfica envolve a escolha de materiais bibliográficos que serão a base do estudo e texto a ser desenvolvido (fundamentação teórica), entre os procedimentos deste tipo de pesquisa estão a leitura e fichamento da(s) bibliografia(s) escolhida(s), relevante trabalhar com este tipo de pesquisa desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, pois todos os outros tipos de pesquisa, exigem referencial teórico e justificativa epistemológica.

A atividade da pesquisa produz aprendizagens que resultam em novas aprendizagens ou as contradizem, favorecendo assim a formação de conhecimento ao pesquisador e à sociedade, auxiliando a compreensão da realidade assim como orientação de ações. O ato de pesquisar é um exercício da curiosidade que amplia repertórios e estimula o pensar, observar, questionar, fundamentar hipóteses, buscar soluções e alternativas, capacitar à autonomia e evolução cognitiva/intelectual.

Muito se fala em gestão de sala de aula, de tornar a aula atrativa para o aluno, de contextualização, entre outras metodologias que conquistem o interesse e despertem o engajamento do aluno, a pesquisa pode ser uma ferramenta envolvente quando bem adaptada e estudada à prática com o grupo em questão, valorizar os conhecimentos prévios, incentivar a curiosidade do aluno, sem fornecer as soluções e sim os questionamentos, além de evitar situações de indisciplina, uma vez que o aluno está motivado à aprender/produzir em sala de aula.

No Ensino Fundamental, aos alunos e famílias o ato da pesquisa é uma situação conflituosa, pois são muitas incertezas, dúvidas, falta de organização perante um método, desconhecimento de fontes confiáveis, enfim, diversos fatores que corroboram com a prática de plágio ou o não cumprimento da pesquisa em questão.

Conforme Demo, para rompermos um processo de alienação, temos de utilizar a pesquisa como base na educação escolar, pois esta capacita os indivíduos à dialética de forma crítica e às práticas transformadoras.

Não é possível sair da condição de objeto (massa de manobra), sem formar consciência crítica desta situação e contestá-la com iniciativa própria, fazendo deste questionamento o caminho de mudança. Aí surge

o sujeito, que o será tanto mais se, pela vida afora, andar sempre de olhos abertos, reconstruindo-se permanentemente pelo questionamento. Nesse horizonte, pesquisa e educação coincidem, ainda que, no todo, uma não possa reduzir-se à outra (DEMO. 2007, p. 8).

Paulo Freire já dizia que o espaço da sala de aula, onde o professor é apenas transmissor de conhecimentos precisava ser repensado e transformado. Obviamente a transmissão de conhecimentos feita pelo professor também faz parte das atividades escolares e deve ser reconhecida, mas não apenas essa abordagem deve ser utilizada.

A pesquisa em arte é contemplada na BNCC da seguinte forma:

A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura. (BRASIL. 2018. p. 193).

Sem orientação, método adaptado à turma e contextualização, a pesquisa não se torna uma atividade produtiva, para prevenir o fracasso, é necessário que o aluno investigue, busque informações em fontes confiáveis, estude, chegue a conclusões e as aperfeiçoe se for o caso. Aprofundar saberes é condição fundamental à apropriação de conhecimentos, sendo assim, a pesquisa torna-se imprescindível ao desenvolvimento da cidadania e postura crítica.

SEMIÓTICA, MUSEUS E O GOOGLE ARTS & CULTURE

Reter a atenção e o envolvimento dos alunos em sala de aula exige atualização constante e um docente pesquisador, que busca o aprimoramento de sua práxis e convivência com os alunos. Conceitos de semiótica são relevantes à aprendizagem, uma vez que facilitam o entendimento e reflexão acerca da significação, da “decodificação de mundo” dos indivíduos, ao compreender essas conexões, o docente é auxiliado no estudo e planejamento de suas dinâmicas, a serem aplicadas em aula.

No processo de geração do sentido, a semiótica define um nível fundamental do qual se pode partir para a formalização de seu estrato mais geral e abstrato. O sentido é definido pela semiótica como uma rede de relações, o que quer dizer que os elementos do conteúdo só adquirem sentido por meio das relações estabelecidas entre eles. (PIETROFORTE, 2004 p. 12-13).

Do ponto de vista da semiótica na geração de sentido, tanto o estudo do meio em museus, como o uso do Google Arts & Culture viabilizam a exploração da decodificação e apropriação de conhecimento por proximidade. Seguindo linguagens completamente diferentes, o estudo do meio garante a imersão integral e a tecnologia a facilidade e disponibilidade, ambos potencializam de maneiras distintas as possibilidades de relação

com aprendizagens significativas, assim como ambos exigem a mediação/orientação e desafios feitos pelo docente para o melhor aproveitamento possível.

De acordo com a Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que instituiu o Estatuto de Museus:

“Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento.” (BRASIL, 2017).

Para Leite, o museu tem um conceito prático amplo, que possui forma e conteúdo:

Museus de arte podem abraçar manifestações artístico-culturais que se substantivem por meio dos movimentos, de suas relações bi-tridimensionais ou do som, tais como pinturas, teatro, música, dança, desenhos, cinema, expressão corporal, fotografias, escultura etc. levando em conta que as diferentes linguagens expressam-se de forma singular com seus veículos próprios de significação. (LEITE; OSTETTO, 2005 p. 19-20).

Camnitzer enriquece a discussão acerca dos museus para além de um espaço e de manifestações artístico-culturais, alertando a importância dos museus repensarem suas atribuições e utilidade à sociedade.

Este é o momento de reconceitualizar a função dos museus e assumir a responsabilidade de que educar é mais importante do que colecionar. O que a maioria dos museus está tentando fazer é preservar o passado em um formato reduzido e com o mínimo de perdas possível, ao invés de enfrentar o desafio de uma situação sem precedentes em nossa memória, que nos oferece a oportunidade de olhar para essa nova realidade como um marco zero. (CAMNITZER, 2020).

O autor menciona que a arte é importante para especular e explorar tudo sem limites e que a missão de um museu não se limita a expor as obras ao público, e sim transformar o público em um agente criativo, que ajude na construção de uma sociedade melhor.

Camnitzer é favorável a inovações e experimentações que favoreçam as experiências do público com a arte, mas com algumas ressalvas perante o uso das tecnologias, pois defende que ações educativas presenciais nos museus são imprescindíveis, por concluir que existe a possibilidade da perda do compromisso social com uma comunidade, mediante a experiência indireta, do contato mediado pelas plataformas digitais e do perigo em dar primazia à introspecção, pois a arte é um instrumento de manutenção da saúde mental e de co-responsabilidade cognitiva coletiva, de liberdade e humanidades.

Leite destaca a importância da relação sujeito-obra, a ida ao museu é incomparável ao contato com as obras de arte por meio de mídias, por ser uma experiência insubstituível. Mas reconhece que o uso das mídias é interessante para expandir repertório.

Entretanto, ressalto que, quando se fala de relação sujeito-obra, não se podem confundir idas ao museu com a possibilidade de ver um CD-ROM com as obras de arte; como ir ao cinema é diferente de ver um vídeo... isso é insubstituível.

[...] Em suma: que bom que possamos ter acesso a vídeos, CD-ROMs etc., para ampliar nossas possibilidades e nosso contato com as diferentes linguagens. Mas uma experiência indireta com a obra não substitui a experiência direta. (LEITE; OSTETTO, 2005 p. 24).

O museu é um espaço físico que possibilita o estudo do meio aos alunos, algo que definitivamente é insubstituível, são inúmeras vantagens pedagógicas e humanas dessas vivências, mas se tratando da realidade escolar, com limitações de quantidade às saídas pedagógicas, localização geográfica que impossibilita algumas opções de deslocamentos, entre outros entraves, o Google Arts & Culture surge como uma solução para garantir uma experiência, seguindo sua linguagem que é muito específica, porém eliminando algumas das limitações ao conhecer e interagir, até mesmo servindo como uma ferramenta de sala de aula invertida, ou para o melhor aproveitamento de uma saída com os alunos, sendo utilizada antes ou depois da saída em questão.

A dominação da sociedade pelo universo digital é um fenômeno que repercute na vivência social, impactando cada vez mais a educação e comunidade escolar, que não acompanham as transformações deste cenário.

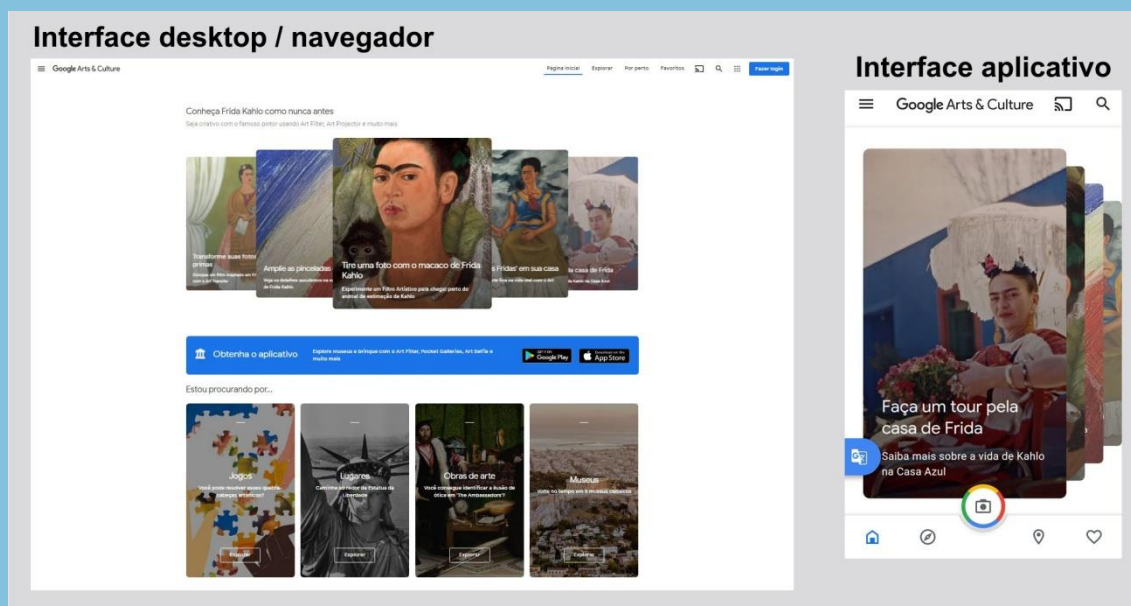
A estética escolástica não dá conta da arte contemporânea da qual devemos também e principalmente tratar. Para uma triangulação congnovente, que impulse a percepção da cultura do outro e relativize as normas e valores da cultura de cada um, teríamos que considerar o fazer (ação), a leitura das obras de arte (apreciação) e a contextualização, quer seja histórica, cultural, social, ecológica etc. (BARBOSA. 1998. p. 92).

Utilizar dispositivos com acesso à internet nas aulas, como celulares, tablets e computadores, em um contexto pedagógico tanto para pesquisar referências, realizar produções artísticas, entre outros direcionamentos que auxiliem na aprendizagem em arte, representa uma estratégia adequada para potencializar as tecnologias em aprendizagens significativas.

O uso especificamente do Google Arts & Culture na realização de pesquisas e investigações em Arte, explorando esta ferramenta de forma crítica e criteriosa, contribui à apropriação de conhecimentos e experiências em arte, formação para cidadania e educação de qualidade.

O Google Arts & Culture, anteriormente chamado Google Art Project, entrou no ar em 1 de fevereiro de 2011 com apenas 17 acervos digitalizados. Em 3 de abril de 2012 foi lançada a segunda fase do projeto, com o número de acervos digitalizados passando de 17 para 151. O desenvolvimento deste projeto é um reflexo da contemporaneidade, traz as histórias e o conhecimento de mais de 2000 instituições culturais de 80 países, é um recurso que possibilita a descoberta de histórias acerca da herança cultural de diversas partes do mundo, como as sufragistas que lutaram pelos direitos das mulheres, as artes cênicas da

Ópera de Paris e as imagens impressionantes do arquivo da NASA. Sendo assim, um meio para explorar a arte, a história, as pessoas e as maravilhas do mundo.



Fonte: Google Arts & Culture - <https://artsandculture.google.com>

Atualmente a plataforma está disponível em 18 idiomas, incluindo o Português, não é necessário fazer uma conta e baixar o aplicativo é uma opção, pois funciona em navegadores, é de fácil usabilidade e compatibilidade com qualquer dispositivo, como telefones, tablets, laptops, ao entrar no site por um navegador da web como o Chrome, é possível acessar e explorar os muitos recursos disponíveis, entre eles estão:

- Art Transfer: tire uma foto e veja como ela se transforma em obras de arte clássicas.
- Art Selfie: encontre retratos parecidos com você.
- Color Palette: encontre obras de arte usando as cores da sua foto.
- Art Projector: veja obras de arte em tamanho real.
- Pocket Gallery: passeie por galerias imersivas e veja as obras de arte.
- Art Camera: explore obras de arte em alta definição.
- Vídeos em 360º: vivencie a cultura em 360 graus.
- Tours de realidade virtual: entre em museus de renome mundial.
- Street View: faça um tour por locais e pontos turísticos famosos.
- Explorar por tempo e cor: viaje no tempo e veja o arco-íris por meio da arte.
- Reconhecedor de arte: aponte a câmera do seu dispositivo para obras de arte e saiba mais sobre elas, mesmo quando estiver off-line (somente em museus selecionados).
- Exposições: faça tours guiados selecionados por especialistas.

- Favoritos: salve e agrupe suas obras de arte favoritas em galerias para compartilhar com amigos ou alunos.
- Por perto: encontre museus e exposições perto de você.
- Notificações: inscreva-se para receber destaques semanais ou atualizações sobre seu conteúdo favorito.
- Tradutor: use o botão de tradução para ler sobre exposições de todo o mundo no seu idioma.

Alguns recursos de usabilidade exigem permissões de acesso ao dispositivo que o usuário utiliza, mediante o aviso de permissões:

- Local: usado para recomendar locais e eventos culturais com base na sua localização atual.
- Câmera: usada para reconhecer obras de arte e exibir informações relacionadas a elas.
- Contatos (recuperar contas): usados para permitir o login em uma Conta do Google para armazenar os favoritos e as preferências do usuário.
- Armazenamento: usado para permitir o reconhecimento de obras de arte e o acesso off-line às informações relacionadas.

É relevante trabalhar com esta ferramenta devido a sua disponibilidade, qualificação e variedade de conteúdos, oriundos de fontes confiáveis. Ensinar e orientar os alunos que há este recurso para utilizarem dentro e fora da escola e como podem utilizar também é importante, pois o uso em sala de aula torna a mesma atrativa, engajando os alunos à aprendizagem, utilizá-lo em qualquer tempo e espaço então, é o ideal na construção de conhecimento e efetivação de cidadania.

A presença do professor pesquisador se faz imprescindível ao êxito desta proposta, pois é resultante de um trabalho que exige muito estudo, planejamento e dinâmica em sua aplicação para realmente fazer sentido, ser uma atividade produtiva e obter bons resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte permeia a história do homem, sendo parte da composição de sociedade e sua cultura, ao individual e ao coletivo, ultrapassa territórios, atravessa o tempo, transcende em diferentes manifestações, desde o fazer artístico, a construção cultural, o saber estético, o reconhecimento e conhecimento de identidade, pertencimento, enfim, tem uma função essencial à existência humana.

Apesar das virtudes da BNCC e relevância ao considerar as "Artes integradas", sinalizando assim transformações positivas, a análise prática do ensino de Arte ao Fundamental I, expõe diversos desafios e fragilidades, desde as concepções da área de conhecimento, o pouco espaço letivo que ocupa na matriz curricular e realidade escolar, a formação docente, limitações da estrutura e materiais nas escolas, entre outros fatores que preocupam a conversão da teoria da BNCC em prática, por exemplo, as "Artes integradas" contemplam a utilização de tecnologias, reconhecendo essa demanda da sociedade contemporânea e objetivando aproximar essa realidade às aulas, mas ao mesmo tempo não há estrutura nas redes de ensino para cumprir essas demandas.

A prática da pesquisa no Ensino Fundamental I expõe que a forma de trabalho e abordagem, a negligência e desvaloriza, as metodologias não são compreendidas, a busca de fontes confiáveis não é realizada, entre outros procedimentos de pesquisa, acarretando no copiar e colar conteúdos, sem fazer análise, tampouco referência, reforçando assim um padrão de plágio ou desistência do aluno perante a pesquisa proposta.

O Google Arts & Culture é um ponto de partida extremamente relevante para desenvolver atividades produtivas significativas em arte, é uma ferramenta pedagógica que apresenta variedade de conteúdos e funcionalidades, oriundos de fontes confiáveis. Além desses recursos interativos tornarem as aulas mais atrativas, trazem o engajamento perante o conhecimento, aguçam a curiosidade e são oportunidade para o desenvolvimento da prática investigativa, rompendo padrões de alienação, garantindo assim a formação integral do indivíduo e o exercício da cidadania.

O museu como vivência em estudo do meio e atividades presenciais estabelece a relação sujeito-obra, sendo insubstituível, mas o ponto principal da Educação é engajar os alunos no processo de ensino-aprendizagem em todos os meios, sejam por experiências diretas ou indiretas, que são importantes para expandir repertório e atender a necessidade de uma educação para saber, perceber e distinguir sentimentos, sensações, ideias, qualidades e resgatar nossos valores humanos.

O destaque ao Google Arts & Culture acompanha os princípios contemporâneos e atual contexto social, alertando que a Educação deve realizar a inserção dos alunos ao universo da tecnologia, realizar a "alfabetização digital", explorando de forma crítica e criteriosa os ambientes digitais e suas plataformas. Sendo assim, torna-se imprescindível a postura investigativa e ativa do docente à superação dos entraves para adequar as provocações da Arte, significar a aprendizagem, otimizar o tempo, aperfeiçoar sua práxis e efetivamente contribuir na apropriação de conhecimentos e experiências em Arte.

REFERÊNCIAS

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

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009a. **Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11904.htm>. Acesso em: 12 out. 2020.

ETIMOLOGIA. **Etimologia Origem ao Conceito**. Disponível em: <<https://etimologia.com.br/arte/>>. Acesso em: 12 out. 2020.

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

DEMO, **Pedro**. **Educar Pela Pesquisa**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

PIETROFORTE, A. V. **Semiótica Visual: Os Percursos do Olhar**. São Paulo: Contexto, 2004.

CAMNITZER, Luis. **Educar é mais importante do que colecionar**. Nathalia Lavigne. Revista Select. Disponível em: <<https://www.select.art.br/educar-e-mais-importante-do-que-colecionar/>>. Acesso em: 12 out. 2020.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana E. (Orgs.). **Museu, educação e cultura: Encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas: Papirus, 2005.

GOOGLE. **Google Arts & Culture**. Disponível em: <<https://artsandculture.google.com/>>. Acesso em: 17 out. 2020.

O DESENVOLVIMENTO DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



SHEILA CRISTINA DE ARAUJO PEREIRA

Graduação em Psicomotricidade pela faculdade interativa de São Paulo, Brasil.

E-mail: sheilacristina.apereira@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar e refletir sobre as idéias de autores que discorrem sobre a Psicomotricidade para que possamos conhecer melhor essa ciência, a sua história no mundo e no Brasil, assim como compreender como a Psicomotricidade pode ajudar no desenvolvimento das crianças e no processo de ensino e aprendizagem, e ainda analisar como alguns jogos e brincadeiras podem auxiliar no desenvolvimento psicomotor das crianças. A Psicomotricidade é uma ciência ainda nova e não muito conhecida, porém, tem muita importância tanto na vida do educador quanto na do educando. Pesquisou-se sobre a importância do papel do professor neste âmbito, uma vez que este profissional exerce grande influência no desenvolvimento infantil. Nesse sentido o objetivo foi suscitar questionamentos, debates e reflexões acerca da importância da Psicomotricidade no currículo da Educação Infantil, como proposta de atuação para professores, pedagogos e demais profissionais da área de Educação. A metodologia utilizada foi desenvolvida com base em livros referentes ao assunto, literaturas publicadas em revistas pedagógicas, e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico, biblioteca publica da Secretaria de Educação.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Educação infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Segundo a Associação Brasileira de Psicomotricidade, Psicomotricidade significa a integração de todas as funções psíquicas e motoras, em virtude da maturidade do sistema nervoso. Ou seja, a Psicomotricidade pode ser definida como a ciência que estuda o homem através do movimento, relacionando também suas ações com o mundo interior e

exterior. A Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem e seu movimento em relação ao seu redor. É um meio preventivo de déficits na aprendizagem e também no desenvolvimento motor, além de auxiliar na construção de sua personalidade, organiza o cognitivo da criança, através de execuções de atividades onde trabalham desde o andar, o pular até mesmo o colorir.

Pode ser utilizada para favorecer o desenvolvimento físico, quanto psicológico das crianças. O processo do desenvolvimento evolui facilmente introduzindo as atividades psicomotoras, que vem proporcionando equilíbrio, coordenação motora, esquema corporal, e varias outras expressões corporais a partir dos movimentos.

Para Quirós (1992, apud ELMAN; BARTH; UNCHALO, 1992, p.12), Nos movimentos serão expressos sentimentos de prazer, frustração, desagrado, euforia, como dimensão de um estado emocional, reconstruindo, assim, uma memória afetiva desde os gestos iniciais da criança, na medida em que melhora indivíduo domina seu corpo e sentimentos. Gradativamente ele irá conduzir-se com mais segurança no seu meio ambiente, e desta forma movimentar-se adequadamente dentro de todo um processo educativo. Nesse sentido, o desenvolvimento psicomotor torna-se muito importante na vida da criança porque, partindo da descoberta que ela faz do seu corpo, dos movimentos e de tudo que está ao seu redor, consegue conquistar e organizar seu espaço, desenvolver sua percepção auditiva e suas emoções, aprendendo aos poucos a coordená-las.

Segundo Conceição (1984, apud MORAIS, 2002, p. 2), compreende-se desenvolvimento como a interação existente entre o pensamento consciente ou não, e o movimento efetuado pelos músculos com ajuda do sistema nervoso. [...] Os músculos trabalham juntos na educação psicomotora do indivíduo, fazendo com que ele evolua.

Com base nesses autores, podemos afirmar que, para alcançarmos um bom desenvolvimento psicomotor da criança as atividades precisam ser bem elaboradas e executadas de maneira a proporcionar-lhe prazer ao realizá-las.

Diante desta concepção outros estudiosos seguiram esta linha de pensamento e apesar de, essa ciência ter passado por diversos cortes epistemológicos comprovou-se a necessidade e a importância da mesma como uma formação de base para o desenvolvimento global da criança.

A educação infantil é a grande colaboradora neste processo por se tratar de um período de maior desenvolvimento e as experiências iniciais serem primordiais, propiciando base para que a criança desenvolva sua autonomia corporal e maturidade sócio-emocional.

Neste sentido, corrobora FERREIRA, C. A. M, p. 128, 2000:

“Para tanto, devem ser estimuladas e consideradas as funções básicas e as funções relacionais da psicomotricidade visando o desenvolvimento pleno da criança e, os jogos e exercícios corporais propiciados de uma maneira integradora e harmoniosa contribuem para a aquisição da coordenação psicomotora, a conscientização e domínio do corpo, ajustamento dos gestos e movimentos, apropriação do esquema corporal, aumento das discriminações perceptivas, integração de espaço e noção de tempo pessoal sendo coadjuvantes neste processo.”

Assim como a Psicopedagogia, a Psicomotricidade amplia as possibilidades de entendimento e compreensão dos processos de aprender e não aprender, contribuindo para a prevenção do fracasso escolar na medida em que olha para o sujeito de maneira aprofundada na tentativa de compreendê-lo, sendo o corpo um instrumento comum na relação das duas ciências. (CARVALHO, Rosita Edler. 2007. p.220-228, 2010)

A Psicomotricidade é uma neurociência que transforma o pensamento em ato motor harmônico. A educação psicomotora é o “ponto de partida” para o processo de aprendizagem infantil. Comumente, se a criança tem dificuldades de aprendizagem é consequência de alguma deficiência no desenvolvimento psicomotor. (MOREIRA, Nilson Roberto; FONSECA, Vitor; DINIZ, Alves, p. 11-26, 2000)

A criança que apresenta o desenvolvimento psicomotor mal constituído poderá apresentar problemas na escrita, na leitura, na direção gráfica, na distinção de letras, na ordenação de sílabas, no pensamento abstrato e lógico, na análise gramatical, entre outras. (MEDINA-PAPST, Josiane; MARQUES, Inara. p. 36-42, 2010.)

A escola e o professor têm, principalmente nos anos iniciais, relevante papel, influenciando diretamente no desenvolvimento do aluno. No tocante à aptidão física, os profissionais podem utilizar jogos lúdicos e brincadeiras que estimulem diversos aspectos da criança, como o motor, o social, o afetivo e o cognitivo.

O trabalho da educação psicomotora com as crianças deve prever a formação de base indispensável em seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que por meio de jogos, atividades lúdicas, se conscientize sobre seu corpo. Através dessas atividades lúdicas a criança desenvolve suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor.

PROBLEMA

Qual a influência da Psicomotricidade na Educação Infantil?

OBJETIVO

O estudo presente visa elucidar os fundamentos teóricos que definem as fases do desenvolvimento psicomotor da criança; apresentar a relação entre o processo de

alfabetização e a Psicomotricidade; e determinar as dinâmicas e as atividades psicomotoras que contribuem para a alfabetização.

Desta forma, esta pesquisa teve por objetivo contemplar a Psicomotricidade e suas contribuições no processo de alfabetização, assim como a necessidade de explorar e utilizar metodologias que desenvolverão habilidades psicomotoras necessárias aos alunos que apresentam dificuldades relacionadas a essa área.

JUSTIFICATIVA

A compreensão da Psicomotricidade, principalmente de crianças de educação infantil e séries iniciais vem se tornando cada vez mais importante e indispensável para o processo de ajuda por parte dos educadores nas escolas. A prática psicomotora deve ser entendida como um processo de ajuda que acompanha a criança em seu próprio percurso maturativo, que vai desde a expressividade motora e desenvolvimento até o acesso à capacidade de dissociar.

Portanto, este estudo contribuirá para uma reflexão por parte dos profissionais da educação, destacando a necessidade do entendimento dos professores sobre a educação psicomotora e sua influência na intervenção das dificuldades no processo de alfabetização. Proporcionando desse modo a criança uma otimização corporal dos potenciais neuro-psico-cognitivos funcionais, para que ela se desenvolva de maneira adequada, tendo em vista que os potenciais estão sujeitos às leis de desenvolvimento e maturação.

MÉTODO

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

Para seleção das fontes foram considerados como critérios os artigos e estudos que abordam a educação psicomotora como base para a aprendizagem da criança, abordando a importância da Psicomotricidade na educação infantil.

FUNDAMENTAÇÃO

Durante a Idade Média não se sabia qual era o período da infância, portanto se fundamentavam através da questão física, e delimitavam seu término em torno dos 6 ou 7 anos quando a criança desmamava e era colocada no mundo dos adultos e apresentada a novas experiências. De acordo com Oliveira (2008), durante muito tempo o cuidar e educar eram de responsabilidade da família, em especial da mãe e outras mulheres, e a criança

era vista como um pequeno adulto e quando deixava de depender de outros ela ajudava os adultos nas tarefas cotidianas.

As idéias de abandono, pobreza, culpa, favor e caridade impregnam, assim, as formas precárias de atendimento a menores nesse período e por muito tempo vão permear determinadas concepções acerca do que é uma instituição que cuida da educação infantil, acentuando o lado negativo do atendimento fora da família (OLIVEIRA, 2008, p. 59).

A história da educação infantil no Brasil segue a história do resto do mundo, não havia instituições que acolhessem as crianças pequenas até meados do século XIX. Dois marcos importantes para a história da educação no Brasil foram: a abolição da escravidão que fez com que o abandono de crianças aumentasse e a entrada das mulheres no mercado de trabalho, com isso elas não tinham aonde deixar seus filhos para irem trabalhar, assim foi preciso criar creches para cuidar dessas crianças. Essas escolas surgiram como uma forma de dar assistência, cuidar da higiene, alimentar as crianças enquanto estavam longe de suas mães e não como um trabalho educacional, de desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2008, p. 59)

Quando o “jardim de infância” chegou ao Brasil causou muita discussão entre os políticos daquela época, pois, enquanto alguns achavam que ele era um lugar onde as crianças seriam deixadas, outros acreditavam que seria importante para o desenvolvimento delas. Durante a polêmica, dizia-se que o objetivo dessas escolas era apenas uma forma de caridade aos mais pobres e que então o poder público não deveria mantê-lo. Até pouco tempo, o atendimento das crianças até os seis anos era visto como uma forma de assistencialismo, e foi na década de 70 que a educação dessas crianças foi reconhecida como importante, assim o atendimento passou a ser ampliado principalmente para as crianças de 4 a 6 anos, porém ainda não era assegurada à criança a legislação e acaba sendo mais difícil a sua expansão do atendimento com qualidade. (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 1998)

Um dos fatores marcantes na década de 90 foi a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, onde as crianças conquistaram seus direitos que foram promulgados pela Constituição e posteriormente, quando a Educação Infantil passa a ser incluída como parte integrante da Educação Básica com a LDB/96 (art. 29), que assim define a Educação Infantil:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

A educação infantil é uma fase muito importante na vida de uma criança, é preciso que a escola seja um lugar acolhedor, atraente, que estimule as crianças, assim elas podem

aprimorar os seus conhecimentos, realizar vivências através de atividades lúdicas e ter oportunidades de interagir e trocar experiências com outras pessoas.

Os primeiros anos de vida são decisivos na formação da criança, pois se trata de um período em que ela está construindo sua identidade e grande parte de sua estrutura física, afetiva e intelectual. Sobretudo, nesta fase, deve-se adotar várias estratégias, entre elas as atividades lúdicas, que são capazes de intervir positivamente no desenvolvimento da criança, suprimindo suas necessidades biopsicossociais, assegurando-lhe condições adequadas para desenvolver suas competências. (MALUF, 2009, p.13).

De acordo com Maluf (2009), as atividades lúdicas devem ser dadas sempre com algum objetivo para que a aprendizagem da criança seja significativa, ir além de uma forma de entretenimento, pois são importantes no processo de ensino aprendizagem além de estimular o conhecimento.

Para que ocorram aprendizagens significativas é importante, ao mesmo tempo, que a criança se mostre correspondente em relação às atividades lúdicas propostas, que esteja motivada para relacionar o que está aprendendo com o que já sabe. A criança estabelece relações entre as novas informações e os seus esquemas de conhecimento. Essa atividade é de natureza interna, se dá no nível do pensamento da criança a partir das condições de informações que ela já construiu. (MALUF, 2009, p.43)

Para as crianças a brincadeira é uma forma de entrarem aos poucos no mundo dos adultos, buscando entender esse mundo através do uso de objetos, pois brincando desenvolve suas habilidades, interage com o meio, aprende a respeitar as regras, ajuda na aprendizagem e também a solucionar problemas, descobrindo o mundo em que vive. (TEIXEIRA, 2010).

Para Maluf (2009, p.21): “[...] A atividade lúdica pode ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que vise proporcionar interação. Porém, mais importante do que o tipo de atividade lúdica é a forma como ela é dirigida e vivenciada, e o porquê de sua realização”.

Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. Isso ocorre em virtude das características da brincadeira: a comunicação interpessoal que ela envolve não pode ser considerada “ao pé da letra”; sua indução a uma constante negociação de regras e à transformação dos papéis assumidos pelos participantes faz com que seu enredo seja sempre imprevisível. (OLIVEIRA, 2008, p.160)

Santos (1997) também reafirma a importância da inserção de atividades lúdicas na escola, uma vez que, segundo a autora, o aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, facilita processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Esta autora evidencia inclusive a necessidade de introduzir na grade curricular da formação do professor um novo pilar: a formação lúdica. Airton Negrine (apud SANTOS, 1997) sugere 3 pilares que sustentariam uma boa formação profissional: a formação teórica, a formação pedagógica e formação pessoal ou lúdica. Considerando que a formação lúdica proporciona aos educadores vivências lúdicas, experiências corporais (ação, pensamento, linguagem), conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância da atividade lúdica para crianças, jovens e adultos.

(MELLO, A. M. IBRASA, 1987.) ao discorrer sobre os jogos, brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil e no Ensino Fundamental destaca que os mesmos são vistos de diferentes formas e interpretados por diferentes aspectos: físicos, emocionais e socioculturais. E que esses aspectos quase sempre se encontram interligados. No aspecto físico, por exemplo, podemos observar componentes de ordem cognitiva, afetiva e social que acompanham o ato motor.

A criança tem grande necessidade de se movimentar, e segundo (MELLO, A. M. IBRASA, 1987). A qualidade do desenvolvimento motor interfere no seu desenvolvimento. Dos 2 aos 7 anos o brinquedo assume grande importância, sendo instrumento de brincadeira e jogo e meios de desenvolvimento. Nessa idade as crianças exercitam seu corpo como um todo, conhecem seus limites, exploram a realidade, dominam e coordenam seus movimentos.

Maluf (2009, p.32), oferece algumas sugestões sobre atividades que focalizam o trabalho com a lateralidade com as crianças como, por exemplo: com a criança de pé pedir que ela levante e abaixe o braço direito e depois fazer o mesmo com o braço esquerdo, levantar e abaixar os dois braços; pedir para a criança chutar uma bola e analisar qual o lado do pé utilizado; com os pés no chão equilibrar o corpo para frente e para trás, para a esquerda e direita; pedir para que a criança sente e então com os braços apoiados ao lado do corpo e as pernas esticadas pedir para que ela levante e abaixe a perna direita e em seguida faça a mesma coisa com a esquerda.

Todos esses 35 movimentos são importantes para que a criança tenha poder sobre o seu corpo e uma lateralidade definida. A palavra esquema corporal surgiu em 1911 com o neurologista Henry Head. O corpo é uma forma que as crianças têm de se expressar, quando o esquema corporal está bem preparado a criança se sente bem, pois consegue ter o domínio sobre seu corpo, é através dele que a criança interage com o mundo em que vive e isso faz com que ela se desenvolva. (OLIVEIRA, 2001).

“O corpo é uma forma de expressão da individualidade. A criança percebe-se e percebe as coisas que a cercam em função de seu próprio corpo. Isto significa que, conhecendo-o, terá maior habilidade para se diferenciar, para sentir diferenças. Ela passa a distingui-lo em relação aos objetos circundantes, observando-os, manejando-os.” (OLIVEIRA, 2001, p.47).

De acordo com Maluf (2009, p.26), o esquema corporal “É um componente imprescindível para a formação da personalidade da criança. É o perfil relativamente completo e diferenciado que a criança tem do seu próprio corpo, da sua própria pessoa.”. Segundo Oliveira (2001, p. 52): “O esquema corporal não é um conceito aprendido, que se possa ensinar, pois não depende de treinamento. Ele se organiza pela experientiação do corpo da criança.”.

(OLIVEIRA, 2001, p.94) diz ainda que essa construção do esquema corporal é feita pela criança aos poucos, quando ela nasce e possui várias sensações, percepções proprioceptivas, mas ainda não consegue organizá-las, conforme ela vai crescendo, vai se conhecendo e se adaptando a elas. Podemos também compreender, a partir de uma abordagem sócio-histórica, que essas sensações e percepções vão ganhando significados a partir da interação da criança com o mundo cultural que a cerca, através das mediações dos adultos que vão nomeando para a criança todas essas percepções e sensações que ocorrem com ela.

Durante as atividades psicomotoras é interessante se trabalhar com movimentos que possuem ritmo, pois além de ser uma forma de se expressar o ritmo ainda ajuda na flexibilidade dos movimentos, trabalha a atenção e a concentração das crianças. (OLIVEIRA, 2001, p.94).

Através da educação psicomotora a criança poderá explorar o recinto em que se encontra, passar por experiências concretas, imprescindíveis ao seu desenvolvimento intelectual, sendo capaz de tomar consciência de si mesma e do mundo que a cerca. [...] a educação do movimento é o ponto de partida das futuras aquisições de aprendizagens. (MALUF, 2009, p.30)

As atividades psicomotoras são muito importantes no desenvolvimento da criança, e ainda ajudam no processo de ensino/aprendizagem. É através dessas atividades que a criança se conhece, conhece seu corpo, aprende a se expressar através dele, conhece o mundo em que vive, as pessoas e os objetos que a cercam. É o começo de todas as suas conquistas. (Quirós (1992, apud ELMAN; BARTH; UNCHALO, 1992, p.12)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo realizar uma análise e reflexão sobre essa nova ciência chamada Psicomotricidade, conhecermos a sua história no mundo e no Brasil, compreendermos como ela pode ajudar no desenvolvimento das crianças e no processo

de ensino e aprendizagem. Fazendo um breve resgate sobre a história da Psicomotricidade compreendemos que essa ciência surgiu quando se notou que algumas debilidades motrizes tinham relação com as psicológicas, sendo que somente no ano de 1920 surge realmente a palavra Psicomotricidade com Ernest Dupré. Pudemos ver que as civilizações européias e americanas foram as mais marcantes no seu processo de evolução, vimos ainda que algumas ciências, filósofos e pensadores contribuíram para o seu desenvolvimento.

A Psicomotricidade é uma ciência que vem crescendo e se tornando importante a cada dia que passa, ela tem como objetivo auxiliar no processo de desenvolvimento da criança reunindo e articulando as áreas intelectual, motora, psicológica e afetiva.

A elaboração desta pesquisa possibilitou analisar, por meio de estudos publicados de diversos autores, a considerável importância do trabalho psicomotor para a prevenção de Dificuldades de Aprendizagem, uma vez que quanto mais estímulos o indivíduo receber melhor será o seu desenvolvimento. Os autores pesquisados apresentam-se favoráveis a esta prática, fator que proporcionou constatar a eficiência de tal procedimento, se realizado com qualidade e compromisso.

Sendo a Educação Infantil a etapa crucial do desenvolvimento, acredita-se que a maior parte das capacidades futuras são conquistadas neste período. O principal objetivo deste trabalho foi o de apresentar aos professores fundamentos teóricos que auxiliam a compreensão das relações entre a motricidade humana e os processos de aprendizagem. Oferecer caminhos mais eficazes e contribuições que a Psicomotricidade possui para o tratamento dos problemas de aprendizagem dos alunos, além de propiciar atividades que podem ser utilizadas como intervenção em dificuldades psicomotoras leves, subjacentes a problemas específicos de aprendizagem.

Conhecer atividades psicomotoras, que podem ser realizadas com as crianças dentro da própria sala de aula ou em atividades recreativas pode consistir em um elemento fundamental para a capacitação de professores que buscam como objetivo a melhoria ou reeducação das atividades motoras básicas. Sabe-se que é unânime a afirmação que os exercícios físicos são de grande valia para o desenvolvimento mental, corporal e emocional do ser humano, em especial, a criança.

Assim, se a criança possuir controle motor desenvolvido, ela conseguirá explorar o mundo exterior, realizar experiências concretas, adquirir várias noções básicas para o próprio desenvolvimento mental, o que permitirá a ela o conhecimento de si mesma e do mundo que a rodeia.

Diante do exposto, podemos concluir que a relação do processo de alfabetização e Psicomotricidade estão vinculados, de maneira que nenhuma atividade se desencadeia sem que o músculo e cognição estejam juntos. Assim, alfabetizar uma criança vinculando-se o trabalho psicomotor a este processo permite uma série de funções e manifestações específicas do desenvolvimento infantil, as quais contribuirão para o ensino e a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. Psicomotricidade: **Corpo, Ação e Emoção**. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2003.
- _____. **Como Aplicar a Psicomotricidade: Uma Atividade Multidisciplinar com Amor e União**. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- BUENO, Jocian Machado. **Psicomotricidade: teoria e prática**. São Paulo: Lovise, 1998
- _____. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações **pedagógicas para crianças de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2007. v.9, n.4, p.220-228, 2010
- CUNHA, M. F. C. **Desenvolvimento psicomotor e cognitivo: influência na alfabetização de criança de baixa renda**. 1990. 250 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1990.
- CUNHA, M. V. et al. **Uma filosofia para educadores em sala de aula**. Coleção Pensar. v. 1 São Paulo: Nova Alexandria, 1990.
- DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- FERREIRA NETO, C. A. **O desenvolvimento da criança e a necessidade de atividade motora**. In: Motricidade e jogo na infância. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- FERREIRA, C. A. M. et al. **Psicomotricidade da Educação infantil à gerontologia**. São Paulo: Lovise, p.128, 2000.

FONSECA, V. da. **Desenvolvimento humano. Da filogênese à ontogênese da motricidade**. Lisboa: Editorial Notícias, 1989

_____. **Psicomotricidade**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GARANHANI, M. C. **A educação física na escolarização da pequena infância. Pensar a prática**. V. 5, p.106-122, jul / jun. 2002.

LE CAMUS, Jean. **O corpo em discussão: da reeducação psicomotora às terapias de mediação corporal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MEDINA-PAPST, Josiane; MARQUES, Inara. **Avaliação do desenvolvimento motor de crianças com dificuldades de aprendizagem**. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 36-42, 2010.

MEYER, I.C. R. **Brincar e viver: Projetos em Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak, 2001.

MELLO, A. M. **Psicomotricidade, Educação Física e Jogos Infantis**. 4. ed. São Paulo: IBRASA, 1987.

MITRA, G.; MOGOS, A. **O desenvolvimento das qualidades motoras no jovem atleta**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

MOLINARI, Â. M. da P. SENS, Solange Mari. **A educação física e sua relação com a psicomotricidade**. *Revista PEC*, Curitiba, v.3, n.1, p. 85-93, jul. 2002 - jul.2003.

MOREIRA, Nilson Roberto; FONSECA, Vitor; DINIZ, Alves. **Proficiência motora em crianças normais e com dificuldades de aprendizagem: estudo comparativo e correlacional com base no teste de proficiência motora de Bruininks-Oseretsky**. *Revista de Educação Física da UEM*, Maringá, v.11, n. 1, p. 11-26, 2000.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 5. ed. – Petrópolis, RJ : Editora Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 4. ed.- São Paulo: Cortez, 2008 p. 59

A IMPORTÂNCIA DO NEUROPSICOPEDAGOGO NA ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR VISANDO A INCLUSÃO

SIMONE SAMUEL DOS SANTOS

Graduação em pedagogia pela universidade Camilo Castelo Branco (2003); Professora de Educação infantil e Ensino Fundamental I na rede pública da cidade de São Paulo.



RESUMO

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, visando a abordagem sobre a inclusão aliada do processo de alfabetização. Na sala de aula os Neuropsicopedagogos têm um papel muito importante a alfabetização dos educandos, para que possa fazer uma aula prazerosa que englobe todos os alunos. A inclusão deixou de ser estudada isoladamente: hoje, se encontra enriquecida com os estudos da via instintivo emocional, com os da linguagem, com os da imagem do corpo, com os aspectos perceptivo-agnósticos e práticos e toda uma rede interdisciplinar que veio dar ao estudo do movimento humano uma dimensão mais científica e menos mecanicista. A Neuropsicopedagogia incluindo a psicomotricidade, reúne conhecimentos da neurociência, psicologia e pedagogia realiza um trabalho de prevenção, pois avalia e auxilia nos processos didático-metodológicos e na dinâmica institucional para que ocorra um melhor processo de ensino aprendizagem. Apesar de todas dificuldades ocorridas no processo de ensino aprendizagem, Para conseguir alfabetizar todas as crianças inclusive as com dificuldade de aprendizagem, ou necessidades educacionais especiais é uma meta a ser combatida pelo Neuropsicopedagogo, pois consegue ver a melhor práxis de ensinar os educandos, fazendo de fato a inclusão em sala de aula.

Palavras-Chave: Alfabetização; Neuropsicopedagogia; Dificuldade de Aprendizagem; Alfabetização.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é essencial atualmente, pois a sociedade exige cada vez mais dos educandos, por isso a função da Neuro psicopedagogia é desenvolver métodos junto à equipe pedagógica e professores diversas maneiras para melhorar o desempenho dos alunos no processo de ensino aprendizagem, onde serão estimulados de acordo com suas dificuldades.

O Neuropsicopedagogo é considerado como um dos profissionais mais respeitados por ter como embasamento teórico-prático, tendo como foco de estudo as neurociências como bagagem instrumental, uma ciência que tem evoluído bastante em pleno século XXI, constituindo-se como a ciência de um futuro promissor, pois a mesma amplia o entendimento como seres humanos e desvenda mistérios de como nós somos, como nós desenvolvemos e como aprendemos, por isso refletir sobre a leitura se faz necessário, pois cada vez mais observa-se que os alunos têm dificuldade em ler e compreender verdadeiramente um texto, como também apresentam dificuldades na escrita de seus próprios textos.

O conhecimento é uma das "ferramentas" para se conquistar oportunidades de trabalho e renda. Assim, aos professores, cabe a responsabilidade de fazer com que seus alunos se interessem pela leitura e pela escrita.

O NEUROPSICOPEDAGOGO EM SALA DE AULA

Na sala de aula os Neuro psicopedagogos têm um papel muito importante a alfabetização dos educandos, para que possa fazer uma aula prazerosa que englobe todos os alunos. Apesar de todas dificuldades ocorridas no processo de ensino-aprendizagem, para conseguir alfabetizar todas as crianças inclusive as com dificuldade de aprendizagem, ou necessidades educacionais especiais é uma meta a ser combatida pelo neuro psicopedagogo, pois consegue ver a melhor práxis de ensinar os educandos, fazendo de fato a inclusão em sala de aula.

O profissional da Neuropsicopedagogia, que atua nas instituições de ensino consegue criar 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 neuro científica, centrados no manejo do

aluno em sala de aula, vem nos esclarecer que a aprendizagem ocorre quando dois ou mais sistemas funcionam de forma Inter relacionada.

A escola precisa refletir sobre suas práticas. Porque dependendo de como as desenvolve, pode estigmatizar as crianças, prejudicando sua auto-estima e dificultando, com isso, seu envolvimento com as situações de aprendizagem. É algo que acontece em muitas escolas por meio de atitudes sutis, muitas vezes inconscientes e que, mesmo de maneira involuntária, prejudicam o sucesso escolar dos alunos. (Weisz 2001, p. 29)

O educando aprende, por excelência, por meio de modificações funcionais do Sistema Nervoso Central (SNC), ocorrendo principalmente nas áreas da linguagem, da atenção e da memória, dentre outras áreas. Cabe mencionar que para que o processo de aprendizagem se estabeleça de forma harmoniosa, é necessário que o sujeito aprendiz possa interagir com o objeto do conhecimento e que suas conexões neurais possam realizar sinapses cada vez mais produtivas e com qualidade de captação, seleção, memorização, armazenamento, retenção, evocação e, posteriormente, a transmissão de dados e informações para construir conhecimentos como um ser capaz de produzir e refletir numa relação dialógica com o objeto apreendido.

Para iniciar o diálogo, é necessário que ter em mente que o termo neurociências significa “ conjunto de ciências fundamentais e clínicas que se ocupam da anatomia, da fisiologia e da patologia do sistema nervoso (DINIZ; DAHER; SILVA, 2008, p. 154) deve se apropriar dos conhecimentos sobre a estrutura, o funcionamento e das doenças adquiridas pelo sistema nervoso como forma de estudar, avaliar, diagnosticar, intervir e pesquisar sobre as particularidades do cérebro, a aprendizagem e os transtornos advindos do não funcionamento harmônico da estrutura psíquica e a sua relação com o cérebro. Cabe mencionar que segundo as pesquisas das neurociências, o neuro aprendiz ao aprender necessita que:

Ocorram modificações permanentes nas sinapses das redes neurais de cada memória e, para a evocação de uma memória, é necessária a reativação das redes sinápticas de cada memória armazenada. É bom lembrar que as emoções, os níveis de consciência e o estado de ânimo podem inibir estes processos. A aprendizagem e a memória necessitam de mecanismos neuronais mediados pelas sinapses nervosas. Estas sinapses podem ser afetadas por estímulos neuropsicológicos, eletrofisiológicos, farmacológicos e genéticas molecular, que determinam alterações nos circuitos cerebrais. (RELVAS, 2009, p. 37)

O Neuropsicopedagogo é considerado como um dos profissionais mais respeitados por ter como embasamento teórico-prático, tendo como foco de estudo as Neurociências como bagagem instrumental, uma ciência que tem evoluído bastante em pleno século XXI, constituindo-se como a ciência de um futuro promissor, pois a mesma amplia o entendimento como seres humanos e desvenda mistérios de como nós somos, como nós desenvolvemos e como aprendemos. Dessa forma, cabe ao Neuropsicopedagogo de posse

do conhecimento de Neurociências, a incumbência de lidar diretamente com a aprendizagem e seus transtornos.

Neuropsicopedagogia é desenvolver métodos junto à equipe pedagógica e professores diversas maneiras para melhorar o desempenho dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, onde serão estimulados de acordo com suas dificuldades.

Por meio do conhecimento da neurociência podemos compreender o estado biopsicossocial do indivíduo. A pedagogia compreende o processo ensino-aprendizagem, facilitando a elaboração de estratégias, materiais didáticos, metodologia e dinâmica para a atuação do Neuropsicopedagogo, tanto na prevenção quanto na intervenção.

Uma forma de alfabetizar os educandos, mesmo com dificuldades de aprendizagem, e limitações é planejar as aulas a partir do que os alunos mais gostam, e segundo pesquisas a forma mais prazerosa na atualidade é usar a tecnologia a favor do Neuropsicopedagogo, como por exemplo os games (adorados pelas crianças e adolescentes), ainda em discussão no âmbito acadêmico, são fantásticos na sua forma de manter nossos alunos plugados e podem ser mais uma ferramenta facilitadora, pois possibilita estimular o raciocínio lógico, a atenção, a concentração, os conceitos matemáticos e através de cruzadinhas e caça-palavras interativos, desenvolver a ortografia de forma desafiadora e prazerosa para os alunos.

- Estabeleça regras para que haja um convívio harmonioso de todos em sala de aula, fazendo com que os alunos sejam responsáveis pela organização, limpeza e utilização dos materiais. Opinando e criando as regras e normas adotadas, eles se sentirão responsáveis pela sala de aula.
- Faça uso de materiais diversificados que explorem todos os sentidos. Visual: mural, cartazes coloridos, filmes, livros, filmes educativos; Tátil: material concreto e objetos de sucata planejados. Há uma riqueza de sites na internet que nos disponibilizam atividades muito ricas e prazerosas. A criatividade aflora e a aula se torna muito divertida; Auditivo: música e bandinhas feitas com material de sucata, sempre com o conteúdo inserida nelas. A criação de músicas sobre conteúdo é uma forma divertida de aprender.
- Reserve um lugar com almofadas e tapete, para momentos de descanso e reflexão. O “cantinho da leitura” é fundamental na sala de aula na ausência de uma biblioteca. Relaxar após o trabalho prazeroso significa dar tempo para o cérebro escanear todo o conteúdo que vai ser assimilado, ativar o hipocampo (região responsável pelas memórias) e consolidar o que se aprendeu.

- Estabeleça rotinas onde possam realizar trabalhos individuais, em dupla e em grupo. Rotinas estabelecidas reforçam comportamentos assertivos e organização. Crianças com TDAH, que apresentam mal funcionamento das funções executivas se beneficiam com rotinas e regras pré estabelecidas). O trabalho em equipe é extremamente prazeroso, ativa as regiões límbicas (responsáveis pelas emoções) e como sabemos que o aprender está ligado à emoção, a consolidação do conteúdo se faz de maneira mais efetiva. (hipocampo)
- Trabalhar o mesmo conteúdo de várias formas possibilita aos alunos oportunidades de vivenciarem a aprendizagem de acordo com suas possibilidades neurais. Dê aos mais rápidos, atividades que reforcem ainda mais esse conteúdo, que os mantenham atentos e concentrados, para que aqueles que necessitem de maior tempo para realizar as atividades não sejam prejudicados com conversas e agitação dos mais rápidos.
- A flexibilidade em sala de aula permite uma aprendizagem mais dinâmica e mais bem percebida por todos os alunos. O professor que ministra bem os conflitos em sala de aula, que tem "jogo de cintura" e apresenta o conteúdo com prazer, mantém seus alunos "lugados" na aula.

Outra grande descoberta das neurociências é que através de atividades prazerosas e desafiadoras o “disparo” entre as células neurais acontece mais facilmente: as sinapses se fortalecem e redes neurais se estabelecem com mais facilidade.

Apresenta a neuropsicopedagogia, como um novo campo de conhecimento que através dos conhecimentos neuro científicos, anexa aos conhecimentos da pedagogia e psicologia vem contribuir para os processos de ensino aprendizagem de indivíduos que apresentam dificuldades de aprendizagem. (HENNEMANN 2012, p. 6)

O Neuropsicopedagogo traz à sociedade uma contribuição mais efetiva e consistente sobre as Neurociências, porque ele é capaz de pesquisar, compreender, transmitir e propagar, de forma mais sistemática, os conhecimentos e os mistérios sobre a complexidade do cérebro humano. Para entender melhor as várias atuações do neuro psicopedagogo, vale pontuar que as responsabilidades deste profissional é justamente ter que:

- * Compreender o papel do cérebro nas relações complexas dos processos neurocognitivos e sua inserção na aplicação de estratégias neuro psicopedagógicas em diferentes âmbitos sociais, objetivando potencializar os processos de ensino aprendizagem.
- * Intervir no desenvolvimento humano do sujeito aprendiz, no campo psíquico, no campo do neuropsicomotor e nos campos da linguagem e da cognição.

- * Obter expertise conceitual, teórica e prática referentes à complexidade pedagógica presente nas distintas questões educacionais.
- * Ampliar as capacidades de intervir na afirmação de novos procedimentos educacionais e construir criativamente alternativas neuro psicopedagógicas.
- * Conhecer, analisar e compreender amplamente os paradigmas focados na Educação Especial Inclusiva, de modo transdisciplinar e sistêmico, com ênfase na aprendizagem e suas possíveis dificuldades.

O profissional da Neuropsicopedagogia tem como princípio compreender as respostas cerebrais que surgem por meio dos estímulos externos, e é responsável pela investigação e integração destes indivíduos com o meio em que estão inseridos, observando seu processo físico, químico e suas respostas.

O processo complexo intervém na aprendizagem, desta forma devendo ser analisados e considerados os processos: Gnosias ou processamento perceptivo; Praxias ou processamento psicomotor; atenção; memória; pensamento; linguagem. (GÓMEZ; TERAN, p.47)

O mundo do século XXI é dinâmico, de mudanças contínuas, e, para conseguirmos compreendê-lo e conviver em harmonia com nossos pares, o papel da escola é cada vez mais importante. A escola é, muitas vezes, o único local de convívio social dos jovens. As salas de aula, hoje, integram pessoas com as mais variadas histórias de vida, históricos familiares, conhecimentos, desejos e sonhos próprios. Cabe aos professores – os profissionais que lidam dia a dia com esse maravilhoso ‘mix’ cultural – compreender essa nova realidade e utilizar seus conhecimentos para potencializar os pontos positivos de sua comunidade de alunos e ajudá-los a corrigir seus pontos fracos.

Se cada aluno é único, com facilidades e dificuldades específicas que precisam ser trabalhadas independentemente, então a maneira como o ensino é realizado e as avaliações são aplicadas deveria, também, seguir um padrão mais individual. Sabemos, porém, que na prática é muito difícil dar atenção especial a *todos* os alunos, o tempo todo, por isso o Neuropsicopedagogo tem um papel importante em sala de aula, pois com seu olhar atento às diferenças, consegue planejar as aulas com foco a todos os educandos.

As mudanças da sociedade e o advento da tecnologia trouxeram novos desafios e novas possibilidades para o cotidiano da profissão, mas não mudaram o fato de que o professor continua sendo a peça fundamental para criar gerações mais bem preparadas para lidar com os desafios do mundo.

A Neuropsicopedagogia surgiu como uma nova área do conhecimento e pesquisa na atuação interdisciplinar, adquirindo conhecimentos neurocientíficos e tendo seu foco nos processos de ensino aprendizagem procurando obter informações de todas as ciências que possam contribuir para formar o entendimento mais detalhado da aprendizagem de cada

indivíduo. Assim sendo, a Neuropsicopedagogia, que reúne conhecimentos da neurociência, psicologia e pedagogia realiza um trabalho de prevenção, pois avalia e auxilia nos processos didático-metodológicos e na dinâmica institucional para que ocorra um melhor processo de ensino-aprendizagem.

O PAPEL DO NEUROPSICOPEDAGOGO PARA ALFABETIZAR OS EDUCANDOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Os professores e Neuropsicopedagogos, preocupados com a leitura e a escrita, muitas vezes não sabem como resolver as dificuldades apresentadas por alguns alunos, rotulando-os como portadores de distúrbios de aprendizagem.

Estimular atividades corporais, para além da sala de aula, propiciando experiências que favorecerão a motricidade

Os Neuropsicopedagogos conseguem ver amplamente as necessidades dos seus alunos, pois avalia os transtornos comportamentais e da aprendizagem passaram a ser mais facilmente compreendidos pelos educadores uma vez que proporciona mais subsídios para a elaboração de estratégias mais adequadas a cada caso.

As dificuldades que enfrentamos hoje na alfabetização são agravadas tanto pelo passado (a herança do analfabetismo e das desigualdades), quanto pelo presente (a ampliação do conceito de alfabetização e das expectativas da sociedade em relação a seus resultados). Consciente de seu papel no processo de alfabetizar, o Neuropsicopedagogo pode realizar um trabalho de ação pedagógica com enfoque no desenvolvimento e construção da linguagem. Ao deixar de lado uma metodologia imposta por uma cartilha e partindo da leitura de mundo das crianças, o educador passa a medir e participar no processo espontâneo de conceituação da língua escrita.

Para o Neuropsicopedagogo realizar um bom trabalho em sala de aula, com base nas teorias psicomotoras, como profissional primeiramente precisa avaliar seus educandos e verificar qual a sua dificuldade. As principais dificuldades de aprendizagem são associadas a algum comprometimento no funcionamento de certas áreas do cérebro. Porém, é arriscado falar somente em uma causa biológica. Frequentemente, alunos que apresentam sintomas relativos a problemas de atenção, ansiedade ou agitação desenvolvem os problemas por causa de algum conflito pessoal, familiar — e não por razões de mal funcionamento fisiológico.

Alguns exemplos de dificuldades de aprendizagem mais conhecidos são:

- **Dislexia:** Os alunos que enfrentam esse distúrbio apresentam, tipicamente, uma dificuldade de leitura. É muito comum, apresentando mais de 2 milhões de casos relatados por ano no Brasil.

Os sintomas da dislexia podem ser identificados mais facilmente na infância, já que o distúrbio, nesta fase, é mais acentuado. Conheça alguns deles:

-Problemas no desenvolvimento da fala ou desenvolvimento tardio do aprendizado da fala;

-Problemas cognitivos, como a dificuldade de memorização de palavras ou de regras ortográficas;

-Atraso na habilidade de leitura ou comprometimento da fala; -Dispersão e falta de atenção.

- **Disgrafia:** Os alunos que enfrentam esse distúrbio apresentam dificuldade na escrita. Isso inclui, principalmente, erros de ortografia, como trocar, omitir, acrescentar ou inverter letras.

A disgrafia, em diversos casos, pode estar relacionada com problemas psicomotores (os movimentos corporais que são governados pela mente).

Alguns sintomas da disgrafia incluem:

-Dificuldade na formação de letras;

-Letras muito largas, pequenas demais ou de tamanho variável;

-Uso incorreto de letras maiúsculas e minúsculas;

-Letras sobrepostas umas às outras;

-Espaçamento inconsistente entre letras e alinhamento errado;

-Dificuldade de fluência na escrita.

- **Discalculia:** Os alunos que enfrentam esse distúrbio são afetados, principalmente, em sua relação com a matemática. Portanto, os sinais envolvem dificuldade em organizar, classificar e realizar operações com números.

Os sintomas de discalculia envolvem a dificuldade em organizar, classificar e realizar operações com números. Ela pode se apresentar em alguns tipos, como:

-**Léxica:** dificuldade na leitura e compreensão de símbolos matemáticos, números, expressões e equações;

-**Gráfica:** dificuldade para escrever símbolos matemáticos;

-**Verbal:** dificuldades em nomear e compreender os conceitos matemáticos apresentados, além dos números, termos e símbolos;

-**Operacional:** dificuldade para completar de operações matemáticas escritas e verbais, além dos cálculos numéricos;

-Ideognóstica: dificuldades na realização de operações mentais e para entender os conceitos da matemática;

-Practognóstica: dificuldade em traduzir um conceito matemático abstrato para um real. Com a dificuldade na enumeração, manipulação e comparação de objetos.

- Dislalia: Os alunos que enfrentam esse distúrbio demonstram dificuldades na fala. Eles podem ter alterações da formação normal dos órgãos fonadores, dificultando a produção de certos sons da língua.

A dislalia pode se apresentar em 4 tipos, que são:

-Evolutiva: considerada normal em crianças, sendo corrigida gradativamente durante o seu desenvolvimento;

-Funcional: caracterizada pela substituição de letras durante a fala (um fonema por outro), pela ausência de sons na pronúncia, pelo acréscimo ou inversão de letras nas palavras e por distorções de sons;

-Audiógena: há a alteração na formação de fonemas em deficientes auditivos, que não conseguem imitar os sons;

-Orgânica: casos mais graves, que ocorrem em decorrência de uma lesão cerebral e que faz com que a pronúncia seja incorreta.

- Disortografia: Os alunos que enfrentam esse distúrbio geralmente também são afetados pela dislexia. Embora também esteja relacionado à linguagem escrita, é mais amplo do que a disgrafia. Pode envolver desde a falta de vontade de escrever até a dificuldade em concatenar orações.

Alguns sintomas da disortografia são:

- Traçado incorreto da letra;
 - Falta de clareza e lentidão na escrita;
 - Falta de vontade de escrever;
 - Alteração no espaço da letra;
 - Letras inteligíveis;
 - Textos bem reduzidos.
- Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): Os alunos que enfrentam esse distúrbio apresentam baixa concentração, inquietude e impulsividade. Foi constatado que uma das causas do TDAH é genética, e que há implicações neurológicas. O TDAH já é reconhecido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como um transtorno legítimo.
- Os sintomas mais comuns são:
- Comportamento agressivo, hiperatividade, inquietação, impulsividade,

irritação;

-Dificuldades de concentração, esquecimento constante e falta de atenção;

-Ansiedade, raiva e excitação;

-Sintomas de depressão e dificuldades de aprendizagem acentuadas.

Quando falamos em dificuldades de aprendizagem, estamos nos referindo especificamente a alguns tipos de desordens que impedem uma pessoa de aprender no mesmo ritmo de quem não apresenta o problema — e não à dificuldade normal que todos temos em aprender um determinado tema.

Essas desordens normalmente afetam a capacidade do cérebro em receber as informações e processá-las, comprometendo o aprendizado e deixando-o mais lento em comparação do que o normal.

O processo de ensino/aprendizagem da alfabetização deve ser organizado de modo que a leitura e a escrita sejam desenvolvidas numa linguagem real, natural, significativa e vivenciada. A assimilação do código lingüístico não será uma atividade de mãos e dedos, mas sim uma atividade de pensamento, uma forma complexa de construção de relações.

Refletir sobre a leitura se faz necessário, pois cada vez mais observa-se que os alunos têm dificuldade em ler e compreender verdadeiramente um texto, como também apresentam dificuldades na escrita de seus próprios textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O profissional da Neuro psicopedagogia possui um conhecimento mais amplo, e abrange a área da neurociência, aprendizado, comportamento, emoções, também domina os elementos da psicopedagogia, sendo essencial para a elaboração, planejamento das estratégias e materiais didáticos a servirem de ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem.

A alfabetização é o processo em que as crianças se apropriam do ensino e da aprendizagem, principalmente no que se refere à leitura e a escrita, no entanto, esse processo não acontece apenas na escola.

As dificuldades de aprendizagem são de origem intelectual, emocional, incluindo-se dificuldade de relacionamento professor e aluno, no qual o papel dele é fundamental para que ocorra a aprendizagem. Geralmente, quando o aluno tem um bom relacionamento com o professor, o aprendizado ocorre com facilidade, por isso cabe ao Neuro psicopedagogo ter um olhar observador para detectar quando um aluno não aprende, recorrendo a novas

metodologias, procurando dar maior atenção para que ele consiga atingir os objetivos propostos

Portanto, o trabalho do Neuro psicopedagogo é fundamental no âmbito escolar, considerando que este profissional é responsável pelo conhecimento do indivíduo como um todo, para desenvolver um trabalho de acompanhamento pedagógico, cognitivo e emocional

REFERÊNCIAS

Salete Flores. Formação do professor como agente letrador. São Paulo: Contexto, 2010.

CHARLOT, B. *Du rapport au savoir*. Éléments pour une theorie. Paris: Antropos, 1997.

COLOMER, Teresa. *A Formação do leitor literário*. São Paulo: Global, 2003.

DE MEUR, A. & STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. Rio de Janeiro: Manole, 1984.

FONSECA, V. **Psicomotricidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

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

GÓMEZ, Ana Maria Salgado; TERAN, Nora Espinosa. Dificuldade de Aprendizagem. Grupo Cultural, p. 45-47, s/d.

HENNEMANN, Ana Lucia. Neuropsicopedagogia. Disponível em: www.neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br (Acesso em 07 de agosto de 2020)

KRUG, Clarice L: Neuro psicopedagogia e contextos de atuação. Novo Hamburgo: CENSUPEG, 2011. Aula expositiva do curso de Neuropsicopedagogia Clínica e Educação Inclusiva

MELCHIOR, M. C. O Sucesso Escolar Através da Avaliação e da Recuperação. Porto Alegre: Premier, 2004.

<http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2012/04/importanciada-neurociencia-na-educacao.html> (Acesso em 07 de agosto de 2020)

<http://neuropsi.blogspot.com.br/2017/06/o-papel-do-neuropsicopedagogona.html> (Acesso em 07 de agosto de 2020)

<http://equipemultidisciplinareb.blogspot.com.br/2013/09/a-atuacao-daneuropsicopedagogia.html> (Acesso em 7 de agosto de 2020)

SOLÉ, I. Estratégias de Leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998

RELVAS, M. P. Fundamentos biológicos da Educação: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

WEISZ, T.; SANCHEZ, A. O Diálogo Entre o Ensino e a Aprendizagem. São Paulo: Ática, 2001.

MEUER, A. de. Psicomotricidade: Educação e Reeducação: níveis maternal e infantil. A. de Meuer e L. Staes. Tradutoras Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Ono. São Paulo: Manoel, 1989.

**SONIA SILVA CARMO LUIZ**

Graduação em pedagogia pela faculdade UNIBAN (2008); Professor(a) de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Vila Calú I.

RESUMO

Este artigo busca-se através da pesquisa bibliográfica rever algumas das influências mais marcantes da atividade lúdica enquanto recurso de práticas psicomotrizas, observando-se as características universais do jogo brincadeira como forma absoluta de diálogo infantil com o mundo exterior, via jogo simbólico. Primeiramente, far-se-á um sucinto resgate sócio histórico do tema, com o intuito de apresentar como a ludicidade tem contribuído na construção do pensamento, assim como influi na aquisição da linguagem. O jogo é um fenômeno universal e está presente em todas as culturas. Sua importância na história da construção psíquica dos sujeitos humanos tem sido objeto de estudo das mais diversas disciplinas que direta ou indiretamente estudam os aspectos comportamentais e cognitivos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincadeira; Jogo; Lúdico.

INTRODUÇÃO

Deve-se ter em mente a distinção que se faz necessária quanto à particularidade da característica semântica do vocábulo jogo na língua portuguesa: enquanto em outros idiomas, tem-se apenas um verbo para designar a ação de brincar e jogar, o português traz formas distintas para estas ações; o jogo propriamente dito não condiz com o sentido que se busca no contexto da psicomotricidade e da ludicidade. Para o que se pretende informar neste artigo a título de jogo é a brincadeira, donde se pode concluir que jogar aqui significa brincar.

Os animais brincam tal como os homens. Bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que em suas alegres evoluções encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano. Convidam-se uns aos outros para brincar mediante certo nível

de atitudes e gestos. Respeitam a regra que os proíbe morderem, ou pelo menos com violência, a orelha do próximo. Fingem ficar zangados e, o que é mais importante, eles, em tudo isto, experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento. Essas brincadeiras dos cachorrinhos constituem apenas uma das formas muito mais complexas, verdadeiras competições, belas representações destinadas a um público (HUIZINGA apud FERREIRA, 2000, p. 11).

O jogo traz em si um meio e um fim definido, ao menos na intencionalidade inconsciente da criança. A atividade lúdica está conectada ao desenvolvimento em vários níveis. Para Radespiel (2003), brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Os gestos e os sons produzidos pela criança desde a mais tenra infância são provas da capacidade de comunicação e um impulso da imaginação em uma forma original e primitiva.

Mais tarde, desempenhar um papel em uma brincadeira constituirá para a criança a possibilidade de participação em um jogo simbólico no qual antecipa sua forma de interagir socialmente e introjeta toda uma cadeia de significados simbólicos subjacentes ao seu exercício de imitação da realidade.

O diálogo que se estabelece no jogo é extremamente saudável para despertar na criança a percepção, a atenção e a responsabilidade para o papel social que irão desempenhar em todas as ocasiões futuras, e mesmo no momento da realização do jogo, quando os acordos tácitos entre os participantes irão treiná-los na socialização e na observação de regras.

Froebel (apud KUHLMANN, 2001) considerava a brincadeira como um elemento fundamental para o crescimento da criança da segunda infância, isto é, após os três anos.

Da mesma forma como a imaginação infantil está em constante correlação com a realidade que busca imitar para a afirmação da aquisição de capacidades e assimilação de símbolos, as vivências por que passa a criança influem diretamente na maneira como vai comportar-se nos jogos e nos papéis que vai desempenhar-nos mesmo. Ferreira (2000) observa: A função lúdica, presente no jogo e no brinquedo, tem sido alvo de interesse dos educadores e terapeutas que lidam com os diferentes aspectos do desenvolvimento infantil.

De acordo com Kuhlmann (2001), Froebel denominou de jogos as ocupações dos jardins de infância e de dons ou dádivas ao material empregado nessas ocupações. O mesmo autor cita ainda Edward Wiebé, o qual afirma que a educação infantil apresenta um princípio fundamental que diz que toda educação deve começar pelo desenvolvimento do desejo de atividade inato nas crianças.

Uma das formas de detecção de problemas de comportamento e desenvolvimento é a observação de como a criança se porta e age dentro de uma situação lúdica estimulada.

Em princípio, o interesse natural em exercitar a cognição de maneira prazerosa e espontânea é inerente a todas as crianças. Contudo, a forma como a família se relaciona e transmite suas referências culturais e afetivas. Por conta destas conclusões, cita-se Ferreira (2000): A importância da função lúdica pode ser descrita sob muitos enfoques: antropológico, psicanalítico, psicológico, pedagógico e sociológico, entre outros.

A IMPORTÂNCIA DA ESPONTANEIDADE

A questão da espontaneidade da criança para o jogo, a qual foi observada como uma atitude desinteressada proporcionou uma análise com dois pontos de vista opostos; Ferreira (2000) cita Winnicott e Piaget como defensores da perspectiva constitutiva, ou seja, a criança traz em si a espontaneidade pelo lúdico, e Vygotsky e Wallon como os teóricos da idéia de que a atitude espontânea com relação à ludicidade origina-se quando a criança se insere no social, na relação como os outros.

De toda a sorte, o que resta a ser observado é a falta de propósito em conceber uma falta de interesse na iniciativa de tomar parte em uma atividade lúdica; o interesse e a motivação parecem ser pré-requisitos indispensáveis para uma participação significativa da criança na brincadeira.

Froebel, citado em Kuhlmann (2000), pode ser considerado um dos precursores das teorias sobre a importância da atividade lúdica na educação infantil. Este autor elaborou um estudo que, baseado na prática dos jardins de infância, destacou os dons brinquedos como instrumento de transição entre o concreto externo e o abstrato interno.

Os desenvolvimentos físicos e espirituais seriam indissociáveis na infância, e caberia à educação infantil estimular o desenvolvimento físico para que este influísse no espiritual.

Além dos sentidos, a educação da infância deveria possibilitar a expressão dos instintos infantis. As atividades ali desenvolvidas poderiam favorecer a forma natural para atingir este desenvolvimento.

As impressões físicas seriam o único meio possível de despertar a alma da criança, iniciando pela atividade instintiva, cada vez mais se tornando em ação produtiva ou trabalho. As mãos, órgãos mais importantes no que respeita ao trabalho ativo, deveriam ser forçadas a brincar desde o princípio, e também a desenvolver exercícios manuais. (KUHLMANN, 2001, p. 141)

O ato social é retomado por Ferreira (2000), quando ele propõe revisar o conceito de “brincar” a partir de sua etimologia: vínculo, palavra latina originalmente significando laço. Brincar então pode ser entendido como o ato de criar vínculos, o que vem a lembrar seu caráter socializador. De acordo com Frabonni contém esta força de integração dialética entre a instância cognitiva decifração da divina unidade do criado e a instância criativa o mundo é uma obra de arte onde contínuas gerações participam.

Concernentemente à contribuição da atividade lúdica às metodologias pedagógicas de cunho psicomotor, concentrar-se-á, em um primeiro momento, na abordagem do tema segundo a visão científica de Vygotsky e seus seguidores.

Na obra de Vygotsky (apud FERREIRA, 2000), observa-se o processo de desenvolvimento a partir das transformações produzidas nas funções mentais superiores, as quais são constituídas a partir da atenção voluntária, a fala, a memória semântica, a ação voluntária e consciente, a percepção significativa e o pensamento verbal-lógico. A mediadora das funções acima listadas é a linguagem, daí a denominação “superiores”. No citado pensador, encontram-se idéias que vinculam a aprendizagem e sua influência no processo de desenvolvimento do ser humano desde seu nascimento. E, nas aprendizagens consideradas, incluem-se os vínculos culturais e os laços familiares.

A influência do meio e o momento histórico também são fatores preponderantes na teoria Vygotskyana da geração da aprendizagem. Começa com a mobilização das funções mais primitivas inatas, com o seu uso natural. A seguir passa por uma fase de treinamento, em que, sob a influência de condições externas, muda sua estrutura e começa a converter-se de um processo natural em um processo cultural complexo, quando se constitui uma nova forma de comportamento com a ajuda de uma série de dispositivos externos. O desenvolvimento chega, a final, a um estágio em que esses dispositivos auxiliares externos são abandonados e tornados inúteis e o organismo sai desse processo evolutivo transformado, possuidor de novas formas e técnicas de comportamento (VYGOTSKY & LURIA apud FERREIRA, 2000, p. 12).

O processo de desenvolvimento é visto por Vygotsky como uma sucessão de estágios em que o ser humano vai incorporando aprendizagens e se transformando até mesmo em seu processo vegetativo, adequando seu organismo a cada novo estágio. Assim sendo, o contato com o ambiente físico e social propicia à criança a construção de uma forma de comportamento constitutiva.

Ferreira (2000) lembra que a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é salientada por Vygotsky quando este estabelece que diversos processos internos de desenvolvimento gerados pelo aprendizado; esta é a zona de desenvolvimento proximal.

Isso significa dizer que a criança, ao interagir com seus semelhantes cooperativamente, tem condições de internalizar estes processos e torná-los parte de suas aquisições independentes.

Enquanto instrumento de aproximação com a realidade e agente do desenvolvimento da criança, se manifesta a respeito da função lúdica: o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

Apesar da relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência.

A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das interações voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar.

A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança (p. 13).

Na perspectiva que ora se apresenta, o autor confere ao brinquedo a função de ponte entre a realidade e o mundo imaginário no qual se estruturam as instâncias mentais em maturação que se beneficiam da relação lúdica da criança com o mundo ao seu redor.

O IMAGINÁRIO INFANTIL

O brincar vem sendo cada vez mais utilizado na educação, constituindo-se numa peça importantíssima na formação da personalidade, nos domínios da inteligência, na evolução do pensamento e de todas as funções mentais superiores, transformando-se num meio viável para construção do conhecimento. As atividades lúdicas aproximam a criança do adulto e das outras crianças, sobretudo através jogos cooperativos.

O jogo em si já constitui um acordo entre seus participantes, estimulando a interação e facilitando o desenvolvimento social e cognitivo, além de estabelecer relações entre os objetos culturais e a natureza. Em suma, uma síntese cultural é internalizada pelas mediações que se dão por conta das aproximações realizadas nas brincadeiras.

Froebel acredita que o desenvolvimento interno e externo se complementam; nessa perspectiva, o desenvolvimento integral da natureza infantil estaria condicionado a um forte estímulo tanto à cultura física como ao desenvolvimento mental.

Para verificar a relação entre o aspecto lúdico e as funções mentais superiores, Ferreira (2000) lembra que Vygotsky aponta a existência de uma atmosfera emocional na qual é essencial para a criança a concepção de regras.

O citado autor afirma que, para Vygotsky, não existe brinquedo sem regras. No momento em que se cria uma situação imaginária, regras de comportamento surgem com ela.

As regras ocultas do jogo o dominam quando se tornam claras e, inversamente, o jogo se torna oculto a faixa etária entre dois e seis anos como a fase em que prevalecem situações imaginárias e o jogo de regras. Ferreira (2000) descreve o desenvolvimento da percepção nas crianças através da relação entre o campo do significado e o campo da ação: Num primeiro estágio a criança se vê submetida à lei sensorial, às condições físicas ditadas pelos objetos. O citado autor se baseia no que diz Vygotsky para explicar o processo em que a ação da criança determina outro tipo de percepção, na qual a cognição é o meio por que o indivíduo age sobre o objeto, indo além da imagem visual e agindo com independência em relação ao objeto, a despeito do que apenas via anteriormente.

Na ação voluntária, entendida como movimentos coordenados, considera-se sua relação com a fala (FERREIRA, 2000) destaca que, em relação ao brinquedo, a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação.

A criança desenvolve seu pensamento de forma gradual; quando já consegue operar com o significado de ações, alcança o pensamento abstrato. Este lhe vai permitir diferenciar significados de objetos. (FERREIRA, 2000) esclarece: O brinquedo fornece um estágio de transição nessa direção sempre que um objeto um cabo de vassoura, por exemplo tornasse o pivô dessa separação no caso, a separação entre o significado cavalo de um cavalo real Dessa maneira estrutura-se o pensamento verbal-lógico.

A internalização da fala representa um avanço para a criança, pois proporciona um pensamento com significado. Vygotsky afirma que quando a criança lida com os significados como se fossem objetos, demonstra progresso para futuras operações com significados.

A fala concebida como forma de expressão dirigida e formatada para as diversas situações em que é utilizada só é adquirida pela criança em seu período escolar. Antes de dominar voluntariamente a fala, a criança já a utiliza, e a funcionalidade das palavras acaba a ser aplicada nos brinquedos, tornando concreto o uso delas.

A memória semântica também se encontra ligada à ludicidade. Uma situação imaginária próxima que seja muito semelhante a uma situação real geralmente constitui a reprodução de uma situação real. Isto ocorre porque a memória é o elemento mais presente em um brinquedo do que uma situação imaginária nova.

As funções mentais superiores se estruturam primordialmente na atenção. Este elemento, em relação ao brinquedo e a operações práticas, determina o nível de capacidade ou incapacidade de focalizar a atenção, o que constitui um dado essencial para avaliar o desenvolvimento. Sobre a construção da atenção a partir de experiências lúdicas e da função social do jogo assim expõe seu pensamento: No final do desenvolvimento surgem as regras, e, quanto mais rígidas elas são, maior a exigência de atenção da criança, maior a regulação da atividade da criança, mais tenso e agudo torna-se o brinquedo.

Correr simplesmente, sem propósito ou regras, é entediante e não tem atrativo para a criança. Consequentemente, na forma mais avançada do desenvolvimento do brinquedo, emerge um complexo de aspectos originalmente não desenvolvidos aspectos que tinham sido secundários ou incidentais no início, ocupam uma posição central no fim e vice-versa.

A construção do pensamento e da linguagem recebe influências da ludicidade. Vygotsky apresenta as formas de pensamento, a etapa da construção da linguagem fala e a relação entre os processos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se extrai deste estudo bibliográfico sobre a importância da ludicidade para a aprendizagem e a formação da criança remete à função do brinquedo no desenvolvimento infantil: distante da sociedade por uma série de fatores biológicos, estruturais, cognitivos, a criança encontra no brinquedo sua forma de se relacionar e direcionar suas expectativas em relação ao mundo exterior de uma maneira peculiar e evolutiva.

Tal procedimento implica um amplo e complexo sistema de atribuição de valores, significação e internalização de símbolos e desenvolvimento de meios de aproximar o mundo imaginário do real de maneira gradual e segura.

Utiliza-se as palavras para encerrar esta breve revisão do tema psicomotricidade e imaginário infantil: Em toda atividade lúdica da criança existe exercício e jogo e ambos são importantes na medida que servem de alavanca ao processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Tão importante como a trajetória que a criança faz ao jogar está a preparação do adulto para entender, compreender e intervir como formas de ajudar a criança a evoluir.

A maneira como o adulto vai tratar as questões infantis e direcionar seu trabalho em nível pedagógico para atender às necessidades de adaptação a cada nova etapa constitui um desafio educativo. Através das teorias relacionadas ao assunto pode-se concluir que o universo infantil se revela complexo e seguidor de uma intrincada cadeia de processos, os quais, quando tratados adequadamente, resultarão em experiências lúdicas prazerosas e geradoras do equilíbrio para uma infância feliz.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. “Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos”. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1994.

BOMTEMPO, E. Brincar, fantasiar, criar e aprender. In: OLIVEIRA, V. B. de O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 127-149.

BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. Revista Criança do Professor de Educação Infantil, n. 44, p. 12-14, nov. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA, E. A. A. et al. Faz-de-conta, por quê? In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. Os fazeres na Educação Infantil. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 100-102.

CUNHA, Nylse Helena. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. São Paulo: Mate-se, 1994.

FERREIRO, Emilia. Processo de alfabetização. Rio de Janeiro: Palmeiras, 1998.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, . ed. São Paulo: Cortez. 2001.

GORDOFOBIA: DISCURSOS E ESTRATÉGIAS DE EMPODERAMENTO DE MULHERES GORDAS AO PRECONCEITO



SUZETE MARTINHO FONSECA

Licenciada em Letras pela Universidade Braz Cubas em 1990. Pós-Graduada em Educação à Distância na Unip; Licenciada em Pedagogia pela Uninove; Professora do Ensino Fundamental II da Rede Pública Municipal de São Paulo e também na Rede Estadual.

RESUMO

O trabalho empenha-se em analisar possíveis razões para o considerável aumento de conteúdo relacionado à gordofobia na internet e para a consolidação do tema como pauta social contemporânea. Apoiando-se em testemunhos de vítimas de gordofobia no YouTube, o artigo propõe pensar sobre o gordo como forma de identidade num contexto social que reverencia a magreza. Além disso, problematizar como as noções de empoderamento e de autoestima presentes nos discursos participam dessa dinâmica ao concentrarem nos indivíduos a responsabilidade por suas condições de vida. Por fim, refletir sobre como a subjetividade da vítima se constitui a partir do ressentimento e sobre a expansão temporal da moral do presente quando indivíduos narram e reinterpretam suas experiências de sofrimento passadas.

Palavras-chave: Ressentimento; Autoestima; Corpo; Sofrimento; Testemunho.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é uma investigação inicial de caráter qualitativo e de pesquisa bibliográfica acerca da temática da gordofobia e que será parte de um documentário sobre tal tema e faz parte de meu artigo. Apresento a seguir as primeiras discussões dessa temática.

Nas redes sociais, no trabalho, na escola, no ambiente familiar, ou seja, em todas as esferas, a gordofobia ou lipofobia é uma realidade cada vez mais presente na vida das pessoas que estão acima do peso. Em 2016, Dani Mathers, modelo da revista Playboy, se envolveu em uma polêmica após fotografar uma mulher nua em uma academia e ter

compartilhado a foto nas redes sociais, ridicularizando-a por ser gorda. A gordofobia nasce justamente de atitudes preconceituosas, onde o acusador inicia uma série de argumentações e chacotas na tentativa de ridicularizar as pessoas que estão acima do peso.

Concomitantemente com o discurso que associa magreza à vida saudável, a mídia, através de suas publicações, reforça ainda mais a ditadura da magreza. Revistas como "Glamour" e "Means Health" fazem, frequentemente, matérias em que mulheres magras e/ou musculosas aparecem como exemplo a serem seguidos. É através dessas publicações que o corpo magro vai sendo, cada vez mais, sinônimo de perfeição e as pessoas acima do peso se sentem obrigadas a mudar seu estilo de vida para se encaixar nos padrões de beleza.

As pesquisas sobre o tema ainda são restritas e rasas, concentrando-se em alguns documentários sobre gordas na web e livros voltados à questão do corpo, mas não propriamente à gordofobia. Uma das maiores referências do tema hoje em dia é a escritora Joana Novaes que retrata nas suas obras o preconceito vivenciado pelas mulheres que estão acima do peso.

A temática nos dá a possibilidade de enxergar uma problemática social que atinge grande parte da população brasileira. O assunto contribui para que haja uma discussão ampla do que é o preconceito, o feminismo, o empoderamento da mulher gorda., tudo isso se utilizando do modo jornalístico de fazer a pesquisa, tendo como base outras disciplinas como psicologia, ciências sociais e até medicina.

De acordo com a autora Joana Novaes (2005, p.10), as mulheres, principalmente, abstraem os discursos da ditadura da beleza e lutam constantemente para manter um corpo esteticamente perfeito e sem vestígios de envelhecimento.

“Nada mais cruel do que lutar contra um inimigo implacável e inexorável. Contra a ação do tempo, as mulheres lutam, tentando manter-se sempre jovens e belas. Frenéticas e enlouquecidas, consumindo compulsivamente toda sorte de produtos que prometam retardar o seu envelhecimento e manter sua beleza, essas mulheres lutam na verdade contra si, perdendo-se no espelho, à procura de si mesmas. (NOVAES, 2005, p.10)

Apesar das redes de pertencimento virtual serem, muitas vezes, ferramentas utilizadas por aqueles que se escondem em perfis para praticarem a gordofobia, ao mesmo tempo elas podem ser um instrumento essencial para o empoderamento das mulheres gordas. A criação de páginas no facebook e instagram são práticas cada vez mais comuns para compartilhar o cotidiano, bem como para combater o preconceito da gordofobia, identificando usuários gordofóbicos e encorajando as mulheres a aceitarem seu próprio corpo.

Um exemplo de página no facebook que faz o trabalho de criar rede de pertencimento é o "Voz das Gordas". O grupo tem o intuito de abordar a gordofobia e o ativismo gordo dentro do feminismo. Com mais de 18 mil curtidas, a página recebe denúncias, posta notícias que elevam a imagem da pessoa obesa e fazem diariamente o trabalho de dar visibilidade à mulher gorda.

Outro fato que contribui para a desmistificação dos padrões de beleza impostos pela mídia e para a elevação do perfil da mulher gorda é o concurso Miss Plus Size.

A disputa, que ocorre desde 2011, surgiu após os realizadores perceberem o crescimento da moda Plus Size em todo o mundo. O concurso dá a oportunidade para mulheres que vestem a partir do tamanho 44 mostrarem seu corpo na passarela. Segundo o organizador, as grandes lojas de moda já estavam sentindo necessidade de colocar modelos com corpo mais real, que se parecessem com a clientela.

Porém, por outro lado, uma das maiores inquietações nessa temática é que, muitas vezes, as gordas não se sentem representadas pelas modelos Plus Size e até repudiam o termo utilizado. Também estão sempre em constante conflito com a mídia, que impõe constantemente o que deve ou não ser padrão de beleza.

O gosto pela moda *plus size* fez mulheres que antes pareciam querer esconder o corpo mostrar-se para o mundo. É o caso da modelo Juliana Romano, dona de um blog de moda plus size que recebe cerca de 500 mil visualizações por mês. Em recente declaração ao Estadão, Juliana frisa que a mentalidade da mulher gorda está mudando.

"A mulher está mudando. Ela não quer mais esconder suas curvas embaixo de vestidos escuros e peças que cubram todo o corpo". (Juliana Romero em entrevista ao Estadão, no dia 11 de outubro de 2016)

Depois do sucesso na internet, a modelo foi convidada a posar para a revista Playboy. Sendo a primeira mulher gorda a fazer um ensaio sensual para uma revista de moda, que antes era reproduzida apenas por mulheres que tinham o corpo considerado padrão. A conquista representa mais uma quebra de paradigmas relacionados às mulheres que estão acima do peso. A edição circulou em outubro de 2016, na seção "mulheres que amamos".

Como citado anteriormente, a internet pode ser um importante elemento para o empoderamento da mulher gorda, mas também é palco para frequentes agressões feitas por gordofóbicos. Após sair a notícia que a Playboy teria uma modelo acima do peso em sua edição, o perfil do facebook do jornal "Estadão" ficou repleto de comentários que refletem o que chamamos justamente de gordofobia. Um dos comentários encontrados é reproduzido por um jovem chamado Lucas Oliveira.

"Sei que vai lotar de feministas me criticando aqui, mas foda-se, se eu vou comprar uma revista da PlayBoy vou querer gastar meu dinheiro para ver umas gostosas, com corpo de avião e tal e não para ver umas gordas que só tem rosto bonito e se acham as gostosonas, neh kkkkkk" (comentário

de Lucas Oliveira, na página do facebook do Estadão, no dia 11 de outubro)

Infelizmente, a gordofobia não está presente apenas nas redes sociais e nem é feita somente por desconhecidos. Muitas vezes, até os próprios familiares contribuem para essa prática do preconceito, quando obrigam seus filhos desde pequenos a fazerem dietas, quando reproduzem frases do tipo "você é muito bonita de rosto filha, mas deveria emagrecer para ficar mais bonita ainda". Assim como a educação pode vir de berço, o preconceito também. Portanto, é necessário analisar as diversas práticas gordofóbicas e como a mulher gorda lida com essa problemática.

O PESO DO PRECONCEITO

Nos últimos anos, a obesidade vem sendo amplamente discutida nas redes sociais, nas conversas em família e nos grupos de amigos. Afinal, ser obeso é sinal de doença? Ser gordo é sinônimo de feiura? Esse tipo de pensamento tomou força na década de 90 e início dos anos 2000, quando ser magra tornou-se um objetivo das mulheres, graças a expansão da comunicação e do corpo "ideal".

Na década de 90, a obesidade passou a ser vista como um mal a ser combatido pela medicina e o corpo magro começou a ser reconhecido como sinônimo de beleza e saúde, hipótese que perdura até os dias atuais. A ditadura da magreza trouxe consigo um preconceito contra as pessoas gordas. Intitulado hoje de gordofobia ou lipofobia, o preconceito contra obesos nasce justamente de atitudes onde o acusador inicia uma série de argumentações e chacotas na tentativa de ridicularizar e causar mal-estar naqueles que estão acima do peso.

Conforme citado no artigo um peso na alma: o corpo gordo e a mídia, durante a entreguerra (1918 - 1938), deu-se início à exposição do corpo. Este período representa para a burguesia uma época de liberação do corpo onde é travada uma outra relação entre o físico e as roupas. Não há mais lugar para roupas que escondam os corpos, a mudança é ainda mais visível em relação ao vestuário feminino. Saem as cintas e corpetes, entram em cena as calcinhas e sutiãs. As roupas se encurtam, as pernas são valorizadas pelas meias.

A expressão gordofobia e a temática tomaram força no Brasil em 2009, quando surgiu a personagem gorda Perséfone, interpretada pela atriz e comediante Fabiana Karla, na novela global "Amor à Vida". O objetivo da personagem na trama era perder a virgindade já na faixa dos 30 anos. Perséfone tinha uma vida financeira e profissional estável, mas

para se manter incluída na sociedade e conseguir um relacionamento amoroso ela tinha o objetivo de emagrecer a todo custo, fazendo dietas mirabolantes.

Situação parecida aconteceu na vida real com a modelo Plus Size, Bia Gremion. Antes de se aceitar como gorda, Bia conta que tentou fazer várias dietas, inclusive a dieta do TIC TAC. "A minha vida inteira eu fiz dieta. Teve uma dieta que eu só comia TIC TAC, outra dieta que eu só comia sopa, a dieta para fazer a cirurgia bariátrica, que eu comia apenas bolacha e chazinho", comenta.

O fato acontece em todas as partes do mundo e nas mais diversas esferas. Em 2016, Dani Mathers, modelo da revista *Playboy*, envolveu-se em uma polêmica após fotografar uma mulher nua em uma academia e ter compartilhado a foto nas redes sociais, ridicularizando-a por ser gorda.

De acordo com a autora Joana Novaes (2005, p.10), as mulheres, principalmente, abstraem os discursos da ditadura da beleza e lutam constantemente para manter um corpo esteticamente perfeito e sem vestígios de envelhecimento:

Por meio de dietas, cirurgias, procedimentos estéticos, muitas vezes, o ser humano tenta se incluir na sociedade e encontrar sua identidade, mas, ao mesmo tempo, pode entrar numa ditadura do corpo ideal. Segundo Castro (2007,p.16) “ o corpo pode ser o elemento central na busca de sentidos e referências mais estáveis, talvez por constituir-se em um único domínio ainda controlável pelos indivíduos”.

A mídia também entra como contribuinte para com o preconceito da gordofobia. Ao associar magreza à vida saudável, os meios de comunicação recorrem ao corpo magro como sinônimo de perfeição.

Algumas revistas como Means Health, Glamour e Boa Forma fazem, frequentemente, matérias com mulheres magras e musculosas, e, dessa forma, contribuem para que as pessoas que estão acima do peso se sintam obrigadas a mudar seu estilo de vida para se encaixarem nos padrões de belezas impostos. Esses canais comunicativos também estimulam o emagrecimento quando citam dicas de dieta para emagrecer rapidamente e exercícios de academia visando a diminuição de peso.

Muitos filmes também alimentam uma visão deturpada das mulheres gordas, colocando-as em situações humilhantes e criando uma imagem pejorativa destas. Um exemplo disso é a trama ‘O Amor É Cego’, na qual o personagem principal Jack Black é visto como herói por ter escolhido namorar com Rosemary, uma mulher gorda. Durante todo o filme, ele a enxerga como uma mulher magra. Além do título e da história da trama serem completamente ofensivos para com a figura feminina da mulher gorda, em diversas situações a personagem passa por situações constrangedoras - como o episódio em que

ela quebra uma cadeira por conta do seu peso – que solidificam ainda mais o preconceito da gordofobia na TV e sociedade.

Para a filósofa Márcia Tiburi, vivemos hoje num mundo que considera o corpo sem gorduras como ideal, ou seja, temos uma sociedade que criou uma ideologia contra a celulite. As mulheres estão fazendo exercícios para eliminar as gorduras do corpo, a fim de ter o corpo magro e musculoso. Os padrões atuais se aproximam do padrão geométrico da racionalidade da Grécia Antiga.

Outra vertente a ser discutida é a moda, afinal, o corpo também é influenciado pelas tendências da moda. Antigamente, as mulheres gordas precisavam vestir maiô na praia, roupas pretas que "escondessem as gorduras" ou roupas que as deixassem mais magras, afinal, na opinião de grande parte da sociedade, as mulheres gordas precisam esconder seus corpos. De acordo com Goldenberg (2002), na atualidade, com base na moral da boa forma, são ditadas as noções do que é decente e indecente ou do que é considerado apropriado ou não com relação ao vestuário, com isso o ser humano assume como parâmetro a adequação física aos padrões estéticos.

Sodré demonstra três modelos tecno culturais de Baudrillard para ressaltar a mudança nos padrões corporais de sensualidade. Para ele, três personalidades resumem bem essas mudanças: Cicciolina, que seria o exagero do discurso sexual; Madonna, que seria um produto de aeróbica e duma estética glacial, sem qualquer charme ou sensualidade e Michael Jackson, que seria um mutante solitário, andrógino e frankensteiniano.

Em uma linguagem mais simples, o Coletivo Gordas Livres explica o que a gordofobia significa na visão da mulher gorda. Gordofobia é o sentimento de medo, não só do indivíduo gordo, mas da gordura, o medo irracional de se tornar gordo e assim se tornar aquilo que você repele, o medo de se transformar na figura do gordo, isso é lipofobia. A Gordofobia é a repulsa, o nojo, o asco, o sentimento de raiva e necessidade de afastamento do indivíduo gordo, da gordura e de tudo que a cerca.

Ainda existem poucos coletivos de mulheres gordas no Brasil, apesar de estar em crescente ascensão e as vertentes políticas como o feminismo ainda não conseguem administrar muito bem a problemática. Normalmente, o feminismo tem um olhar superficial a respeito da gordofobia, fato este que é criticado pelas mulheres gordas, que muitas vezes precisam resistir dentro do próprio movimento feminista.

A gordofobia pode ser praticada por parentes, amigos ou desconhecidos. Ela pode ocorrer pessoalmente ou virtualmente, em casa ou nas redes sociais, na televisão ou nas bancas de jornais. Como analisado, os padrões de beleza impostos pela mídia e sociedade contribuem efetivamente para uma propagação ainda maior desse preconceito. Por outro

lado, ao ser discutida, a gordofobia também vem sendo amplamente combatida por mulheres gordas que são empoderadas e que vem ocupando espaço na sociedade ao ignorar julgamentos e preconceitos.

JUSTIFICATIVAS E CONSEQUÊNCIAS DA GORDOFOBIA

A gordofobia, muitas vezes, vem atrelada de justificativas e dá para ser percebida nos pequenos detalhes. Atitudes como piadinhas de gordo ou até mesmo comentários que, aparentemente, não são maldosos podem afetar a vida de pessoas obesas. A gordofobia vem disfarçada de justificativas, onde o acusador parte do princípio de que sempre há um malefício em ser gordo(a).

A gordofobia médica é uma das argumentações mais utilizadas, pois o acusador parte do princípio de que as pessoas que estão acima do peso têm problemas de saúde, muitas vezes, sem ao menos conhecer a realidade em que o outro vive.

O fato é que o tamanho da barriga ou o valor do peso não justifica o quão saudável a pessoa é, o que vai determinar se ela está saudável ou não são exames médicos, como o que detecta o colesterol e percentual de gordura. Nesse sentido, a própria Organização Mundial da Saúde (OMS) considera a obesidade como uma doença epidêmica do século 21, mas, afinal, conforme citado no texto, nem todo obeso é doente.

Este tipo de crítica, muitas vezes, é internalizado pelas pessoas que sofrem o preconceito da gordofobia, e, a partir daí estas começam a reproduzir discursos baseados no "estilo de vida saudável", mesmo sem ter nenhum problema de saúde. Após a internalização do discurso, elas iniciam a saga pelo corpo perfeito por meio de dietas e exercícios mirabolantes.

Segundo Azevedo & Abuchaim esta insatisfação o corpo é influenciada por essa ditadura da magreza

“Sentimentos de baixa auto-estima correm paralelos à constante insatisfação com a forma corporal, ou seja, a auto-estima depende da eficiência de seus métodos para alcançar o corpo desejado. Tudo funciona como se os outros valores pessoais não existissem ou fossem secundários, pois só conseguem se sentir socialmente aceitos se estiverem fisicamente dentro dos padrões desejados pela sociedade” (Azevedo & Abuchaim, 1998, p.35).

Dando continuidade as justificativas para o preconceito, comumente escutamos falar sobre a gordofobia do desejo, onde o preconceituoso afirma que as pessoas gordas não tem auto-estima, bem como não são desejadas por ninguém. Para Alexandrina Vitória em gordofobia não é questão de saúde, a auto-estima é um trabalho diário inesgotável e ainda se torna mais difícil quando as pessoas precisam constantemente lidar com o preconceito

diário, fato este que ocorre diariamente com mulheres gordas. Além disso, ainda podemos esbarrar com a gordofobia da culpa, a qual o acusador se baseia no relato de que gordos não tem disposição e força de vontade.

Outro exemplo classifico de preconceito ocorre quando alguém pratica a gordofobia social, onde a vítima é surpreendida com frases como: "nada fica bom em uma pessoa gorda, não existem roupas bonitas." Conforme dito pela modelo Alexandrina Vitoria em gordofobia não é questão de saúde, isso ocorre porque é muito difícil achar roupas em tamanhos maiores, já que a indústria da moda ainda impõe padrões de belezas que não enquadram pessoas gordas. Goffman (1963/1988) comenta que devido a gordura, as pessoas gordas são vistas como seres humanos estranhos:

"(...) um atributo que o torna (o estranho) diferente dos outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável - num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande - algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem (...)" (Goffman, 1963/1988, p.12).

Algumas revistas e sites estavam fazendo listas para denunciar o preconceito da gordofobia por meio de frases. Um exemplo disso foi a revista M de mulher, que em março de 2015 publicou uma matéria com 11 frases infelizes que toda gorda já ouviu.

Dentre as principais frases estavam: você tem que emagrecer por saúde; você não deveria comer tanto, faz mal; ela está ótima, mas engordou; ela é bonita, mas é gordinha; mas tudo bem, porque homem gosta de ter onde pegar. Vale ressaltar que a gordofobia não acontece somente com adultos, mas também com crianças, principalmente na escola. Segundo pesquisa realizada em julho de 2015 nos Estados Unidos, Canadá, Islândia e Austrália ao menos 70% dos participantes de todos os países viam o bullying com crianças obesas como um problema comum, e 69% dos entrevistados acreditavam que o problema era "grave" ou "muito grave". As crianças magras reproduzem os discursos escutados pelos pais e adultos, e, dessa forma, fazem distinção entre os amigos magros e gordos, iniciando a prática do preconceito desde a infância. A obesidade infantil afeta a autoestima e a sociabilidade da população infanto-juvenil.

Em 2012, alguns portais noticiaram um caso trágico de uma menina americana, de 13 anos, chamada Nailani Buccholtz. A garota morreu após tentar se enforcar, simplesmente porque não aguentava mais sofrer *bullying* e, conseqüentemente, gordofobia, por causa da aparência física. Nailani era insultada diariamente pelos colegas de escola, pois era considerada feia e gorda. A Universidade de Yale dos Estados Unidos analisou 37 pesquisas mundiais que relacionam o *bullying*, conseqüentemente a gordofobia está

inserida nesses números, como uma das principais causas do suicídio de crianças e adolescentes.

Todo esse preconceito pode gerar danos psicológicos irreparáveis a vítima. No caso da criança, são notadas alterações no comportamento, gerando transtornos alimentares como bulimia e comportamentos de risco como tabagismo, alcoolismo, e práticas nutricionais erradas, a fim de obter o emagrecimento.

Além disso, o *bullying* de forma geral também pode influenciar no desempenho da criança na escola. Os danos se estendem para a vida adulta. Muitas pessoas gordas preferem se esconder em casa para evitar olhares estranhos, não gostam de comprar roupa porque se sentem mal ao pedir os tamanhos necessários. Outro fato relatado é ter vergonha de ir a restaurantes, de comer em público porque se sentem vigiados e julgados. Esses fatos podem acarretar em depressão, crise do pânico ou crise de ansiedade.

Para os pesquisadores Ashmore et al. (2008), há uma ligação entre o padrão social baseado no peso corporal, estresse psicológico e desenvolvimento de transtornos alimentares em adultos obesos. Os pesquisadores analisaram que o preconceito possui um significativo potencial para fomentar problemas alimentares e psicológicas, demonstrando que os aparecimentos dessas questões estão vinculados a negativos pensamentos psicológicos provocados por atitudes gordofóbicas.

As pessoas gordas também sofrem para conseguir emprego. O preconceito também está enraizado no mercado de trabalho, mesmo que este não tenha relação nenhuma com a moda, os empregadores também fazem suas escolhas com base na aparência física. Uma pesquisa chamada Profissionais Brasileiros - Um Panorama sobre Contratação, Demissão e Carreira, realizada pela Catho em 2013, mostra que 6,2% dos empregadores assumiram não contratar obesos. Uma das justificativas das empresas, segundo o site beleza sem tamanho, é que os obesos não conseguem se equiparar na agilidade motora dos magros em cargos que exigem isso, bem como profissionais obesos têm maiores índices de comorbidade ao trabalho relacionadas a problemas de saúde e maiores índices de licenças médicas.

Toda essa perseguição com pessoas obesas faz com que estas se sintam culpadas e, muitas vezes ao invés de se unirem e buscarem direitos, essas pessoas tentam fazer cirurgias e dietas perigosas para se livrarem dos traumas que a obesidade traz. Muitos meios de comunicação ajudam a potencializar essas justificativas, como se ser gordo fosse um grande erro irreparável. Ser gordo ou morrer? Eis a questão.

Para se encaixar nos padrões de belezas impostos pela sociedade, mulheres se submetem a procedimentos estéticos que podem custar a própria vida. Foi o caso da jovem

Amanda Rodrigues, de apenas 19 anos, veio a falecer no último dia 28 de março, no Rio de Janeiro, após sofrer uma embolia pulmonar depois da cirurgia bariátrica. A irmã da jovem, Mayara Rodrigues, elaborou um texto no Facebook após o ocorrido, expondo que a irmã teria se submetido ao procedimento porque não aceitava o próprio corpo, já que era vítima de gordofobia desde a adolescência. Uma reportagem sobre a cirurgia bariátrica, onde ocorre a diminuição do estômago, a apresentadora do programa Fantástico, da emissora Rede Globo, trará o tema com a seguinte frase: “O que fazer quando todas as dietas falharam?” Ou seja, parte do princípio de a obesidade só causa infelicidade e que a única saída é se encaixar nos padrões de beleza impostos pela sociedade. pode ser feliz obeso e que o padrão de beleza é a única saída para encontrar a felicidade e o equilíbrio.

No artigo “A lipofobia nos discursos de mulheres praticantes de exercício físico”, os autores ressaltam que há três tipos de pensamento sobre o corpo gordo: o medo do adoecimento, fenecimento da beleza e perda de autocontrole. Estes fatos revelam três entendimentos sobre a lipofobia que são o “medo da gordura”, o “medo de engordar” e o “medo de ser improdutivo”. No primeiro caso, a gordura está associada à doença. No segundo caso, engordar está associado ao medo de se tornar feio, desproporcional, desalinhado. No terceiro caso, a gordura está relacionada ao temor de se perder o autocontrole, que está vinculado à incapacidade de produzir.

As mulheres gordas são mais afetadas a esse tipo de preconceito do que os homens. Além do machismo já enfrentado diariamente, o homem ainda pratica a gordofobia. Muitos homens – até mesmo homens gordos – deixam de ficar com mulheres porque estas estão fora dos padrões de beleza impostos pela sociedade, quando querem irritar uma menina as chamam de gordas na tentativa de irritá-las e fazem chacota e ridicularização da mulher gorda entre os amigos e até mesmo familiares.

Infelizmente, muitas vezes, até os próprios familiares contribuem para essa prática do preconceito, quando obrigam seus filhos desde pequenos a fazerem dietas, quando reproduzem frases do tipo “você é muito bonita de rosto filha, mas deveria emagrecer para ficar mais bonita ainda”. Assim como a educação pode vir de berço, o preconceito também. Portanto, é necessário analisar as diversas práticas gordofóbicas e como a mulher gorda lida com essa problemática. Apesar do preconceito ainda ser forte, a realidade está mudando e as mulheres estão encaminhando para um empoderamento feminino da mulher gorda.

EMPODERAMENTO: UM NOVO OLHAR SOB A MULHER GORDA

À medida que as discussões sobre 'ser gordo' vão crescendo nas rodas de conversas reais e virtuais, o empoderamento da mulher gorda também se consolida cada vez mais. Nos últimos anos, além do crescimento da moda Plus Size no mundo, as pessoas gordas encontraram na internet - nos blogs, coletivos virtuais de gordas e canais no YouTube - uma forma de mostrarem sua força e expressarem seus sentimentos. De acordo com o autor Chris Anderson (2006, pág.26), esses novos veículos vieram com a intuito de juntar as pessoas no tempo e no espaço, expandindo seus horizontes e interligando a sociedade através da tecnologia digital.

Um exemplo claro das redes de pertencimento é a Youtuber, Claudia Santos, de 35 anos. A modelo tem um canal chamado Gordivah, com cerca de 3 mil inscritos. Ela conta as experiências da vida e fala sobre diferentes temas relacionados as mulheres gordas. Em entrevista ao portal G1, Claudia explica que as mídias sociais ajudam a combater à gordofobia. "Fãs de gordinhas enviam suas perguntas sobre como lidar com determinadas situações que acontecem com as gordinhas deles, como convencê-las a vencer o preconceito que sofrem, etc. As pessoas se identificam comigo, pois meu discurso é diferente do que vemos na maioria dos blogs plus size. Eu as estimulo a não aceitarem o preconceito e lutarem por respeito e ter o espaço que merecem", disse.

Outro exemplo de página no facebook que faz o trabalho de criar rede de pertencimento entre as mulheres é o "Voz das Gordas". O grupo tem o intuito de abordar a gordofobia e o ativismo gordo dentro do feminismo. Com mais de 20 mil curtidas, a página recebe denúncias, posta notícias que elevam a imagem da pessoa obesa e fazem diariamente o trabalho de dar visibilidade à mulher gorda.

Em conversa com a ativista e mulher gorda, Samara Lopes, 33 anos, ela cita que as redes sociais trouxeram consigo referências de mulheres. "As meninas de hoje conseguem ter várias referências para se admirarem, conversarem sobre o tema e se empoderarem cada vez mais. Esse fato há dez anos não existia para mulheres da minha geração, nós tínhamos que conviver com revistas, televisão e sociedade que só nos mostrava mulheres e modelos que seguiam a ditadura da magreza", revela.

Segundo Chris Anderson (2006, p.33), graças as redes sociais, não existe mais apenas uma estrela solitária, agora são várias. Cada uma tem seu público que, muitas vezes, é pequeno, mas engajado.

Em entrevista ao UOL, a designer de moda e professora de gênero e diversidade da Universidade Federal da Bahia (Ufba), Carol Barreto, comenta que esse processo de empoderamento não seria possível sem a internet. “A internet, as redes sociais e os espaços independentes de produção de si mesmo são locais onde a gente consegue perceber a maneira como outras mulheres ‘fora do padrão’ passam a se expressar e dizer: ‘sim, sou gorda’, ‘sou maravilhosa’ e ‘sim, eu existo’”.

Ao mesmo tempo que a internet pode ser um importante elemento para o empoderamento da mulher gorda, também é palco para frequentes agressões feitas por gordofóbicos. Após sair a notícia que a *Playboy* teria uma modelo acima do peso em sua edição, o perfil do facebook do jornal “Estadão” ficou repleto de comentários que refletem o que chamamos justamente de gordofobia. Um dos comentários encontrados é reproduzido por um jovem chamado Lucas Oliveira:

O fato, além de se enquadrar em uma atitude gordofóbica, também faz parte do que chamamos de *Ciberbullying*, que consiste em maltratar ou violentar o outro através de redes sociais, sendo assim uma agressão psicológica. Apesar de não estar ligado a agressões físicas, o *cyberbullying*, tem consequências tão ou mais graves quanto as do *bullying* físico, pois as acusações sofridas pela vítima de *cyberbullying* são geralmente direcionados a características pessoais da vítima e feitas em meio público, denegrindo a imagem pública da vítima e afetando sua autoestima. As agressões psicológicas podem tomar abranger outras esferas e grandes proporções, já que no mundo virtual tudo corre mais rápido e, na maioria das vezes, não conseguimos controlar a informação.

Segundo a autora Raquel Recuero (2004), apesar de muitos comentários efetivamente gerarem novas conexões e relações sociais, existem também comentários negativos, no sentido de ocasionar uma retração do indivíduo e, muitas vezes um exílio da comunidade. Portanto, nem todo o comentário representa uma nova conexão, uma relação aditiva de links.

Outro fato que contribui para a desmistificação dos padrões de beleza impostos pela mídia e para a elevação do perfil da mulher gorda é o concurso Miss Plus Size. A disputa, que ocorre desde 2011, surgiu após os realizadores perceberem o crescimento da moda *Plus Size* em todo o mundo.

Porém, por outro lado, uma das maiores inquietações nessa temática é que, muitas vezes, as ativistas gordas não se sentem representadas pelas modas Plus Size e até repudiam o termo utilizado, pois estas afirmam que a moda Plus Size não abrange os corpos extremamente gordos, por exemplo, acima do tamanho 56. Também estão sempre

em constante conflito com a mídia, que impõe constantemente o que deve ou não ser padrão de beleza.

Algumas mulheres conseguem estar dentro do ativismo e ser modelo. É o caso de Bia Gremion, primeira mulher gorda a desfilir no São Paulo Fashion Week em 2016, representando a marca LAB, do rapper brasileiro Emicida. Após o seu desfile, a modelo recebeu algumas críticas e se pronunciou nas redes sociais.

“Antes de modelo Plus size, eu sou gorda, resistindo e ocupando espaço(...) SPFW foi resistir do momento em que andei pelos corredores do evento com a barriga de fora até a hora que pisei na passarela, com sangue nos olhos tomando um lugar que é meu, cara fechada por cada mina doente ou morta pelo padrão de beleza e fazendo eles engolir a seco todas as vezes que me disseram que moda não é para um corpo gordo(...)”

Por outro lado, o gosto pela moda *plus size* fez mulheres - que antes pareciam querer esconder o corpo - mostrar-se para o mundo. É o caso da modelo Juliana Romano, dona de um blog de moda plus size que recebe cerca de 500 mil visualizações por mês. Em recente declaração ao Estadão, Juliana frisa que a mentalidade da mulher gorda está mudando. "A mulher está mudando. Ela não quer mais esconder suas curvas embaixo de vestidos escuros e peças que cubram todo o corpo". (Juliana Romero em entrevista ao Estadão, no dia 11 de outubro de 2016)

Depois do sucesso na internet, a modelo foi convidada a posar para a revista *Playboy*. Sendo a primeira mulher gorda a fazer um ensaio sensual para uma revista de moda, que antes era reproduzida apenas por mulheres que tinham o corpo considerado padrão. A conquista representa mais uma quebra de paradigmas relacionados às mulheres que estão acima do peso. A edição circulou em outubro de 2016, na seção "mulheres que amamos".

Os bazars de moda *Plus Size*, eventos e desfiles relacionados às pessoas gordas também estão ganhando cada vez mais espaço. As roupas são importantes no processo de construção de uma identidade e podem ser fortes aliados ao empoderamento. É o que diz ao portal UOL a grafiteira e feminista vegana Sista Kátia "As pessoas se sentem no direito de julgar esses outros corpos que não se encaixam nesses padrões. Tomar um banho de mar pode ser um ato revolucionário, se você tiver disposta a estar com outras mulheres que estão nesse processo de empoderamento e autoestima".

O mundo da música também ganhou uma referencia de empoderamento de mulher gorda. A funkeira MC Carol, gorda e negra, ganhou repercussão nos últimos anos nos meios reais e virtuais. Hoje é um dos maiores símbolos do feminismo e ativismo gordo e negro do mundo da música. Em junho de 2016, a Avon, uma das principais marcas mundiais de cosméticos, a convidou para participar de uma campanha de maquiagem para o público brasileiro. MC Carol "negra, gorda e da favela" foi parar na TV como modelo de beleza.

As publicações literárias também estão abordando a temática da gordofobia e o empoderamento da mulher gorda. Um exemplo é o livro "Gordelícias: crônicas de quatro mulheres felizes com seu próprio corpo". O livro foi escrito com o propósito de combater a gordofobia e defender a felicidade. A publicação conta a história de quatro atrizes gordas brasileiras Mariana Xavier, Fabiana Karla, Cacau Potássio e Simone Gutierrez. A ideia da publicação surgiu quando as atrizes leram um artigo que dizia que mulheres gordas só deveriam ir à praia se fossem enterradas na areia.

Estes fatos revelam que apesar das redes de pertencimento virtual serem, muitas vezes, ferramentas utilizadas por aqueles que se escondem em perfis para praticarem a gordofobia, elas podem ser um instrumento essencial para o empoderamento das mulheres gordas. A criação de páginas no facebook e instagram são práticas cada vez mais comuns para compartilhar o cotidiano, bem como para combater o preconceito da gordofobia, identificando usuários gordofóbicos e encorajando as mulheres a aceitarem seu próprio corpo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a gordofobia vem sendo amplamente discutida e problematizada nos três últimos anos, graças às redes de pertencimento da web, como facebook e instagram, mas o preconceito e a discriminação contra pessoas com sobrepeso surgiram na década de 80 do século XX. Nesta época, a obesidade passou a ser vista como um mal a ser combatido pela medicina e o corpo magro começou a ser reconhecido como sinônimo de beleza e saúde, hipótese que perdura até os dias atuais.

Como na maioria dos casos em que há atitudes preconceituosas, a gordofobia também vem disfarçada de justificativas. A gordofobia médica é uma das argumentações mais utilizadas, pois o acusador parte do princípio de que as pessoas que estão acima do peso têm problemas de saúde, muitas vezes, sem ao menos conhecer a realidade em que o outro vive. O fato é que o tamanho da barriga ou o valor do peso não justifica o quão saudável a pessoa é, o que vai determinar se ela está saudável ou não são exames médicos, como o que detecta o colesterol e percentual de gordura.

Este tipo de crítica, muitas vezes, é internalizado pelas pessoas que sofrem o preconceito da gordofobia, e, a partir daí estas começam a reproduzir discursos baseados no "estilo de vida saudável", mesmo sem ter nenhum problema de saúde. Após a internalização do discurso, elas iniciam a saga pelo corpo perfeito por meio de dietas e exercícios mirabolantes.

Portanto, o empoderamento é o melhor mecanismo de tentar minimizar as consequências desse processo que traz sofrimento e causa graves problemas psicológicos a muitas pessoas que estão fora do padrão social, construído pelo apelo consumista e pautado em elementos que são prejudiciais a saúde física e mental.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Chris. **A Cauda Longa: de mercado de massa para o mercado de nincho.**

Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

ASHMORE, A.; FRIEDMAN, K.; REICHMANN, S.; MUSANTE, G. Weight-based stigmatization, psychological distress, & binge eating behavior among obese treatment-seeking adults. **Eating Behaviors**, New York, v. 09, n, 02, p. 203-209, 2008.

Azevedo, A. de M. C., & Abuchaim, A. L. G. (1998). **Bulimia nervosa: Classificação diagnóstica e quadro clínico.** In M. A. A. Nunes, J. C. Appolinário, A. L. G.

Abuchaim & W. Coutinho. *Transtornos Alimentares e obesidade* (pp. 31-39). Porto Alegre, RS: Artmed.

CASTRO, A. L. **Culto ao corpo e sociedade – mídia, estilos de vida e cultura de consumo.** São Paulo: Annablume, 2007

GOFFMAN, E. (1988). **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade (4a ed.)** Rio de Janeiro: LTC. (Originalmente publicado em 1963)

GOLDENBERG, Mirian. **Nu&Vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca.** Rio de Janeiro: Record, 2002

NOVAES, Joana. **Com que corpo eu vou?** 1. ed. RIO DE JANEIRO: PUC-RIO, 2005.

RECUERO, Raquel (2004). **Redes sociais na internet: considerações iniciais.** Porto Alegre, RS: Intercom.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos** Petrópolis:Vozes, 1996

TEIXEIRA, F.L; FREITAS, C.M; CAMINHA.I.O.(2012) **A lipofobia nos discursos de mulheres praticantes de exercício físico.** Rev. educ. fis. vol.18 no.3 Rio Claro.

TIBURI, Márcia. (2002). **As Mulheres e a Filosofia.** Porto Alegre, RS: Ed. Unisinos.

VASCONCELOS, N. A. de; SUDO, I; SUDO, N. (2004). **Um peso na alma: o corpo gordo e a mídia.** Rev. Mal-Estar e Subj. Fortaleza , v. 4, n. 1, p. 65-93.

MÚSICA COMO FERRAMENTA NA ALFABETIZAÇÃO



TAMIRIS SANTOS FLORENCIO RIBEIRO

Graduação em Pedagogia, licenciatura plena, pela Faculdade Estácio FINTEC (2011); Especialista em Alfabetização e letramento pela Faculdade Uniradial (2016); Professora de educação infantil e ensino Fundamental I - na EMEI Jardim Novo Parelheiros I, e Professora de Educação Infantil no CEI CEU Parelheiros.

RESUMO

Apresento-lhes a música como ferramenta para as aulas, como estratégia lúdica e significativa, que enriquece, alegra e motiva os alunos a aprender, proporcionando interação com o meio social e cultural e ainda facilita a apropriação do código escrito. A música é propícia ao favorecimento do contato da criança com a dimensão abstrata, com as formas simbólicas de codificação/decodificação e com a estruturação de conhecimentos. Trabalhar com a música em sala de aula é trabalhar com o lúdico. Quando pensamos em lúdico, logo pensamos em brincadeiras, alegria, entusiasmo, facilidade. A música é um estímulo eficaz, em vários aspectos, atividades com música contribuem para uma aprendizagem integral e significativa, onde a criança se apropria e faz uso dos conteúdos propostos. Sua importância é ressaltada nos documentos oficiais, e por autores diversos. Além disso, a música auxilia o professor em suas aulas, e atua no comportamento dos alunos, propiciando uma receptividade à aprendizagem.

Palavras-chave: Música; Ferramenta; Lúdico.

INTRODUÇÃO

Visto que ainda o Brasil possui um desempenho educacional baixo em relação à alfabetização, nas próximas páginas, será explanada, como alternativa e essas práticas, a estratégia da música como recurso didático eficiente que facilita, estimula e torna mais prazeroso o processo e ambiente de alfabetização. A música, como recurso didático, auxilia o indivíduo na construção dos conhecimentos de forma lúdica e de modo inerente ao ser. Mostramos também como a música facilita o processo de ensino aprendizagem, em especial à alfabetização, estimula o desenvolvimento cognitivo, é uma estratégia para o

trabalho com recursos sonoros nas aulas de alfabetização, além de apontar a música como disciplina em si.

Desde que nascemos nosso cérebro passa por diversas modificações, através de experimentações e incentivos e para um bom desenvolvimento cognitivo, a música influencia essas modificações, pois atua no cérebro, levando o indivíduo a aprender por meio do lúdico, possibilitando um desenvolvimento intelectual e integral. Esse estímulo torna-se importante na vida escolar, pois é uma alternativa didática que motiva e auxilia numa aprendizagem de valor, de maneira prazerosa e com experiências que fazem parte da cultura da infância.

Ao pensarmos na educação brasileira, especialmente a pública, logo nos vem à mente o grande desgaste dos profissionais da educação, dos alunos e de alguns métodos utilizados. Nos primeiros anos, na sala de aula regular, a perspectiva é grande para que os alunos consigam codificar e decodificar o código escrito e falado, porém nem sempre é possível a atenção necessária aos pequenos alunos, que necessitam de intervenções, e por falta dessa atenção, acabam por desgostar de aprender, se sentindo desmotivados.

Quando nos deparamos com a alfabetização, logo pensamos nas dificuldades existentes durante esse processo, que podem ser distúrbios que ocasionam atrasos na aprendizagem e falta de motivação proveniente dos estímulos dados através dos métodos de ensino. Atentamos-nos aqui ao segundo fator.

Alfabetizar não é uma tarefa fácil, deparamo-nos com salas cheias, condições, em alguns lugares, precárias. Com tudo isso, percebemos a necessidade de animar os alunos a aprenderem e facilitar o processo de alfabetização, tornando-o próprio aos pequenos. Cada criança recebe e processa as informações de uma maneira diferenciada e a utilização de estratégias lúdicas, favorecem um maior entendimento às crianças, pois se trata de uma linguagem inerente a infância.

Muitas vezes os alunos sentem-se obrigados a aprender e memorizar, fazendo do ensino algo pesaroso, tornando o ambiente alfabetizador importuno, levando os professores a desmotivar-se e não atribuir significado às aulas. É preciso utilizar estratégias que motivem os alunos, e os professores, por sua vez, ao verem os alunos motivados, ganham animo para realizar um bom trabalho, que resulta em satisfação em ambos os lados. A pesquisadora Jaqueline Moll, afirma que: “*A criança que vive num ambiente estimulador vai construindo prazerosamente seu conhecimento do mundo*”. (MOLL, 1996, p.69).

Para ao uso da música na prática em sala de aula, é necessário iniciar uma mudança positiva na capacitação e ciclo de formação de professores, objetivando uma transformação na rotina pedagógica a fim de que haja uma aprendizagem mais dinâmica e descontraída.

Objetivo geral: Promover o uso da música como ferramenta no processo de aprendizagem.

Objetivo específico:

Propor aos educadores sugestões para as aulas serem mais prazerosas e significativas;

Oferecer subsídios teóricos sobre a música como instrumento de ensino na alfabetização.

Justificativa: Utilizar a música nas aulas durante a alfabetização é um grande desafio ao professor, que ainda se sente inseguro. Mas além de auxiliar para um ambiente mais receptivo e alegre, a música contribui para o ensino, conceitos como ortografia, regras gramaticais, podem ser memorizadas por meio de músicas. Com o uso da música em sala, é possível desenvolver a inteligência musical, (sensibilização da música, o uso de elementos da música no cotidiano). Meyer 2012 p. 1, diz que “a criança com inteligência musical potencializada tem facilidade para desenvolver a escrita”. Ou seja, fortalecendo e intensificando o uso dos elementos da música na alfabetização, torna a criança mais hábil para escrever e consequentemente, ler. Além de facilitar o raciocínio lógico, contribuindo para a apropriação da matemática.

Problema: É possível usar a música como ferramenta para alfabetizar?

MÚSICA COMO FERRAMENTA NA ALFABETIZAÇÃO

Atualmente a alfabetização nas escolas públicas brasileiras, é pautada pela teoria construtivista, onde o aluno participa ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo à dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos. O governo tem lançado diversos programas buscando uma melhora na alfabetização. E, de fato, podem funcionar, desde que utilizados com foco e relevância para as crianças. Porém, em pesquisas ainda observamos que o Brasil possui um desempenho baixo em relação à alfabetização.

Em um seminário sobre alfabetização, um dos maiores pesquisadores da área de cognição e psicolinguística, o professor José Morais, da Universidade Livre de Bruxelas, afirmou que “Há muitos anos, os programas de alfabetização no Brasil estão dominados

por um pensamento anticientífico, que é limitado e não leva em conta todos os trabalhos feitos”. (MORAIS, 2014, VII seminário- alfabetização, como avaliar? Instituto Alfa e Beto).

Há a necessidade de investir nessa etapa da aprendizagem, e na busca por um crescimento na alfabetização, citamos os estímulos como motivadores e primordiais, em especial a música, que facilita e contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral do ser humano, favorecendo o progresso cognitivo, linguístico, psicomotor e sócio-afetivo.

Os conhecimentos que as crianças adquirem são gerados a partir de situações que experimentam em seu dia a dia, por isso quanto maior os estímulos, melhor será seu desenvolvimento cognitivo.

A música tem como finalidade auxiliar o professor em suas tarefas diárias. Ajuda o aluno em seu desenvolvimento intelectual, motor e social. Também ajuda a combater a agressividade, pois canaliza o excesso de energia; ajuda a enfrentar o isolacionismo; desenvolve o espírito de iniciativa e funciona como higiene mental. Portando, a música é um grande benefício para a formação, o desenvolvimento do equilíbrio, da personalidade, tanto da criança como do adolescente (ZÓBOLI,1998, p.96).

A música mexe com o metabolismo, atua sobre os músculos, acelera a respiração ou diminui sua regularidade, assim como o volume sanguíneo, o pulso e a pressão arterial; afeta nossas emoções e humor; atua no córtex cerebral e no ritmo cardíaco. Desenvolve nossa inteligência, memória, raciocínio, concentração, atenção e disciplina.

Elementos da música, como ritmo, melodia, harmonia, intensidade, timbre, são itens que fazem parte do processo de alfabetização, por isso há necessidade de trabalhá-los durante esse processo.

O ritmo está presente em todas as atividades do cotidiano, desde de bebe usamos o ritmo para desenvolver ações e reações. De acordo com o dicionário online, ritmo é “sucessão de tempos fortes e fracos que se alternam com intervalos regulares na natureza e nas artes (na linguagem, na poesia, na música); cadência, compasso: ritmo poético. A palavra vem do grego *rhythmos*, que significa movimento compassado. ” Para mamar, chupar dedo, engatinhar, respirar, piscar os olhos, engolir saliva, falar, beber um copo de água, mastigar, andar, correr, nadar, dançar, enfim tudo o que fazemos desde o nascimento utiliza-se de ritmo.

E na alfabetização não é diferente:

Precisa-se do ritmo para ler e, conseqüentemente, para entender o que se lê. O mesmo ocorre com a escrita. O ritmo é muito importante para que se escreva de maneira harmônica, dando um tamanho uniforme às letras e utilizando corretamente os movimentos. (MEYER, 2012, p.108)

Meyer destaca ainda que a integração de todas essas atividades com o ritmo, chama-se harmonia, que segundo o dicionário online, um de seus significados resulta em

“Equilíbrio ou combinação entre elementos que ocasiona uma sensação agradável ou aprazível”. Ou seja, uma pessoa harmoniosa tem uma postura normal perante as situações, e na alfabetização, isso é de grande valia, por se tratar de um período que gera conflitos internos que por vezes podem ocasionar distúrbios na aprendizagem.

A melodia, intensidade e timbre são fundamentos da voz para dar maior realce a leitura que influi numa alfabetização significativa. A melodia está ligada a fala, ao tom que usamos para falar, e a forma correta de como deve ser pronunciada as palavras. É importante que a criança ouça corretamente as palavras, para ajudar na grafia das mesmas. A intensidade é a “particularidade da emissão dos fonemas” (dicionário online). É o que vai dar vida as palavras, e emoção aos textos lidos. E o timbre é a singularidade e cada voz.

É interessante o professor desenvolver atividades musicais por meio de experiências que aprimorem os canais sensoriais, a facilitação da expressão de emoções e a ampliação da cultura.

Ainda há resistência das escolas em utilizar a música, nas quais as atividades desenvolvidas acontecem de forma ocasional, as crianças cantam na entrada ou saída, ou ainda em datas comemorativas, para apresentações escolares. Mas a música não necessita de ser apenas cantada, podendo ser usada a versão instrumental, que acalma a classe, música que apresente o conteúdo estudado na aula, jogos de roda musicais, entre outros.

É importante que o educador apresente aos alunos a história da música em questão, explicando quando foi feita e seu objetivo, para que o aluno compreenda o motivo de sua utilização.

São muitas as possibilidades de utilização da música, o simples fato de tê-la no ambiente escolar, enquanto se desenvolve outras atividades, já favorece um melhor comportamento no decorrer das aulas, é uma ferramenta pedagógica, que não deve ser única, mas entendemos que é um recurso potente em sala de aula. Martins Ferreira deixa claro o quanto é valioso o uso da música em sala de aula:

Como já afirmamos, nossa vida é cercada de sons e de músicas é preciso aprender a ouvir e se possível, também cantar e tocar. Daí que ensinar, ou aprender ouvindo música é um acelerando.[crescimento gradual]. (FERREIRA, 2010, p.26).

Há várias maneiras de se utilizar a música para alfabetizar, destacaremos aqui, a alfabetização utilizando poemas musicados, de Vinicius de Moraes (poeta, nascido em 19/10/1913).

Seus **poemas musicados, na obra Arca de Noé (1970), trazem à infância uma relação diferenciada com a linguagem e vocabulário. Possibilitando um trabalho**

diferenciado e estimulante, através da leitura, contando com a linguagem visual e auditiva e os diferentes gêneros textuais.

O trabalho com poemas na alfabetização objetiva a apropriação do código escrito, cultivando escritores e leitores seguros. A música entra como mediadora nessa apropriação. É uma porta para que os alunos adquiram gosto pela leitura e apreciem a poesia. Além disso, os poemas musicados desenvolvem a afetividade, sensibilidade, pensamento crítico, oralidade e percepções. As possibilidades de trabalho são inúmeras, entre elas elencamos algumas sugestões de aulas com os poemas musicados.

- Conhecimento da vida, e obras do poeta Vinicius de Moraes;
- Lista de palavras dos poemas;
- Apresentação do poema para outras turmas;
- Trabalho com versos, estrofes, rimas e ilustração do poema;
- Cantar o poema;
- Texto com lacunas para serem preenchidas;
- Cruzadinhas; Bingo;
- Recorte e colagem das letras dos poemas;
- Alfabeto móvel;
- Jogos de sílabas e letras;
- Releituras e reescritas;

É essencial possibilitar as crianças o manuseio dos livros e poemas musicados, deixando-os em seu alcance, para que busquem livremente a aprendizagem.

Nos poemas musicados observamos a rima como uma das principais bases de sua construção. E o trabalho com rimas estimula a criança a perceber a relação entre fonema/grafema; estimula o desenvolvimento da consciência fonológica e possibilita a comparação da escrita observando as suas semelhanças e diferenças. As próprias mensagens dos poemas podem ser utilizados para se trabalhar outros temas.

Além de ser usada como estímulo, para enriquecer as aulas, como mediadora num aprendizado significativo, como maneira lúdica de ensinar e como auxílio na alfabetização, a música seria enriquecedora também como disciplina integral do currículo:

A música no currículo escolar, valendo-se do espírito criativo e emancipador, busca ensinar os alunos a serem construtores ativos de um conhecimento crítico e transferível para outras situações e problemas, indo além do conhecimento artístico, ajudando os a interpretar e agir no mundo em que vivem, tornando o cada vez melhor e mais belo. Os podem criar e transformar o conhecimento, pensando em melhorar sua qualidade de vida, hoje e no futuro. (LOREIRO, 2012, P.156).

Na percepção da autora, a educação musical tem o objetivo de buscar um equilíbrio entre o didático e o artístico, proporcionando assim ao aluno uma integração com o conhecimento organizado e sistematizado, favorecendo a criatividade e a formação geral do indivíduo.

Porém, se o professor puder, ele deve se dedicar ao estudo da música, buscando conhecê-la em sua amplitude. Martins Ferreira, falando sobre como usar a música em sala de aula, destaca que se o professor:

Se tiver oportunidade de praticar a música, melhor ainda, pois seu domínio se ampliará e o próprio professor poderá ter mais discernimento para elaborar trabalhos mais bem adaptados à realidade dos alunos. (FERREIRA, 2010, p.14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos em alfabetizar temos em mente um modelo tradicional, de memorização das sílabas, aulas cansativas, métodos remotos, porém o processo de alfabetização é uma das fases mais belas e importantes do aprendizado, pois é o primeiro passo para o conhecimento de si e da sociedade em que vive. Possibilita ao aluno compreender a leitura, escrita, realizar cálculos e muitas outras atividades que são essenciais na vida em sociedade, sendo um meio de compreensão e realização da comunicação e socialização. O recurso musical propicia uma aula que interessa e que marca de alguma forma, fazendo com que a aprendizagem fique guardada e possa ser lembrada com mais facilidade. A música é um novo estímulo, nesse caso auditivo, que proporciona a construção da alfabetização, por “ligar” o som, aos seus códigos linguísticos sociais estabelecidos. Ter aulas de música, ou ter um tempo na aula para atividades musicais traz à criança uma nova linguagem e cultura.

Enfim, a música é uma arte, que quando trabalhada desde a infância, traz uma maior facilidade para o entendimento de outras áreas do conhecimento e gera novas experiências, através das interações, trazendo assim, novas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Martins. **Como usar a música em sala de aula**. São Paulo: 7.ed. Contexto, 2010.

FREITAS, Eduardo- **Musica e educação** – disponível em <http://educador.brasilecola.com/orientacoes/musica-educacao.htm>. Acesso Jun. 2020.

ILARI, Beatiz- **A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical**. Artigo revista Abem- UFPR- Disponível em

http://abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista9/revista9_artigo1.pdf

Acesso: 18 Jun. 2015.

MEYER, cybely- **inteligências na prática educativa** (livro eletrônico) 1ª ed. – Curitiba: InterSaberes, 2012; pdf.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização possível: **reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1996.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**. Rio de Janeiro: Sabiá, 1970.

ZÓBOLI, Graziella. **Práticas de ensino: subsídio para a atividade docente**. 9ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR MAIS ATENTO PARA A APRENDIZAGEM LÚDICA, CONTEMPORÂNEA E EFICAZ NA EDUCAÇÃO INFANTIL



TATIANA ZANQUINE DA SILVA NAKASHIMA

Graduação em Artes Visuais pelo Instituto Nacional de Educação e Qualificação Profissional – INEQ (2020); Professora de Ensino Infantil no Cei Vereador Joaquim Thomé Filho.

RESUMO

Abordarei nesse artigo a importância de uma educação voltada a uma aprendizagem lúdica por meio das atividades de Artes Visuais na Educação Infantil, enfatizando o benefício que tal linguagem proporciona aos alunos. O objetivo principal deste artigo é mostrar a eficácia do ensino da arte na educação infantil e como ela pode favorecer o desenvolvimento e o aprendizado da criança, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da criança em seu aspecto, global, tanto no período pré escolar quanto durante a Educação Básica. Minha pesquisa e reflexão teve por base as propostas descritas no BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e RCN's (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil), Currículo da Cidade da Cidade de São Paulo, entre outros aportes que se fizeram essenciais. Essa pesquisa se fez necessária, pois senti a necessidade de conhecer um ensino mais lúdico, eficaz e contemporâneo na educação infantil e educação básica votado ao ensino das Artes, dando sua devida importância à formação da criança durante todos os ciclos de aprendizagem escolar. E por entender que as artes visuais (tais como desenho, pintura, vídeo, fotografia entre outros) contribuem para a aprendizagem de todos os outros componentes curriculares, optei em pesquisar tal assunto. Dessa maneira, mediante pesquisas bibliográficas, busquei conhecer o tema com fundamentação teórica por meio de autores renomados no assunto em artigos, livros, cursos, prática em sala de aula e interações com colegas de profissão, para só assim elaborar um artigo que pudesse servir de norte para os professores da educação básica.

Palavras-chave: Aprendizagem Lúdica; Educação Infantil; Ensino Contemporâneo e Eficaz.

INTRODUÇÃO

Mediante este artigo, almeja-se conhecer e refletir com base teórica, como as Artes Visuais na educação infantil, podem tornar a prática pedagógica mais significativa para as crianças envolvidas nesse processo ensino aprendizagem.

Para tanto, buscou-se conhecer a história da Educação Infantil e da Arte e como surgiu seu conceito, além de se aprofundar em como se deu o ensino das artes no Brasil nas últimas décadas na Educação Básica e todo o processo ocorrido nessas esferas.

O objetivo geral desta pesquisa é conhecer sobre a importância e necessidade do fazer artístico na educação infantil, possibilitando assim um aprendizado lúdico, contemporâneo e eficaz para as crianças e que seja continuado na Educação Básica.

O objetivo específico é descobrir quais são as perspectivas educacionais no ensino das Artes Visuais no desenvolvimento das crianças dentro das propostas contidas no BNCC (Base Nacional Comum Curricular), RCN's (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil), Currículo da Cidade de São Paulo, dentre outros materiais relevantes a esse tema.

O problema encontrado numa perspectiva educacional e que motivou esta pesquisa, é saber que em muitas escolas de educação infantil a arte como pintura, colagem, escultura, releitura de obras dentre outros, não são priorizados como se deveria ser. Muitas vezes, o que se prioriza é a alfabetização antes do tempo.

A hipótese que me motivou a pesquisar sobre esse tema foi pensar que as atividades trabalhadas na educação infantil, por meio da arte, podem favorecer em muitos aspectos o ensino aprendizagem das crianças. Sendo assim, o questionamento que surge é o seguinte: será que as atividades que se utilizam das Artes Visuais na Educação Infantil são mesmo significativas nessa fase da aprendizagem?

A justificativa encontrada para realizar a pesquisa sobre esse tema teve como motivação conhecer de que forma as atividades por meio das Artes Visuais podem de fato ser significativas a aprendizagem das crianças e acontecer de forma divertida e prazerosa.

A metodologia que será usada com o intuito de atingir os objetivos e responder aos questionamentos apontados será a pesquisa bibliográfica com fundamentação teórica por meio de autores renomados no assunto em artigos, livros, cursos, prática em sala de aula e interações com colegas de profissão.

Optei pela pesquisa bibliográfica, por entender que ela é instrumental básico para elaborar trabalhos como este. Segundo Gil (2010), tradicionalmente essa modalidade de pesquisa inclui material impressos e digitalizados, como livro, revistas, teses, jornais, dissertações e anais de eventos científicos.

Além da metodologia citada acima, o desenvolvimento do tema será baseado também nas experiências vividas na Educação Infantil, nas trocas de experiências com outros professores e nos planejamentos de atividades que darão novas possibilidades de aprendizagens.

Para a conclusão do trabalho, algumas considerações finais e citações bibliográficas serão feitas para servir de norte aos professores da educação infantil que assim o desejarem.

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR MAIS ATENTO PARA A APRENDIZAGEM LÚDICA, CONTEMPORÂNEA E EFICAZ NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CONHECENDO UM POUCO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Inicia-se um movimento de reivindicação por creches no Brasil em 1970 já que muitas mulheres começaram a entrar no mercado de trabalho e não tinham com quem deixar seus filhos. Para atender essa demanda, surgiram as creches nas próprias fábricas onde elas trabalhavam. Dessa maneira, essas creches tinham como objetivo apenas os cuidados com as crianças e não a pedagogia como atualmente.

Com o passar do tempo as mulheres mais intelectuais, que eram contrárias a ditadura da época, passaram a pesquisar sobre a Educação Infantil e reivindicaram tal prática de ensino. Em 1980, algumas começaram a assessorar os políticos progressistas que simpatizavam com a ideia e assim prometeram ajudá-las nessa luta, mas só obtiveram êxito evidente com a promulgação da Constituição Federal do país, em 1988, garantindo o atendimento em Creches e Pré-Escolas para crianças de 0 a 6 anos de idade. Tal êxito reforçado pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), criado em 1990 e que reafirma todos os direitos presentes na Constituição Federal, direitos esses que buscam o desenvolvimento completo do indivíduo.

Segundo o ECA (artigo 53), “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não havia sido aprovada, o que valia para regular a Educação no país, era a Lei Maior, ou seja, a do Ministério da Educação em conjunto com outros segmentos. Então, foi criada a Comissão Nacional de Educação Infantil (CNEI), que atuou de 1993 a 1996. Barreto (2008, p.24) diz que toda atenção voltada para Educação Infantil é decorrente de décadas de reflexão.

Historicamente, as concepções de infância, direitos das crianças e educação infantil foram modificando-se em decorrência das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais ocorridas na sociedade, ocasionando a implantação de determinadas políticas públicas para a infância vinculadas às diferentes esferas de atuação governamental, como a assistência social, a saúde e a educação. Segundo Sarmiento (2007, p.26), a presença de sucessivas representações das imagens sociais da infância ao longo da história produziu um efeito de invisibilidade da infância na sociedade.

A Educação Infantil começou a ter um caráter pedagógico em 1994, deixando de ser apenas assistencialista graças ao apoio do CNEI e as leis que foram aprovadas. De acordo com Faria (1999, p. 68), a Educação Infantil passa a ser responsabilidade dos Municípios com o apoio e verba do Estado. Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ser aprovada, a até mesmo os profissionais tiveram a oportunidade de formação para atuarem nessa área. Quanto à formação dos profissionais, a LDB enfatiza a necessidade de formação, no mínimo, no Magistério e, preferencialmente, no nível superior, em curso de formação de professores. E é importante que os mesmos conheçam o quadro legal referente à educação infantil.

Entende-se por Educação Infantil no Brasil, o período de vida escolar que atende as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. As crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, são atendidas em “Creches”, hoje chamadas de Centro de Educação Infantil (CEI’s). No entanto, as crianças de 4 a 6 anos, são atendidas pelas “pré-escolas”, que são as (EMEI’s), Escola Municipal de Educação Infantil.

A avaliação das crianças nesses espaços é feita por meio do acompanhamento e pelo registro de seu desenvolvimento, sem a preocupação de promovê-la para o ano posterior.

[...] ao falar-se (e ao estudar-se) as crianças, produzem-se, na ordem do discurso e na ordem das políticas sociais, efeitos contraditórios, que resultam da extrema complexidade social da infância e da heterogeneidade das condições de vida. (Pinto & Sarmiento, 1977, p.14)

O educar é compreendido como uma tendência escolarizante e não está articulado ao cuidar. A ideia de que a educação infantil é o alicerce da escolaridade futura é presente na fala desta educadora ao referir-se à dimensão pedagógica da educação infantil, ou seja, a alfabetização.

Também vale destacar que o “cuidar” é parte integrante da proposta pedagógica das instituições de educação infantil e deve implicar compromisso e afeto para com o outro, favorecendo e contribuindo para que as crianças se desenvolvam melhores como seres humanos. A seguir vamos conhecer um pouco da lei que regulamenta a Educação Infantil.

EXISTEM LEIS PARA REGULAMENTAR A EDUCAÇÃO INFANTIL

Dentre os fatores que contribuíram para o aumento da demanda do atendimento da educação infantil no país, podem-se citar o avanço científico e tecnológico sobre o desenvolvimento infantil, a inserção das mulheres no mercado de trabalho e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, especialmente em seus primeiros anos de vida. (Bernebé & Andrade, 2010, p.24).

Ao afirmar que há uma maior preocupação presente na atual sociedade de como educar as crianças, ocorrendo devido o surgimento do desenvolvimento da tecnologia, percebendo assim que melhor fossem preparadas as crianças para atender essa nova era. O trabalho dos educadores que atuam nas creches deverá romper com os traços assistencialistas, comprometendo-se na construção de práticas emancipatórias destinadas à formação de cidadãos.

[...] por tais, as instituições de educação infantil são hoje indispensáveis na sociedade. Elas tanto constituem o resultado de uma forma moderna de ver o sujeito infantil quanto solução para o problema de administração social, criado a partir de novas formas de organização da família e de participação das mulheres na sociedade e no mundo do trabalho. (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 21).

Como afirma Angotti (2006, p.17),

Elementos da história do atendimento à infância precisam e merecem ser conhecidos, entendidos e analisados para que se possam elaborar e manter a luta pelas condições educacionais que favorecem a inserção da criança na sociedade à qual pertence sua condição de direito em ser pessoa, em ser e viver as perspectivas sócio- políticas histórico e cultural que sustentem as bases do sujeito, protagonistas da história de seu próprio desenvolvimento, interlocutora de diálogo aberto com e em um mundo em permanente e absoluta dinamicidade.

De acordo com a obra Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil as atuações de diversos fatores influenciaram levando a ocorrência de movimentos da parte da sociedade civil e dos órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido legalmente na constituição federal de 1988. A partir daí a educação infantil em creches e na pré-escola passou a ser ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança. (Artigo 208, inciso IV).

Corazza (2002, p.81) considera que a história da infância revela um silêncio histórico, ou seja, uma ausência de problematização sobre essa categoria, não porque as crianças não existissem, mas porque, do período da Antiguidade à Idade Moderna, "não existia este

objeto discursivo a que hoje chamamos infância, nem esta figura social e cultural chamada 'criança'".

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) regulamenta a educação infantil definindo-a então como primeira etapa da educação básica (art.21/I).

Diante desse fato, a criança ao ingressar na Educação Infantil tem o direito de ter acesso a um ensino que desenvolva seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

A arte tem o potencial de fazer com as crianças se desenvolvam plenamente nesses aspectos citados acima.

Ao analisarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 15), concluímos que a disciplina Artes discute o processo e a evolução do pensamento artístico, levando a valorizar as experiências das pessoas. Assim sendo, com esse processo o aluno terá capacidade de progredir em vários aspectos. Aspectos esses voltados ao desenvolvimento da imaginação, criatividade, reflexão, sensibilidade, percepção. A arte também promove liberdade de expressão, pois faz com que o aluno exponha o conhecimento que acumulou fora da escola, tendo oportunidade de organizar e expor suas próprias ideias.

A arte amplia visão de mundo do aluno, potencializando sua capacidade de interpretar, ao invés de simplesmente olhar as qualidades que aparentemente a obra de arte apresenta.

Ao lermos os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), fica evidente que a arte tem uma função tão necessária quanto os demais conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. Em sua essência, a arte tem como objetivo a transformação do ser humano nos diversos setores da sociedade, portanto a arte é considerada um auxiliar na educação. Dentro da arte o aluno tem espaço para expor suas ideias e até mesmo criar seu próprio conceito.

Com isso em mente, vamos dissertar ainda mais a seguir sobre as artes e como ela pode potencializar as aprendizagens dos alunos.

ALGUNS CONCEITOS QUE NOS AJUDAM A ENTENDER A ARTE NA EDUCAÇÃO

A arte é representada de diferentes formas. E não somente pelo que é considerado bonito e que transmita uma mensagem clara ao leitor. Ou seja, a arte dá oportunidades diversas de visões em uma determinada obra. Sendo assim, arte está em todo lugar e presente nas mais variadas culturas.

Desde a antiguidade nas cavernas que o ser humano se expressa com a arte, fazendo pinturas por toda parte, cantando e dançando com as pernas. (GALLO, 1999, p. 92)

Ao lermos essa citação, notamos que desde a pré-história as atividades artísticas fazem parte das ações humanas.

Além disso, é fundamental frisar que não existe definição única ou conceitos de arte. Na realidade o ser humano utiliza a arte como recurso para expressar seus sentimentos e ideias.

“Pela arte, no entanto, o indivíduo pode expressar aquilo que o inquieta e o preocupa. Por este pode elaborar seus sentimentos, para que haja uma evolução mais integrada entre o conhecimento simbólico e seu próprio “eu”. A Arte coloca-o frente a frente com a questão da criação de um sentido pessoal que oriente sua ação no mundo.” DUARTE JÚNIOR (1991, p. 73).

As artes permitem o uso de novos meios para a criação, invenção e apreciação estética, através dela o homem tem a possibilidade de expressar seus sentimentos, marcar história, registrar, provar, analisar e ser protagonista de seu próprio conhecimento.

Na educação, as artes visuais têm o papel de contribuir para agregar repertórios culturais aos educandos, desenvolver habilidades psicomotoras, possibilitar expressões e desenvolver a criatividade. (...) A arte deve ser inserida na educação como forma de estimular o pensamento criador, para que a imaginação da criança e seu intelecto não se separem. (SANS, 2001, p. 24).

Segundo entrevista dada ao site “A carta maior”, Ana Mae Barbosa diz que: Arte é cognição, o ensino realizado mediante a arte utiliza-se de todos os processos envolvidos na cognição. A arte desenvolve a capacidade cognitiva da criança e do adolescente de maneira que ele possa ser melhor aluno em outras disciplinas.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na década de 1980, infelizmente, criatividade não era parte do currículo comum de formação dos professores de Artes (ESCOSTEGUY, 2017). As atividades em sala de aula

eram basicamente o desenho geométrico, o *laissez-faire* (desenho livre), folhas para colorir, variação de técnicas e o desenho de observação, ou seja, não havia evolução para a arte dentro das escolas públicas brasileiras. Em pesquisas realizadas nesta época, muitos professores assumiram utilizar apenas um livro didático para preparar suas aulas.

Neste mesmo período começaram a surgir movimentos de crítica ao ensino das artes que era considerada somente uma atividade sem importância e nem mesmo era exigida uma nota para essa matéria.

Antes da LDB de 1996, não era exigida nota para as atividades dos alunos nas aulas de educação artística, já que ela era somente uma atividade sem uma função realmente classificada como importante para a formação da criança e do adolescente.

Associações e organizações de arte-educadores, em sua maioria politicamente ativos, foram surgindo na busca pela representatividade de classe e na luta por importância e melhorias no ensino de artes em nossas escolas. Um marco para a história destes movimentos é a Semana de Arte e Ensino (15 a 19 de setembro de 1980), ocorrido na USP e que lutava pela revisão das políticas educacionais adotadas para artes e arte-educação e a baixa qualidade na formação dos profissionais.

Em 1996, a AAESP (Associação dos Arte-Educadores de São Paulo) tornou a sediar o evento CONFAEB (Congresso Nacional de Arte-Educadores do Brasil), em sua 9ª edição, com o apoio da PUC de Campinas. O encontro teve caráter científico, ao abordar metodologias, e histórico, ao promover uma mesa-redonda com os presidentes da FAEB. A versão preliminar do Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC (PCNs) foi discutida com os arte-educadores, culminando, em dezembro, com a aprovação da LDB no Congresso Nacional e sua sanção pelo presidente Fernando Henrique Cardoso.

Somente a partir da aprovação da LDB o conteúdo de Artes passou a ter importância no currículo escolar e a compor as notas do ensino fundamental e médio.

Hoje em dia a tendência que guia o ensino de artes defende a mistura de produção, reflexão de obras artísticas e favorece a formação do aluno de forma global em todas as linguagens artísticas, favorecendo a criação e a liberdade de expressão.

Capacidades como a observação, criatividade, análise e síntese devem ser desenvolvidas no aluno, variando as formas de se ensinar o conteúdo. De acordo com o BNCC é papel da escola permitir que o aluno exercite e explore diversas formas de expressão, estabeleça ligações com o que ele já sabe e promova reflexões sobre aquilo que produz

Para IAVELBERG, O mundo da criança pequena compõe as atividades da sala de aula, dos projetos educativos. Da mesma forma que a cultura do jovem precisa fazer parte

dos conteúdos escolares do ensino fundamental e integrar as experiências educativas de professores de faixas etárias ou de ciclos diferentes da escola. Devido a essa integralidade do currículo de artes com a realidade de cada aluno, pode-se repetir os conteúdos que são considerados mais importantes em diferentes faixas etárias e ciclos de aprendizagens, pois cada aluno aprende de forma diferente e em tempos diferentes. As ações de aprendizagem que acontecem de forma verticalizada favorecem a aprendizagem e a interação de alunos de faixas etárias diferentes, seus familiares e comunidade, tornando os saberes mais próximos entre os ciclos educacionais e construídos de forma coletiva.

O conteúdo de artes também pode ser desenvolvido de forma interdisciplinar, articulando os conhecimentos de diversas áreas em projetos integrados. No ensino fundamental, conta com o trabalho articulado entre os agentes educativos, sendo as artes visuais um anexo importante para o desenvolvimento de outras áreas.

A proposta curricular escolar deve englobar conceitos de cidadania, como práticas de inclusão, respeito às diferenças e participação social. Como nas artes visuais observa-se a inclusão das temáticas transversais, torna-se muito fácil incluí-la nos projetos interdisciplinares. O artista pode, por exemplo, ser um conscientizador sobre os problemas sociais enfrentados em uma determinada época.

A DIMENSÃO LÚDICA NO ENSINO CONTEMPORÂNEO DAS ARTES NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

O brincar é fundamental para nosso desenvolvimento (MACEDO, 2005). É através da brincadeira que a criança aprende por si mesma, com a interação com objetos, pessoas, lugares e sem a intenção real de aprender, brinca-se por brincar. Já o jogo pode ser considerado uma brincadeira que evoluiu, com regras e objetivos predefinidos. A brincadeira é uma necessidade da criança e o jogo é uma de suas possibilidades à medida em que nos tornamos mais velhos.

Incluir na educação atividades que envolvem o brincar e o jogo e valorizar o lúdico nos processos de aprendizagem desperta o prazer na criança em realizar as atividades, pois ela se sente desafiada e motivada.

Quando a dimensão lúdica está presente na forma como as atividades são conduzidas no ambiente escolar, então é possível ser criativo e fazer as coisas de modo melhor, mais saudável e com mais sentido.

Desenvolver a atividade educacional através do jogo é um meio de garantir que os alunos desenvolvam habilidades essenciais ao trabalho em equipe, como liderança, autoconfiança, respeito ao outro e responsabilidade

O TRABALHO DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO EDUCATIVO NOS ANOS SEQUINTE

Na Educação Infantil, o trabalho realizado com diferentes materiais e cores como: giz de cera, tintas, canetinhas, papéis coloridos, entre outros, tem como principal objetivo levar a criança a percebê-los, sem necessariamente ter que nomeá-los neste primeiro momento.

Ou seja, o trabalho com diferentes materiais e cores como as tintas na Educação Infantil e posteriormente nas séries seguintes, possibilita à criança o desenvolvimento da sua expressão artística, podendo assim fazer com elas possam explorar diferentes técnicas, realizando tais atividades lúdicas.

Segundo Camargo, a arte é um fazer em que se utiliza uma gama muito variada de materiais, como a pedra, o corpo, a voz na criação de obras relativamente duradouras, como as catedrais, ou breves como os movimentos de dança, dando forma à multiplicidade de experiências e valores humanos, ampliando nossa consciência de nós mesmos, do outro e do mundo. (CAMARGO, 1971 p. 11)

Essas atividades acima citadas contribuem também para ampliar a coordenação motora, além de ser uma aprendizagem bem divertida.

As atividades com tintas possibilitam experiências de efeitos variados por meio da mistura das cores. Essa criação infantil é maravilhosa e os pequenos se encantam com suas produções.

As vivências por meio de experiências diversificadas como misturas de cores, planos e suportes diversos são um oceano de aprendizagens significativas para as crianças na Educação Infantil e posteriormente nas séries seguintes, pois...

Fazer arte reúne processos complexos em que a criança sintetiza diversos elementos de sua experiência. No processo de selecionar, interpretar e reformar, mostra como pensa, como sente e como vê. A criança representa na criação artística o que lhe interessa e o que ela domina, de acordo com seus estágios evolutivos. Uma obra de arte não é a representação de uma coisa, mas a representação da relação do artista com aquela coisa. [...] Quanto mais se avança na arte, mais se conhece e demonstra autoconfiança, independência, comunicação e adaptação social. (ALBINATI, 2009, p. 4).

Sendo assim, o educando que passa pelo processo de aprendizagem tendo contato com as diferentes linguagens artísticas na educação infantil, nas séries seguintes, passa a

vislumbrar novos horizontes, interpreta situações, desenvolve a criticidade, se auto reconhece, desenvolve capacidades de expressões variadas, desafia a si mesmo, compreende a relação social, cultural e histórica da sociedade. Ou seja, são levados a participar ativamente do seu próprio processo de aprendizagem.

ATIVIDADES TRABALHADAS COM A TURMA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PLANO DE AULA 1

Pintura com cores diversas

Idade: 2 a 5 anos

Conteúdo: Apreciação de diversas telas abstratas, desenvolvimento da percepção visual e coordenação motora fina.

Desenvolvimento: Após roda de conversa norteando as crianças sobre a atividade, apreciar com eles algumas telas abstratas para que os mesmos possam ter um norte de como realizar seu trabalho. Disponibilizar diversas cores de tintas para que as crianças possam escolher a cor de seu agrado.

Após essa etapa da atividade, podemos deixar as crianças a vontade com os colegas, interagindo e compartilhando suas produções.

Recursos utilizados: telas abstratas diversas, mesas e cadeiras, tintas de várias cores pincéis ou dedos e a imaginação.

Obs: Essa estratégia de atividade estimula a coordenação motora fina e a socialização entre as crianças.

PLANO DE AULA 2

Técnica do Sopro: Pintura soprada

Idade: a partir de 4 anos

Conteúdo: Técnica, criatividade e concentração

Desenvolvimento: Após roda de conversa norteando as crianças sobre a atividade, podemos mostrar na prática como realizar a atividade. Numa folha de sulfite colocar uma porção de várias cores de guache e soprar de modo que o desenho vá se formando. As imagens que serão produzidas serão únicas e formarão desenhos incríveis.

Após essa etapa da atividade, podemos deixar as produções secarem para que possam ser expostas e socializadas com outros.

Recursos utilizados: guache de várias cores, folha de sulfite e canudos.

Obs: Essa estratégia de atividade estimula a criatividade e a concentração.

PLANO DE AULA 3

Técnica do Carimbo: Pintura com Folhas

Idade: a partir de 2 anos

Conteúdo: Natureza e criatividade artística.

Desenvolvimento: Após roda de conversa norteando as crianças sobre a atividade, podemos ir ao parque recolher com elas algumas folhas caídas de árvores e lá mesmo começar a produção dos trabalhos. Basta um pouco de guache, folha sulfite, as folhas de árvore recolhidas que se transformam em "carimbos tropicais" para decorar o papel. As figuras que serão produzidas serão únicas e uma verdadeira obra de arte.

Após essa etapa da atividade, podemos expor suas produções para que as mesmas, os pais e outros colegas possam apreciar sua bela obra de arte.

Recursos utilizados: guache, tintas de várias cores, folhas caídas de árvores e a imaginação.

Obs: Essa estratégia de atividade estimula a criatividade e o aproveitamento dos recursos naturais.

MATERIAL(IS) E MÉTODOS

Após leitura e reflexão das bibliografias selecionadas, filtrei os assuntos mais relevantes para produzir o artigo em questão.

Os materiais usados em sala de aula com as crianças foram diversos, pincéis, brochas, esponjas, tintas, giz de cera, canetas hidrográficas coloridas, papéis com texturas variadas e com variedade de cores, entre outros.

Foram elaborados também vários planos de aula, de acordo com o que estudamos no Curso.

Também interagi com algumas colegas de profissão, buscando conhecer o trabalho desenvolvido por elas, e assim me inspirar nas práticas pedagógicas.

RESULTADOS

Os resultados obtidos por meio dessa pesquisa foram bem significativos, pois proporcionam rever as práticas pedagógicas e inová-las. Em consequência para os alunos que se beneficiaram com as novas técnicas de arte trabalhadas com eles.

Mediante as atividades apresentadas, as crianças conviveram com diferentes manifestações das artes e da ciência, vivenciaram diferentes formas de explorar os materiais artísticos e o espaço físico da escola e descobriram novas propostas lúdicas dentro do seu cotidiano.

Foram propostas que oportunizaram vivências novas e que contribuíram para despertar a observação, favorecendo a aquisição de uma melhor oralidade, interação com os colegas, a criatividade, a curiosidade e o desejo de novas descobertas.

DISCUSSÃO

As conversas com algumas professoras da educação infantil, também foram de grande ajuda, pois nessa interação, tive a oportunidade de conhecer algumas atividades que não achava ser possível desenvolver com crianças pequenas.

Uma observação que vale ressaltar, é que as algumas professoras estão arraigadas ao método tradicional de ensino, deixando de lado atividades como pintura em tela, releitura de obra de arte, escultura com argila, dentre outros, pois ainda estão preocupadas em alfabetizar antes do tempo, anseio esse, que os pais projetam na educação dos filhos e que devemos orientar e modificar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após pesquisa, leitura e reflexão sobre o tema “Artes Visuais Na Educação Básica: Um Olhar Mais Atento Para a Aprendizagem Lúdica, Contemporânea e Eficaz na Educação Infantil”, pude constatar a importância de uma aprendizagem que se utiliza das artes visuais como ferramenta de ensino na educação infantil.

Ficou evidente também que por meio das artes visuais, as crianças trabalham a sua criatividade e imaginação, e conseguem adquirir novas habilidades e novas formas de olhar o mundo. Tornando-se então esse tipo de ferramenta um estímulo essencial nessa etapa do desenvolvimento da criança.

Com isso, as aulas tornam-se mais eficazes e interessantes para o aluno. Transformando-o não mais em um mero espectador e sim, em alguém que interage com a Arte em todas as suas manifestações, pois vivencia todas elas.

A arte quando bem utilizada leva as crianças a conhecer, criar e imaginar coisas que muitas vezes não se tem oportunidade fora da escola. Ou seja, situações que não são acessíveis no dia a dia.

Gostaria de ressaltar que a arte deve fazer parte do cotidiano das crianças na escola, e quando bem empregadas, auxiliam no seu processo de ensino-aprendizagem por todos os ciclos da educação básica.

Sendo assim, nós como educadores devemos oferecer vários materiais e oportunidades para que as crianças possam produzir suas artes e assim enriquecer seu repertório de vida.

REFERÊNCIAS

- ALBINATI, Maria Eugênia Castelo Branco. **Artes visuais**. Artes II. Belo Horizonte. 2009.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579830853. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/109136>>. Acesso em 20 de setembro de 2020.
- ANGOTI, M. (Org.), **Educação infantil: Para quê, Para quem e Por quê?** Campinas: editora Alínea, 2006.
- ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARLAN, Luciana Mourão, Rosa Lavelberg. **Ensino de Arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo**. São Paulo, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae. Entrevista ao site Carta Maior. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/Entrevista-%96-Ana-Mae-Barbosa/12/10517>> Acesso em 20 de setembro de 2020.
- BARRETO, Angela M. Rabelo F. **Pelo direito à Educação Infantil**. Brasília, n. 46, dezembro. 2008.
- BRASIL. ECA - **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, 13 jul. 1990.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006. vol 1 BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & educação – era uma vez – quer que conte outra vez?** Petrópolis: Vozes, 2002.
- CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P.da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 6. Ed. Campinas: Papirus, 1991.
- ESCOSTEGUY, Cléa Coitinho, CORREA, Romualdo. **Metodologia do ensino de artes**, Porto Alegre, SAGAH, 2017.
- FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**. Campinas: Cortez, 1999.
- FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo e FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALLO, Sílvio (coord). **Ética e Cidadania – Caminhos da Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 1999.
- IABELBERG, Rosa. **para gostar de aprender arte, sala de aula e formação de professores**, porto alegre, 2003.
- MACEDO, Lino. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**, Porto Alegre, Artmed, 2005.

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

OLIVEIRA, Zilma Rams de Oliveira. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PAULA, Bianca de. **Arte na Educação Infantil: o que priorizamos no ensino e aprendizagem**. Disponível em: < <https://www.escolainteracao.com.br/arte-na-educacao-infantil-o-que-priorizamos-no-ensino-e-aprendizagem/>> Acesso em: 20 de setembro de 2020.

SANS, P. T. C. **Pedagogia do desenho infantil**. São Paulo: Átomo, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto e Pinto Manuel (1997). “**As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**”. In M. Pinto e M. J. Sarmiento (Coord.), **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. **Políticas públicas e participação infantil**. Revista Educação, Sociedade e Cultura, n. 25, p. 183-206, 2007.

SÉRGIO de Camargo (1971 : Alemanha). In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento238713/sergio-de-camargo-1971-alemanha>>. Acesso em: 20 de setembro de 2020. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA



THAIS CRISTINA MACIEL

Graduação em Pedagogia; Pós Graduada em Psicopedagogia, Ludoterapia; Gestão e Docência na Educação Básica; Deficiência Visual; Deficiência Auditiva; Deficiência Intelectual e Deficiência Física; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Otávio José da Silva Junior e EMEF Olavo Fontoura, ambas na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Com a pandemia devido ao contágio do covid-19 (coronavírus) muitas mudanças foram necessárias e a educação sofreu muito com isso. A educação infantil é a mais desafiadora de ser realizada a distância. Esse artigo visa esclarecer para professores, alunos ou familiares como proceder diante de tal situação. Nossa preocupação abrange os alunos especiais, pois são enormes os desafios e as adversidades enfrentadas por todos, e nesse período os papéis precisam ser reinventados diante do novo método de ensino adotados por todos mundialmente. Levamos em consideração que muitos dos pais não têm o preparo necessário para dar continuidade ao ensino dos filhos sozinhos, e por isso, é de extrema importância uma relação contínua de diálogo entre pais, escolas, direção e familiares.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino a Distância; Pandemia; Competências.

INTRODUÇÃO

Diante do cenário atual muitas áreas foram afetadas em relação ao estilo de vida que tínhamos anterior a pandemia do coronavírus. Foram necessárias várias adaptações para não paralisar tudo. A educação, em especial, a educação infantil, não pode parar. As crianças não podem “parar” no tempo, o desafio foi lançado aos professores que precisam dar a assistência às crianças e familiares.

Essa mudança que afetou as famílias e a sociedade fez com que todos pensassem no papel da escola, o que ela representa para os alunos e toda sociedade. É relato de muitos pais e crianças que o ensino presencial nessa faixa etária faz uma diferença enorme e significativa no desenvolvimento dos alunos. É nítido o que o relacionamento entre os

pares é essencial. É possível verificar os resultados das brincadeiras multidisciplinares realizadas com os alunos e a interação entre eles, se comparado ao ensino EAD, até mesmo para o desenvolvimento e percepção social.

Segundo a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento do Ministério da Educação que norteia o ensino no país, cujo principal objetivo é promover interações e brincadeiras, por meio das quais a criança se desenvolve emocional e cognitivamente, torna-se um grande aliado dos professores para criarem novas estratégias de ensino, mesmo assim continua a pergunta: Como cumprir o currículo proposto isso sem as aulas presenciais?

Dos zero ao cinco anos, a criança está formando várias habilidades que serão fundamentais para o aprendizado pelo resto da vida escolar. Entre elas, o desenvolvimento motor, trabalhado na primeira infância com atividades como correr e pular. Estamos falando aqui da movimentação física intensa, e desafios como encaixar formas, equilibrar coisas, contornar obstáculos, jogar bola e até mesmo fazer uma guerra de almofadas.

O ensino a distância exige outras posturas, tanto dos educadores, quanto das famílias e crianças. Nos capítulos sequenciais trataremos de subtemas como:

- Mudanças nas rotinas – de professores, gestores, crianças e famílias;
- Periodicidade: pensar no número, na frequência e na constância das propostas;
- Tecnologia: o que está disponível para as equipes e para as famílias;
- Flexibilidade: nos recursos, nas estratégias, nos tempos e nos materiais;
- Paciência – diz Madalena Freire que “o desafio de todo educador é educar sua paciência”;
- Avaliar o processo e planejar – avançar a partir do registro, da reflexão/avaliação e do replanejar.
- Público: Com equipe: planejar e trocar estratégias, recursos e aprendizagens. Com famílias, acolher, orientar e com as crianças aprender, aprender e aprender...essa situação é nova para todos.
- Meios de Comunicação: e-mail, whatsapp, Facebook, Instagram e tantos outros aplicativos atuais possíveis à comunicação à distância, e em grupo.
- Estratégias para chegar aos alunos e suas famílias: Videos, Audios, Fotos, Textos, Links, arquivos em Word ou PDF.

ENSINO A DISTÂNCIA

Obrigatoriamente, as escolas que decidiram em continuar com as aulas deveriam adotar o método EAD (Ensino a Distância), aulas remotas, respeitando o protocolo de orientação da Organização Mundial da Saúde. Em período recorde, o que era presencial, torna-se virtual. Existiu e ainda existem muitas dúvidas sobre a eficiência do aprendizado através da plataforma virtual. Os alunos quando solicitados a darem sua opinião sobre as aulas, em sua maioria avaliam negativamente. Respaldam-se na dificuldade de interação entre os colegas, com os professores, a tecnologia de comunicação e informação nem sempre são cem por cento acessível e estável.

Esse método de ensino, segundo a opinião de pais e alunos, se torna mais complicado nos momentos de dúvidas, pois nem sempre é possível se manifestar, como também se torna mais difícil o professor perceber, sentir, se o aluno realmente entendeu.

Anterior ao período de isolamento social e de ser decretado epidemia global, o método EAD era usado somente para cursos em algumas modalidades, como exemplo, os profissionalizantes ou de idiomas, porém com a necessidade de darmos continuidade aos estudos, estamos vivendo dias incertos em que o primordial é se mantiver afastados e com isso tivemos que aceitar o uso do EAD em todas as idades em todas as etapas da educação.

É notório, do ponto de vista dos educadores, que estamos passando por desafios de aprendizado já que nessa faixa etária o ensino provém de experiências concretas e interativas em que aulas mediadas por tecnologia não são suficientes. Tinham-se alguma dúvida sobre o homeschooling, é possível afirmar que não é um modelo que dê certo...

De acordo com a professora da Universidade Federal do Ceará (UFC), Cristina Façanha, cuja área de atuação é a educação infantil, a pandemia impôs algo completamente inesperado à área educacional como um todo. "As instituições têm defendido a ideia de que é possível reproduzir em casa os espaços de práticas na educação infantil, mas isso pra mim é uma ilusão". Além disso, Cristina Façanha aponta para o tempo de exposição infantil a materiais digitais, como computadores e celulares. "Tem que ser, no máximo, uma hora por dia".

Pesquisas mostram que a exposição nessa faixa etária não é saudável para o desenvolvimento da criança. O ideal é privilegiar atividades como o brincar, o criar, o imaginar, o sono, o movimento e a alimentação, as interações e socializações.

PONTOS POSITIVOS E RELEVANTES DO ENSINO EAD

Podemos pontuar que um dos pontos positivos, sem dúvida é a possibilidade de darmos continuidade aos estudos. Para as escolas que estão oferecendo o EAD, o prosseguimento aos conteúdos, sem a interrupção do fluxo de trabalho pedagógico e dos conteúdos que estavam previstos para esse momento é visto como um ganho.

Outro ponto que podemos destacar é a Imersão da escola no ambiente digital. A quarentena surpreendeu muitas escolas que precisaram transpor seu material pedagógico para o ambiente digital. Apesar de algumas instituições ainda estarem se adaptando ao ensino online, entendemos esse momento como uma oportunidade para equipes pedagógicas, alunos e famílias se inserirem na cultura digital. Salientamos as possibilidades oferecidas pelo EAD: permitem que o aluno caminhe em um percurso de investigação mais individual, ao mesmo tempo em que ele mergulha em uma tecnologia que facilita o contato com pessoas, recursos e lugares do mundo inteiro.

Esse momento que as escolas e o mundo estão vivendo nos traz um olhar para o que é necessário e genuinamente humano, algo que jamais uma máquina poderá suprir. O que vamos banalizando no olhar, em um momento como esse se torna uma oportunidade para revermos conceitos e relações. O lugar da escola na vida das pessoas vai tomando um espaço que, até então, poderia ser visto como algo corriqueiro. Se antes algumas famílias e alunos pensavam ‘Faz parte ir pra escola todo dia, é uma obrigação’, agora não é apenas uma necessidade de aprender conteúdo, mas também uma necessidade de aprender a ser e a se relacionar. Acreditamos que ninguém sairá igual depois desse período de reclusão obrigatória, de algum modo todos estamos sendo tocados e convidados a pensar a vida cotidiana por outras perspectivas.

AS ADVERSIDADES DO ENSINO A DISTÂNCIA

É perceptível e visível que uma criança não aguenta ficar por muitas horas em frente ao computador/celular estudando, tanto por ser muito cansativo, quanto por não conseguirem se concentrar. Imaginamos esses alunos em casa, fáceis acessos aos brinquedos querem se divertir com irmãos/parente-vizinhos, podem se distrair facilmente até mesmo com o próprio aparelho, jogos, desenhos, etc.

Essa condição de ensino trouxe novamente uma questão que era muito ignorada, um problema que sempre foi superficialmente discutido, mas nunca resolvido: a desigualdade social! Vale ressaltar que no Brasil 25,3% (4,9 milhões de brasileiros) da população tem

acesso a internet de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Como fazer com os alunos que não tem esse privilégio? São números muito altos, milhares de pessoas que não conseguem estudar nem mesmo os módulos básicos. De acordo com o Ministério da Educação, no Brasil 1,5% da população até 15 anos é analfabeta, isso é 2,5 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever.

Outro ponto que tem sido constantemente debatido na comunidade escolar é a dificuldade dos familiares de alunos mais novos estabelecerem uma rotina de estudos, já que as crianças demandam supervisão. Sem comentarmos sobre os pais que estão em regime de tele trabalho, e precisam dar atenção as crianças que estão em casa no mesmo período em aulas remotas.

Além de todas essas adversidades encontramos mais problemas, muitas crianças de até 12 anos não conseguem acessar a plataforma de ensino, não sabem, e em muitos casos, os pais não estão em casa para ajudar, sem contar às famílias que nem os pais sabem do conteúdo, em outros casos, quem acompanha a criança são babás ou avós que não tiveram escolaridade e nem domínio digital.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO A DISTÂNCIA

Segundo a Resolução nº4/2009/MEC/CNE/CEB, o Atendimento Educacional Especializado, que abrange o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à escolarização, durante o período de suspensão das aulas presenciais, deverá estar centrado na identificação e eliminação das barreiras no processo de aprendizagem, visando à plena participação dos estudantes público alvo da educação especial.

Conforme posicionamento do MEC as atividades pedagógicas não presenciais devem incluir os estudantes com deficiência, transtorno de espectro autista e altas habilidades. E devem envolver parcerias entre profissionais especializados e professores, além de dar orientações e apoios necessários aos responsáveis.

No trabalho colaborativo, o professor do atendimento educacional especializado atua junto com o professor do ensino regular possibilitando produção de conhecimentos, desencadeando mudança no acompanhamento nos processos de transformação de olhares, percepções e atitudes, não somente as ações concretas. No momento atual tal articulação faz-se de extrema necessidade para acompanhar pedagogicamente o envio e orientação das APNPs (Atividades Pedagógicas Não Presenciais), com usos dos

formulários, Plano Atendimento Educacional Individualizado e usos de ferramentas tecnológicas assistivas disponibilizadas, neste momento, atendendo às especificidades das áreas do público de crianças/ estudantes da Educação Especial, nos termos do artigo 5º da Resolução CEE-ES Nº 5.077/2018.

O ensino a distância é um grande desafio para os alunos especiais, a concentração para essas crianças em casa tende ser muito mais difícil.

Como material de apoio a rede municipal de ensino de São Paulo disponibilizou um pacote de materiais didático inclusivo para auxiliar os educadores, e também as famílias, durante a pandemia. São atividades de o Projeto Brincar, desenvolvido em conjunto pela “Mais Diferença”, Fundação Grupo Volkswagen e a Secretaria Municipal de Educação.

O projeto tem quatro temas: ‘Cardápio para Todos, Arquitetura Infantil: reinventando os espaços, ‘Brincando com Poesias’ e ‘Pintura à Flor da Pele’. As atividades podem ser realizadas por todas as crianças, como ou sem deficiência.

COMO FICA OS PROFESSORES NO ENSINO A DISTÂNCIA

Nós professores e professoras também passamos por várias dificuldades para aplicar as aulas e passar a matéria, a qualidade da conexão dos alunos é muito variável, a maioria sempre espera certo tempo até atingir um bom horário de visualizações para começar, fora os alunos que inocentemente atrapalham, deixam o microfone ligado com ruídos, câmera ligada.

Sentimo-nos muito sozinhos, há casos que ninguém liga a câmera e temos a impressão de falar com as paredes, fora que no EAD é impossível uma aula dinâmica.

Autores sugerem que nós professores "mantenhamos contato com as crianças, mas não como uma questão institucionalizada". Na avaliação dos autores envolvidos no tema dizem que: pela vulnerabilidade infantil, "a criança é vista na sua 'globalidade'. Não se pode olhar para a criança de uma forma cognitiva, não se pode separar o intelectual, do psicológico, do gestual".

Para nós professores, aprender a adaptar as costumeiras aulas presenciais para aulas virtuais também não é nada fácil, ainda mais sem prévio treinamento pedagógico e tecnológico, como acontece em muitas escolas.

Para as instituições de ensino, existe a dificuldade da falta de estrutura em tecnologia da informação (TI) e a resistência ao uso de ferramentas virtuais para ensino por parte de uma parcela considerável de professores e de alunos.

O DESAFIO PARA AS FAMÍLIAS - ENSINO A DISTÂNCIA

É necessário perceber e levar em consideração que atividades escolares agora precisam ser ministradas pelos familiares e parentes. É uma situação complicada, já que muitos deles devem e precisam distribuir a atenção e o foco com o trabalho e não possuem a formação e o preparo docente.

A direção da escola deve ter a responsabilidade de ter um diálogo com os pais, por qualquer plataforma, Whats App, Microsoft Teams, Google Meet, Zoom... Essas ferramentas funcionam como um guia de como orientar os filhos e alunos nas atividades durante o período de isolamento.

Na escola, as tarefas para a educação infantil são orientadas a partir de rotinas. É interessante deixar claro aos pais que em casa as crianças também precisam manter esse ritmo e que ele faz parte de um importante aprendizado cognitivo. Nós professores, podemos organizar um horário semanal ou quinzenal para conversar com os familiares/ parentes e ouvir sobre o desenvolvimento cognitivo e a realização de atividades propostas sobre um determinado período.

Os familiares enxergam muitas dificuldades de guiar tarefas e muitas das vezes não se sentem preparados para realizá-las com as crianças. Por isso, orientá-los por meio de atividades guiadas pode contribuir para o sucesso da condução das mesmas e deixar todos mais seguros.

A atividade pode recorrer a temas que possam recordar, de algum modo, a escola. Por exemplo, um desenho sobre o que mais tem sentido falta e ou que mais tenha gostado durante o período escolar. Devemos orientar os familiares a conversarem com as crianças sobre esses temas. Além de realizarem experimentações e vivências que extrapolem a curiosidade e que exercitem a criatividade dos pequenos, neste momento, podemos propor atividades como realização de instrumentos musicais com materiais recicláveis, jogos educativos e brincadeiras também podem ser trabalhados apresentando aos responsáveis à proposta pedagógica para esse tipo de atividades.

Sugestões de atividades:

- Leitura de livros já trabalhados nas aulas anteriores;
- Leitura de fábulas;
- Criação de cinema de palitos com os personagens da história;
- Jogos de Ariê são muito lúdicos e interativos para essa faixa etária;
- Gibis da turma da Mônica com temas que podem ser abordados e explorados neste momento, como a questão da conscientização da água.

Jogos e brincadeiras (caixa de surpresa; adivinha; brincadeiras de mão; jogos tradicionais – siga o chefe; brincadeiras de adivinhar, caixa de surpresa, venda nos olhos, caça ao tesouro etc.).

Atividades de arte (pintura, recorte e colagem, modelagem, construção, criação de brinquedos – jornais, papéis, embalagens, revistas, massas caseiras, tintas com vegetais, terra e barro, lápis, canetas, giz). Recomendamos delimitar e proteger os ambientes.

Narração de histórias (com os livros de casa, podemos enviar links de livros da internet).

Leitura de poemas, parlendas, trava-língua, adivinhas;

Teatro de fantoche – com brinquedos e objetos;

Brincadeiras musicais;

Atividades de rotina: arrumar, limpar, lavar, cozinhar (não considerá-las punição ou eventualidade, tratar das tarefas de casa como responsabilidade, como na escola!).

Atividades de cuidados pessoais com músicas (lavar mão, banho, escovar dentes, fazer as refeições etc.).

Compartilhar registros da vida diária: brincadeiras, atividades de rotina, produções, brinquedos preferidos, objetos interessantes, livros e histórias preferidas, entrevistas com parentes, fotos e desenhos favoritos, pesquisa sobre um tema etc.

É importante também que professores conversem entre si, para a troca de sugestões e soluções para dificuldades que possam surgir durante o trabalho pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os impactos causados pela pandemia do novo coronavírus (COVID-19) são muito graves, não somente na área da saúde, mas também em outros setores de nossa sociedade, como no ensino, que buscou na educação online uma saída.

Apesar desse momento que está sendo vivido, continuar educando as crianças é essencial e, através do ensino à distância com aulas online, as escolas e universidades vêm reinventando seu modo de ensinar e manter os alunos interessados pelas disciplinas.

Com certeza essa é uma realidade bastante inovadora e um tanto assustadora para muitos profissionais da educação, principalmente para aqueles que não estão acostumados ao novo modelo de ensino EAD. As escolas de ensino infantil, fundamental e médio têm sido as que mais estão sofrendo com os impactos do COVID-19 na grade e no modo de ensino.

Consequentemente, famílias, crianças e professores estão enfrentando dificuldades em implementar esse novo método, haja vista que não é convencional e aplicado nas escolas. É preciso haver um sistema eficiente de tecnologia da informação (TI), que permita o acesso remoto de todos os alunos e professores, uma boa internet em casa para ambos, além da dificuldade em passar atividades e provas à distância.

REFERÊNCIAS

AMORÉ, C. S. (2020). “Quarentena dentro da quarentena: grupos subjugados e vulnerabilidade das infâncias na cidade”. II encontro do curso: Infâncias em tempos de pandemia. Universidade Federal do ABC.

AUTISMO: UMA REALIDADE – ZIRALDO Texto: Gustavo Luiz Arte: Miguel Mendes, Marco, Fábio Ferreira Outubro de 2013: <http://blogdaseguros.com.br/wp-content/uploads/2014/02/cartilha-ziraldoutismo-uma-realidade.pdf>.

BARBA, P. C. S. D. (2020). Saúde da criança. O brincar em tempos de pandemia. InformaSUS UFSCar. Recuperado em julho de 2020, de <https://www.informasus.ufscar.br/o-brincar-emtempos-de-pandemia/>

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Orgs.). Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. - Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 74, p.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de

agosto de 2009. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

_____ Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012 - Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

_____ NOTA TÉCNICA Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPPE, de 21 de março de 2013.

- Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012

O LÚDICO: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL



THAIS DA CRUZ HEER

Graduação em Direito pela Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU (2004) Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2012); Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento, pela Faculdade Batista de Minas Gerais - IPEMIG (2020); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Dom Pedro I, da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O lúdico na educação infantil tem sido um dos instrumentos que fomentam um aprendizado de qualidade para a criança, a partir das técnicas que promovem o desenvolvimento das habilidades fundamentais nesse processo. Nesse sentido, esse artigo tem a finalidade de compreender a inserção da criança e das atividades lúdicas no contexto da educação infantil e os reflexos dessa prática em seu desenvolvimento global. Nosso objetivo está em demonstrar a importância do lúdico no processo ensino e aprendizagem, através dos jogos, dos brinquedos, das brincadeiras. Conceituaremos os principais termos utilizados para designar o ato de brincar, algo fundamental para compreender o universo lúdico, em que o diálogo infantil acontece consigo mesma e com o outro, o que propicia a aceitação, a existência e opinião dos outros, estabelecendo relações sociais, construindo conhecimentos, desenvolvendo-se integralmente.

Palavras-chave: Lúdico; Educação Infantil, Jogos e Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

O brincar faz parte do mundo da criança, assim elas aprendem melhor e se socializam com facilidade, apreendem o espírito de grupo, aprendem a tomar decisões e percebem melhor o mundo dos adultos. Sistematizar o brincar significa uma reorganização da prática pedagógica desempenhada pelo professor, prática essa que deve abandonar os moldes da educação bancária e absorver o lúdico através dos jogos como o instrumento principal para o desenvolvimento Infantil. Os jogos, e a maneira como o professor dirige o brincar, desenvolverão os pequenos nos aspectos: psicológico, intelectual, emocional, físico-motor e social, e por isso, os espaços para se jogar são imprescindíveis nos dias de hoje. Através

dos jogos lúdicos, do brinquedo e da brincadeira, desenvolvemos a criatividade, a capacidade de tomar decisões e além de tornar as aulas mais atraentes para os alunos.

A partir de situações de descontração, o professor poderá desenvolver diversos conteúdos, gerando uma integração entre as matérias curriculares. Atualmente em nossa sociedade, extremamente capitalista, percebemos o quanto as mídias têm influenciado as pessoas, em particular as crianças, exercendo poder e controle através dos meios de comunicação.

Uma das alternativas para se competir com as tecnologias digitais está no lúdico, nas brincadeiras de uma forma geral, momento em que as crianças trabalham o corpo e a interação com o outro.

A criança tem uma imaginação fértil, e com facilidade consegue entrar no mundo dos sonhos, das fábulas e normalmente utiliza como ponte às brincadeiras. Quando esta brincando se expressa mostrando seu íntimo, seus sentimentos e sua afetividade.

Os espaços lúdicos são ambientes férteis também para a aprendizagem e o desenvolvimento, principalmente da socialização. Isso não é assunto novo, pois Fröebel, que ocupa também uma posição relevante na história do pensamento pedagógico sobre a primeira infância e pertence à corrente cultural filosófica do idealismo alemão, sempre defendeu que o jogo constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança, já que é a expressão livre e espontânea do interior.

As brincadeiras são importantes por fazerem parte do mundo das crianças e por proporcionarem momentos agradáveis dando espaço à criatividade. Todos devemos buscar o bem-estar dos pequenos durante o processo de ensino e aprendizagem, resgatando assim o lúdico como instrumento de construção do conhecimento.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Brincar, segundo o dicionário Aurélio (2003), é "divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar", também pode ser "entreter-se com jogos infantis", ou seja, brincar é algo muito presente nas nossas vidas, ou pelo menos deveria ser.

Segundo Oliveira (2000) o brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o outro, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação.

Outro ponto relevante do brincar no desenvolvimento infantil é que nesta fase está se moldando a personalidade, e aspectos como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade são desenvolvidas positivamente através do simbólico (ato de brincar).

Vygotsky (1998), um dos representantes mais importantes da psicologia histórico-cultural, partiu do princípio que o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas técnicas e semióticas. Nesta perspectiva, a brincadeira infantil assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito, rompendo com a visão tradicional de que ela é uma atividade natural de satisfação de instintos infantis. O autor se refere à brincadeira como uma maneira de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos.

A capacidade para imaginar, fazer planos, apropriar-se de novos conhecimentos surge, nas crianças, através do brincar. A criança por intermédio da brincadeira, das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998): O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

“Quando brinca, a criança prepara-se a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas.”
(BRASIL, 1998, p. 27).

Assim, destacamos que quando a criança brinca, demonstra-se mais madura, pois mesmo que de forma simbólica, entra no mundo adulto, que cada vez mais se abre para ela lidar com as diversas situações cotidianas. Portanto, a brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados.

Nas situações em que a criança é estimulada através do brincar, é possível observar que rompe com a relação de subordinação ao objeto, atribuindo-lhe um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ato de brincar acontece em determinados momentos do cotidiano infantil, neste contexto, Oliveira (2000) aponta o ato de brincar, como sendo um processo de humanização, no qual a criança aprende a conciliar a brincadeira de forma efetiva, criando vínculos mais duradouros. Assim, as crianças desenvolvem sua capacidade de raciocinar, de julgar, de argumentar, de como chegar a um consenso, reconhecendo o quanto isso é importante para dar início à atividade em si.

O brincar se torna significativo para criança a partir do momento que esses são introduzidos, respeitando o interesse da criança, sua faixa etária, suas habilidades, de maneira que as brincadeiras e jogos que vão surgindo, seja oferecido gradativamente, desde os mais funcionais até os de regras. Estes são elementos elaborados que proporcionarão novas experiências, possibilitando a conquista de tantas outras habilidades, como também a formação da sua identidade.

Como podemos perceber, os brinquedos e as brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva. Para uma aprendizagem eficaz é preciso que o aluno construa o conhecimento, assimile os conteúdos. Nesse sentido, o jogo é um excelente recurso para facilitar a aprendizagem.

Carvalho (1992) afirma que:

(...) desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante. (Carvalho, 1992, p.14).

Carvalho (1992) acrescenta, que:

(...) o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto em jogo. (Carvalho, 1992, p.28).

As ações com os jogos devem ser criadas e recriadas, para que representem uma nova descoberta e sempre se transformem em um novo jogo, com novas regras para jogar.

Enquanto a criança brinca, ela fornece várias informações ao adulto ou educador a seu respeito, no entanto, enquanto educador deveu ter o “olhar sensível” e atento aos gestos e comportamento de cada criança, tentando ler nas entrelinhas, quais intervenções poderemos propor para que as crianças avancem no conhecimento e nas resoluções de problemas.

O brincar pode ser útil para estimular seu desenvolvimento integral, tanto no ambiente familiar, quanto no ambiente escolar. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro.

Por meio da ludicidade a criança começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, e sendo liderados.

Em contrapartida, em um ambiente sério e sem motivações, os educandos acabam evitando expressar seus pensamentos e sentimentos e realizar qualquer outra atitude com medo de serem constrangidos.

Zanluchi (2005, p.91) afirma que:

“A criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica de seu dia-a-dia.”, portanto, as crianças, tendo a oportunidade de brincar, estarão mais preparadas emocionalmente para controlar suas atitudes e emoções dentro do contexto social, obtendo assim melhores resultados gerais no desenrolar da sua vida. (Zanluchi, 2005, p.91)

Entretanto, Vygotsky (1998) toma como ponto de partida a existência de uma relação entre um determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem. Defende a ideia de que, para verificar o nível de desenvolvimento da criança, temos que determinar pelo menos, dois níveis de desenvolvimento. O primeiro deles seria o nível de desenvolvimento efetivo, que se faz através dos testes que estabelecem a idade mental, isto é, aqueles que a criança é capaz de realizar por si mesma, já o segundo deles se constituiria na área de desenvolvimento potencial, que se refere a tudo aquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda dos demais, seja por imitação, demonstração, entre outros. O que a criança pode fazer hoje com a ajuda dos adultos ou dos iguais certamente fará amanhã sozinha. Assim, isso significa que se pode examinar, não somente o que foi produzido por seu desenvolvimento, mas também o que se produzira durante o processo de maturação.

A brincadeira, o jogo são atividades específicas da infância, na quais a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. É uma atividade com contexto cultural e social. O autor relata sobre a zona de desenvolvimento proximal que é a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver, independentemente, um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz. Desta maneira, o jogo pode ser considerado uma atividade muito importante, pois através dele a criança cria uma zona de desenvolvimento proximal, com funções que ainda não amadureceram, mas que se encontra em processo de maturação, ou seja, o que a criança irá alcançar em um futuro próximo. Aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida, é fácil concluir que o aprendizado da criança

começa muito antes de ela frequentar a escola. Todas as situações de aprendizado que são interpretadas pelas crianças na escola já têm uma história prévia, isto é, a criança já se deparou com algo relacionado do qual pode trocar experiências.

A criança se torna menos dependente da sua percepção e da situação que a afeta de imediato, passando a dirigir seu comportamento também por meio do significado dessa situação, Vygotsky (1998) relata que:

“No brincar, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê.” (Vygotsky, 1998, p.127).

No brincar, a criança consegue separar pensamento, ou seja, significado de uma palavra de objetos, e a ação surge das ideias, não das coisas. Conforme afirma Oliveira (2000):

O brincar, por ser uma atividade livre que não inibe a fantasia, favorece o fortalecimento da autonomia da criança e contribui para a não formação e até quebra de estruturas defensivas. Ao brincar de que é a mãe da boneca, por exemplo, a menina não apenas imita e se identifica com a figura materna, mas realmente vive intensamente a situação de poder gerar filhos, e de ser uma mãe boa, forte e confiável. (Oliveira, 2000, p. 19)

Assim, seguindo este estudo os processos de desenvolvimento infantil apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (1998), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e/ou adultos. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL ATRAVÉS DO BRINCAR

Na educação de modo geral, e principalmente na Educação Infantil o brincar é um potente veículo de aprendizagem experiencial, visto que, permite através do lúdico, vivenciar a aprendizagem como processo social. A proposta do lúdico é promover uma alfabetização significativa na prática educacional, é incorporar o conhecimento através das características do conhecimento do mundo. O lúdico promove a construção do conhecimento, e o desenvolvimento da oralidade, do pensamento e do sentido. Assim, Góes (2008), afirma que:

(...) a atividade lúdica, o jogo, o brincar, a brincadeira, precisam ser melhorado, compreendidos e encontrar maior espaço para ser entendido como educação. Na medida em que os professores compreenderem toda

sua capacidade potencial de contribuir no desenvolvimento infantil, grandes mudanças irão acontecer na educação e nos sujeitos que estão inseridos nesse processo. (Góes, 2008, p 37)

Contudo, compreender a relevância do brincar possibilita aos professores intervir de maneira apropriada, não interferindo e descaracterizando o prazer que o lúdico proporciona. Mas usar o brincar como recurso pedagógico não dissociado da atividade lúdica que o compõe.

Sabemos que a vida escolar é regida por normas e tempos determinados, por si só já favorece este mesmo processo, fazendo do brincar na escola um brincar diferente das outras ocasiões. A incorporação de brincadeiras, jogos e brinquedos na prática pedagógica, representam ferramentas para o educador propor diferentes atividades que contribuem para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construtivos tanto para crianças como para os jovens.

Para Vygotsky (1998), o educador poderá fazer o uso de jogos, brincadeiras, histórias e outros, para que de forma lúdica, a criança seja desafiada a pensar e resolver situações problemáticas, como também imitar e recriar regras utilizadas pelo adulto.

O lúdico pode ser utilizado como uma estratégia de ensino e aprendizagem, assim o ato de brincar na escola sob a perspectiva de Lima (2005) está relacionada ao professor que deve apropriar-se de subsídios teóricos que consigam convencê-lo e sensibilizá-lo sobre a importância dessa atividade para aprendizagem e para o desenvolvimento da criança.

Oliveira (1997) acrescenta o fato que a aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc...., a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo).

Em Vygotsky (1998), justamente por sua ênfase nos processos sócios históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. (...) o conceito em Vygotsky tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social.

A essas ideias associamos nossas convicções sobre o brincar como prática pedagógica, sendo um recurso que pode contribuir não só para o desenvolvimento infantil, como também para o cultural.

Brincar não é apenas ter um momento reservado para deixar a criança à vontade em um espaço com ou sem brinquedos e sim um momento que podemos ensinar e aprender muito com elas.

A atividade lúdica permite que a criança se prepare para a vida, entre o mundo físico e social. Observamos, deste modo que a vida da criança gira em torno do brincar, é por essa razão que nós pedagogos temos utilizado a brincadeira na educação, por ser uma peça importante na formação da personalidade, tornando-se uma forma de construção de conhecimento.

Finalizando Gonzaga (2009), aponta:

(...) a essência do bom professor está na habilidade de planejar metas para aprendizagem das crianças, mediar suas experiências, auxiliar no uso das diferentes linguagens, realizar intervenções e mudar a rota quando necessário. Talvez, os bons professores sejam os que respeitam as crianças e por isso levam qualidade lúdica para a sua prática pedagógica. (Gonzaga, 2009, p. 39)

Importante para o desenvolvimento, físico, intelectual e social, o jogo vem ampliando sua importância deixando de ser um simples divertimento e tornando-se ponte entre a infância e a vida adulta.

Vygotsky (1998) afirma que o jogo infantil transforma a criança, graças à imaginação, os objetivos produzidos socialmente. Assim, seu uso é favorecido pelo contexto lúdico, oferecendo à criança a oportunidade de utilizar a criatividade, o domínio de si, à formação da personalidade, e o imprevisível.

De acordo com Kishimoto (2002) o jogo é considerado uma atividade lúdica que tem valor educacional, a utilização do mesmo no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino aprendizagem, o jogo é um impulso natural da criança funcionando, como um grande motivador.

Através do jogo, a criança obtém prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo, o jogo mobiliza esquemas mentais, e estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço, integra várias dimensões da personalidade, afetiva, social, motora e cognitiva.

O desenvolvimento da criança e seu consequente aprendizado ocorrem quando a criança participa ativamente, seja discutindo as regras do jogo, seja propondo soluções para resolvê-los. É de extrema importância que o professor também participe e que proponha desafios em busca de uma solução e de participação coletiva, o papel do educador neste caso será de incentivador da atividade. A intervenção do professor é necessária e conveniente no processo de ensino-aprendizagem, além da interação social, ser indispensável para o desenvolvimento do conhecimento.

Santos (2002) refere-se ao significado da palavra ludicidade que vem do latim ludus e significa brincar. Na palavra brincar está incluído os jogos, brinquedos e divertimentos, tendo como função educativa do jogo o aperfeiçoamento da aprendizagem do indivíduo. Assim, a ludicidade tem conquistado um espaço na educação infantil.

O brinquedo é a essência da infância e permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção de conhecimento da criança. Ela estabelece com o brinquedo uma relação natural e consegue extravasar suas angústias e entusiasmos, suas alegrias e tristezas, suas agressividades e passividades. Ao assumir a função lúdica e educativa, a brincadeira propicia diversão, prazer, potencializa a exploração e a construção do conhecimento. Brincar é uma experiência fundamental para qualquer idade, principalmente para as crianças da Educação Infantil. Dessa forma, a brincadeira já não deve ser mais atividade utilizada pelo professor apenas para recrear as crianças, mas como atividade em si mesma, que faça parte do plano de aula de aula, do projeto pedagógico da escola.

De acordo com Vygotsky (1998) é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva. Porque ela transfere para o mesmo sua imaginação e, além disso, cria seu imaginário do mundo de faz de conta. Portanto, cabe ao educador criar um ambiente que reúna os elementos de motivação para as crianças, como também oferecer atividades que proporcionam conceitos que preparam para a leitura, para os números, que envolve classificação, ordenação, dentre outros. Outro objetivo do educador em relação aos jogos e brincadeiras é motivar os alunos a trabalhar em equipe na resolução de problemas, aprendendo assim expressar seus próprios pontos de vista e respeitar os dos outros.

Conforme citação dos autores podemos verificar que a ludicidade, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos são meios que a criança utiliza para se relacionar com o ambiente físico e social em que vive, despertando sua curiosidade e ampliando seus conhecimentos e suas habilidades, nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo, e assim, temos os fundamentos teóricos para entendermos a importância que deve ser dada à experiência da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de pesquisa bibliográfica vemos que a criança aprende enquanto brinca. De alguma forma a brincadeira se faz presente e acrescenta elementos indispensáveis ao relacionamento com outras pessoas. Assim, a criança estabelece com os jogos e as brincadeiras uma relação natural e consegue extravasar suas tristezas e alegrias,

angústias, entusiasmos, passividades e agressividades, é por meio da brincadeira que a criança envolve-se no jogo e partilha com o outro, se conhece e conhece o outro.

Além da interação, o que a brincadeira, o brinquedo e o jogo proporcionam, é fundamental como mecanismo para desenvolvimento da memória, da linguagem, da atenção, da percepção, da criatividade e habilidade para melhor desenvolvimento da aprendizagem.

Brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais como atenção, afetividade, o hábito de concentrar-se, dentre outras habilidades. Nessa perspectiva, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos vêm contribuir significativamente para o desenvolvimento das estruturas psicológicas e cognitivas do aluno.

Vemos que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, mas principalmente na infância, na qual ela deve ser vivenciada, não apenas como diversão, mas com objetivo de desenvolver as potencialidades da criança, visto que o conhecimento é construído pelas relações interpessoais e trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a formação da criança. Portanto, a introdução de jogos e atividades lúdicas no cotidiano escolar é muito importante, devido à influência que os mesmos exercem frente aos alunos, pois quando eles estão envolvidos emocionalmente na ação, torna-se mais fácil e dinâmico o processo de ensino e aprendizagem.

Concluimos que o aspecto lúdico voltado para as crianças facilita a aprendizagem e o desenvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo, sendo assim, a educação infantil deve considerar o lúdico como parceiro e utilizá-lo amplamente no projeto pedagógico escolar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.
- CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura:viajando pelo Brasil que brinca**.São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.
- GOÉS, M. **Brincadeira e deficiência mental: um estudo em instituição especial para deficientes mentais**. 5º Congresso de Pós Graduação, 2008.

GONZAGA, Rúbica Renata das Neves. **A importância da formação lúdica para professores de educação infantil**. Revista Maringá Ensina nº 10 – fevereiro/abril, 2009.

KISHIMOTO, T.M. - **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação**. Londrina: O autor, 2005.

VIOÊNCIA DOMÉSTICA E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM



THIELY APARECIDA DO CARMO CAPELO

Graduação em História pela Universidade Nove de Julho. (2010); Graduação em Pedagogia (2016) pelo Instituto Superior de Educação Alvorada Plus; Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2013); Professora de Educação Infantil – no Céu Cei Jardim Paulistano e Professora de Educação Básica II– História - na EE Almirante Marquês de Tamandaré.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar as consequências da violência doméstica nas dificuldades de aprendizagem de crianças e adolescentes, além de relacionar a importância da presença da família na escola contribuindo para o sucesso e segurança do educando, essa pesquisa também irá ressaltar os direitos da criança e adolescente no que se refere a educação e os efeitos que a violência doméstica causa nos educandos e consequentemente a falta de apoio escolar.

Palavras-chave: Violência; Doméstica; Dificuldades; Aprendizagem; Família; Direitos.

INTRODUÇÃO

A violência doméstica é algo infelizmente cada vez mais comum em nossa sociedade contemporânea principalmente em relação aos estudantes de escola pública e esse tipo de violência engloba tantos abusos físicos quanto psicológicos atingindo muito além do que marcas corporais na vida da criança e do adolescente.

Muitas vezes, o que a criança sofre em seu lar ela irá refletir esses reflexos dentro do ambiente escolar pois é neste local que elas passam a maior parte do tempo. Mesmo havendo legislações específicas de proteção ao menor, tais como o ECA (1990) essas situações de violência estão cada vez mais frequentes no cenário da educação brasileira.

De acordo com José e Coelho (2006, p.11) o processo de aprendizagem sofre várias influências e a questão emocional interfere bastante na educação, ou seja, a maneira de como a criança é tratada e como ela se sente gerarão uma insegurança, baixa estima e consequentemente baixos índices de aprendizagem.

A afetividade e o cognitivo da criança estão completamente atrelados, desta forma, pode-se afirmar que qualquer problema emocional gera consequências sérias na cognição dos educandos.

BEE (2003) afirma que crianças que sofrem com violência física podem desenvolver diversos problemas psíquicos como depressão e vários problemas emocionais além de apresentar baixos índices de QI.

Verificamos uma relação da presença da família no processo da aprendizagem das crianças for realizada de maneira somativa apresentando vários benefícios ao educando, contudo, quando esta família agride um jovem, este desenvolver transtornos como agressividade, desânimo e resultados negativos referentes ao ensino e aprendizagem.

Este trabalho tem como principal tema contribuir no estudo sobre professor no seu trabalho diário com os alunos, levando em consideração a relevância da família e da violência doméstica junto aos processos de ensino aprendizagem, pois com sua participação, o professor tem um ambiente favorável e mais facilidade em alcançar seus objetivos pedagógicos. O presente trabalho tem como justificativa contribuir como referencial bibliográfico de interesse para os profissionais da educação, visto que há um grande número de crianças que sofrem de violência doméstica principalmente no que se refere as escolas públicas.

A metodologia será uma pesquisa bibliográfica por meio de levantamento por meio de livros, rede mundial de computadores, revista científica, legislações e teses de mestrado e doutorado.

Além disso, esta pesquisa será composta por três capítulos, o primeiro aborda as formas de violência doméstica contra crianças e adolescentes e a importância da família na aprendizagem, o segundo discute temas como as transformações em relação a aprendizagem das concepções de Criança, os direitos das crianças de acordo com o ECA e as políticas públicas de aproximação da escola e família e garantia de direitos da criança e do adolescente, o terceiro e último capítulo aborda uma pesquisa realizada com professores da rede estadual, municipal e particular, ao todo serão entrevistados 6 profissionais para amostragem, assim, os objetivos serão atingidos ao tentar por intermédio da tabulação relacionar as dificuldades de aprendizagem que são ocasionadas devido a fatores de violência doméstica que acometem crianças e adolescentes.

Os entrevistados, serão 2 educadores da rede municipal, 2 da rede estadual e 2 da rede privada de ensino, estes foram selecionados por meio de pessoas conhecidas que haviam citado alguns profissionais que lidavam com crianças que sofriam pela violência doméstica.

Sendo assim, para preservar a integridade tanto da escola quanto dos entrevistados e não gerar um constrangimento, seus nomes serão preservados, assim como os locais de trabalho dos mesmos e será aplicado o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), pois dessa forma não seria possível saber se há um consenso ou não sobre o assunto tratado, foi utilizado um fator de desempate, colocando desta maneira, dois profissionais de cada esfera.

Será aplicado um questionário com os professores com perguntas pertinentes ao tema tratado e após feita a pesquisa, a mesma será tabulada e transformada em gráficos para uma melhor visualização e entendimento das dificuldades de aprendizagem que são geradas devido aos transtornos causados pelas violências domésticas em crianças e adolescentes.

AS FORMAS DE VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES E A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA APRENDIZAGEM

Segundo Maria Amélia Azevedo (1998) existem várias formas de violência que são praticadas contra crianças e adolescentes que de certa forma, geram uma negação de todos os direitos que são garantidos para este público.

Entre as situações que são citadas na obra da autora podemos citar a violência física que pode chegar até o espancamento fatal, a violência sexual que muitas vezes são realizadas pelo próprio parente da criança gerando um trauma físico e psicológico no mesmo e a negligência que se caracteriza por uma omissão de cuidados que a criança e o adolescente possuem direitos previstos em legislações específicas como o Estatuto da Criança e do Adolescente que será ressaltado ao longo deste trabalho.

Todas essas formas de violência geram enormes consequências na vida da criança e do adolescente e o cuidado familiar e acompanhamento é uma ação indispensável para o sucesso escolar e bem-estar do indivíduo.

De acordo com Santos & Serrano (2015) nos diz que a educação não é uma tarefa que a escola possa realizar sozinha sem a cooperação de outras instituições. É nítido que a família é a instituição que mais perto se encontra da escola. Sendo assim, se levarmos em consideração que família e escola buscam atingir os mesmos objetivos, devem elas comungar os mesmos ideais para que possam vir a superar dificuldades e conflitos que diariamente angustiam os profissionais envolvidos no ambiente escolar, e também os próprios alunos e suas famílias.

É imprescindível discutir o que é uma família, pois ao longo da história tem se mudado esse conceito.

Ainda para as autoras, atualmente vivemos em uma sociedade diversificada, pois as famílias estão estruturadas de forma diferente de anos atrás. O antigo padrão de família, antes constituído por pai, mãe e filhos deixa de existir e surgem em seu lugar novas composições familiares desde as mais simples, formadas apenas por pais e filhos, como também famílias formadas por casais oriundos de outros relacionamentos, família composta por homossexuais e famílias formadas apenas por avós e netos, o que não significa que essas novas gerações não sejam consideradas famílias. (SANTOS e SERRANO, 2015).

Segundo Tonet (2007) família é um conjunto de pessoas que se unem pelo desejo de estarem juntas, de construírem algo e de se complementarem. Isso porque ainda para a autora, a “escola não pode viver sem a família e a família não pode viver sem a escola, pois uma depende da outra. “ (TONET, 2007)

Hoje vivemos em uma sociedade diversificada, com vários modelos de famílias. A Constituição Federal por meio do artigo 226, § 6º decreta a união estável como família. “Para efeito de proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar a sua conversão em casamento. “ (BRASIL, 1988).

A escola isolada é insuficiente para cumprir o papel educacional.

A escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos. (PARANÁ, p. 6)

De acordo com Santana (2013) a família é:

O lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais. (SANTANA, 2013, p. 34)

A autora deixa claro que a atuação da família é decisiva no desempenho escolar, como também nos valores morais do cidadão.

Pode-se observar o quanto a proximidade entre a escola e a família é significativa para o desenvolvimento humano, pois é por intermédio dela que se formam cidadãos críticos e conscientes para ingressarem na sociedade. (SANTANA, 2013)

Segundo Piaget,

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais, leva, pois, a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades. (PIAGET, 2007, apud SOUZA, 2009, p. 6)

Segundo Castro e Regattieri (2009, p.13) a escola é parte do sistema público de ensino que é responsável primário pela educação, isto porque no que consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a educação escolar tem como objetivo, no ensino fundamental, a formação básica do cidadão compreendida como: “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”.

Ainda segundo as autoras, a família exerce as funções de cuidados básicos de higiene, saúde, alimentação, orientação e afeto, mesmo sem laços de consanguinidade. (CASTRO e REGATTIERI, 2009, p.13).

Já de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) “é de responsabilidade da escola se articular com as famílias, e dever dos pais assumir o seu papel perante a escola e a sociedade, e ter ciência de sua relevância na participação e definição das propostas educacionais” (Brasil, 1990).

Porém, nem sempre esse princípio é considerado quando se trata do vínculo entre a escola e a família, observa-se de forma recorrente, que a família delega toda educação e responsabilidade para escola.

Segundo o filósofo, educador e professor Cortella:

As famílias estão confundindo escolarização com educação. É preciso lembrar que a escolarização é apenas uma parte da educação. Educar é tarefa da família. Muitas vezes o casal não consegue com o tempo que dispõem formar seus filhos e passa a tarefa ao professor, responsável por 35, 40 alunos. (CORTELLA, 2014,p.36)

A experiência escolar tem mostrado que a participação dos pais é de fundamental importância para o bom desempenho escolar e social das crianças. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu artigo 4º discorre:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à liberdade e a convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990,p.45)

De acordo com Santos & Serrano (2015) nos diz que a educação não é uma tarefa que a escola possa realizar sozinha sem a cooperação de outras instituições, é nítido que a família é a instituição que mais perto se encontra da escola. Sendo assim, se levarmos em consideração que família e escola buscam atingir os mesmos objetivos, devem elas comungar os mesmos ideais para que possam vir a superar dificuldades e conflitos que

diariamente angustiam os profissionais envolvidos no ambiente escolar, e também os próprios alunos e suas famílias.

É imprescindível discutir o que é uma família, pois ao longo da história tem se mudado esse conceito.

Ainda para as autoras, atualmente vivemos em uma sociedade diversificada, pois as famílias estão estruturadas de forma diferente de anos atrás. O antigo padrão de família, antes constituído por pai, mãe e filhos deixa de existir e surgem em seu lugar novas composições familiares desde as mais simples, formadas apenas por pais e filhos, como também famílias formadas por casais oriundos de outros relacionamentos, família composta por homossexuais e famílias formadas apenas por avós e netos, o que não significa que essas novas gerações não sejam consideradas famílias. (SANTOS & SERRANO, 2015).

Segundo Tonet (2007) família é um conjunto de pessoas que se unem pelo desejo de estarem juntas, de construírem algo e de se complementarem.

Isso porque ainda para a autora, a “escola não pode viver sem a família e a família não pode viver sem a escola, pois uma depende da outra. “ (TONET, 2007)

Hoje vivemos em uma sociedade diversificada, com vários modelos de famílias. A Constituição Federal por meio do artigo 226, § 6º decreta a união estável como família. “Para efeito de proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar a sua conversão em casamento. “ (BRASIL, 1988).

A escola isolada é insuficiente para cumprir o papel educacional.

A escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos. (PARANÁ, p. 6)

De acordo com Santana (2013) a família é:

O lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais. (SANTANA, 2013,p.23)

Ainda a autora deixa claro que a atuação da família é decisiva no desempenho escolar, como também nos valores morais do cidadão.

Pode-se observar o quanto a proximidade entre a escola e a família é significativa para o desenvolvimento humano, pois é por meio dela que se formam cidadãos críticos e conscientes para ingressarem na sociedade. (SANTANA, 2013)

Segundo Piaget,

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais, leva, pois, a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades. (PIAGET, 2007, p. 50 apud SOUZA, 2009, p. 6)

A sociedade necessita de família como expressão máxima da vida privada, um lugar de intimidade, de construção de sentidos e expressão de sentimentos, na qual se expõe o sofrimento psíquico que a vida põe e repõe a todos nós. (CARVALHO, 2015, p.301)

Segundo Zanzarine e Yoshida,

Do ponto de vista da cultura a família é necessária, pois, toda criança tem necessidade de ter uma família de origem, substitutos ou abrigados em instituições que cumpra a função dos pais cuidando e transmitindo os valores sociais e culturais. (ZANZARINE e YOSHIDA, p.3)

Portanto, de acordo com Carvalho (p. 304) a importância da família na esfera pública ainda causa desconfiança, porém é fato que a família em sua esfera íntima é um lugar de encontro humano, de construção de história de vida, de exercício do poder moral e de reposição de valores, sendo isso necessário na esfera pública.

Verifica-se que a família é um fenômeno social na qual produz vários efeitos jurídicos, criando divergências tanto no campo jurídico quanto no sociológico “caminhando sempre à frente das normas e convenções, e buscando seu próprio espaço, criando soluções para sua evolução. “ (MARIANO, p. 15).

Atualmente os pais estão transferindo a função do educar para as escolas, o pretexto para tal atitude é afirmar que não tem tempo pois trabalham muito, deixam as crianças em tempo integral na escola, em que se alimentam, estudam e só chegam em casa para dormir e no outro dia se inicia o ciclo novamente.

De acordo com Paulo Freire (1993), o professor exerce uma função de mediador do processo de ensino e aprendizagem e não deve ser visto como uma pessoa responsável pela criação do indivíduo.

Constantemente, algumas famílias transferem funções que não são da escola, como consequências disso, temos o mal desempenho escolar e a indisciplina, pois muitas vezes por rebeldia, as crianças e adolescentes começam a fazer certas coisas a fim de chamar a atenção dos responsáveis.

Os pais devem separar um tempo para poder acompanhar a vida escolar de seus filhos, seja nas lições de casa ou reuniões pedagógicas para que haja um comprometimento maior com a educação de seus filhos, no entanto, não é o que acontece muitas vezes, como afirma Muller (2000, p.31):

Quanto ao envolvimento dos pais nas atividades propostas pelas escolas constatamos que muitos não dispõem de tempo para estarem indo à escola participar de discussões pedagógicas.

Além das questões de falta de tempo por causa do trabalho, ainda tem as famílias de pais separados, o que dificulta mais ainda o processo de comunicação entre até mesmo entre os próprios pais, e a relação com a escola fica cada vez mais distante.

A escola enquanto uma instituição que promove o aprendizado e relações culturais, precisa estimular a participação das famílias na vida de seus filhos, deve ser um ambiente acolhedor, que embora tenha as funções de cuidar e educar, são apenas tarefas complementares aos cuidados do seio familiar.

Além disso se as crianças e adolescentes perceberem que o pai está realmente preocupado e interessado com que fazem na escola o trabalho de ensino seria muito mais fácil, a partir de estudos realizados, muitas vezes o mal desempenho de uma criança é uma maneira para atingir o olhar dos pais que muitas vezes está só trabalhando e não reserva alguns minutos para conversa.

Com o acompanhamento familiar é possível encontrar maneiras mais eficazes de até mesmo solucionar problemas de dificuldade de aprendizagem por conhecer melhor as individualidades desta criança.

A família também deve estar envolvida em todas as decisões do que se refere as escolas, esse direito previsto por lei inclusive, permitem uma ligação entre família e escola.

Pillete (1987, p, 35) afirma em seu livro que:

O fato de as atividades de ensino e aprendizagem, nas diversas matérias constituírem as funções específicas da escola, não implica que a comunidade deva estar ausente delas. Pelo contrario: quanto maior a presença da comunidade, tanto maior tenderá a ser a eficácia dessas atividades

O ideal para uma aprendizagem concreta e significativa seria criar um ambiente propício para o dialogo entre essas duas instituições e importância na vida do individuo como a escola e a família, um local em que haja o dialogo e a colaboração mutua entre as partes.

Os pais devem valorizar toda a produção da criança, pois fazendo isso, estará sendo responsável por despertar o interesse no aluno, que muitas vezes estão carentes e necessitam de alguma demonstração de carinho e afetividade.

As crianças estão em processo de formação e necessitam de exemplos, estes partem da família que podem auxiliá-los na leitura, nas tarefas e no incentivar interesses e também na figura do professor que está mediando os processos.

As lições de casa são elementos que fazem esse elo de ligação entre os dois grupos de escola e família, além de promover a fixação de conteúdos que foram ensinados, são momentos que propiciam o construir, o processo de fazer juntos e da cooperatividade entre ambientes escolares e familiares.

No entanto a escola e a família são culpaibilizadas pelo distanciamento que ocorre na vida escolar das crianças, além da questão de falta de tempo que é relatada por muitos pais, ainda existe os resquícios de uma escola arcaica que se utiliza de autoritarismo e que acaba afastando a comunidade da participação efetiva da educação.

O papel do professor não pode ser considerado como um cuidador, pois este não se restringe a apenas um aluno, este profissional é um educador que cuida dos aspectos que estão relacionados a escolarização da criança.

A parceria entre família e escola só vai chegar no seu êxito a partir do momento em que essas duas instituições estiverem reunidas no intuito de atingir um único objetivo, a formação de um indivíduo em sua integralidade, contudo, essa tarefa não é simples, pois deve haver uma aproximação entre ambas.

A escola deve ser entendida como um local receptivo que esteja aberta ao diálogo e no que tange ao ensino de valores, esse só terá êxito na ajuda mútua entre escola e família.

A família não é o único canal que pode tratar a questão da socialização, mas é sem dúvida, um âmbito privilegiado, uma vez que este tende a ser o primeiro grupo responsável pela tarefa socializadora. A família constitui uma das mediações entre o homem e a sociedade. Sob o este prisma, a família não só interioriza aspectos ideológicos dominantes da sociedade, como projeta, ainda, em outros grupos os modelos de relação criados e recriados dentro do próprio grupo. (Carvalho, 2006, p.16).

A instituição escolar deve sempre estar voltada a promover eventos que propiciem a ligação com a família dos alunos, portanto, devem realizar feiras para exposição dos trabalhos dos alunos, em reuniões promover a valorização dos trabalhos e talentos que estes educandos possuem, reunião de pais e mestres sempre que for necessário, além de deixar as portas abertas da instituição para tirar dúvidas.

Muitas vezes tem que haver uma veiculação maior dos direitos e obrigações entre escola e família, pois na maioria das vezes, os responsáveis desconhecem esses elementos, o que acaba dificultando também a ida para as escolas.

A participação entre escola, família e comunidade resultam em uma gestão democrática participativa, em que todas as decisões serão tomadas em conjunto que é abordada por Cury (2007, p. 76) em seu livro:

Essa igualdade pretende que todos os membros da sociedade tenham iguais condições de acesso aos bens trazidos pelo conhecimento, de tal maneira que possam participar em termo de escolha ou até mesmo concorrência no que uma sociedade considera como significativo.

Nesse sentido, nada melhor que os pais para decidirem o que será melhor na aprendizagem de seus filhos, por isso Paro (2007) aborda sobre a importância que a família tem no desenvolvimento da criança.

A Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) estabelece a participação de todos em uma educação que tenha professores, os pais, comunidade, conselho de escola, gestão, visando melhorias para a promoção de uma educação integral de seus alunos.

Outro fator relevante a participação dos pais tem relação com a condição social que o educando está inserido, quando a família tem a escola como um meio de superar limites, melhoria de vida e condição social, se tem uma maior participação e preocupação, no entanto quando os pais não têm noção dos objetivos da escola, eles são um pouco mais resistentes ao participar.

A escola também deve conscientizar a todos sobre o papel que exerce na sociedade, enquanto uma instituição que promove o conhecimento e também um espaço que promove a cultura, para que a participação dos pais na educação dos filhos seja cada vez mais consciente.

De acordo com Tiba (1996):

O ambiente escolar deve ser de uma instituição que complete o ambiente familiar do educando, os quais devem ser agradáveis e geradores de afeto. Os pais e a escola devem ter princípio muito próximos para o benefício do filho/aluno. (1996, p.140).

Desta forma, é dever da família do educando participar de sua trajetória escolar para visar a ajuda das praticas escolares, somente um trabalho coletivo garantirá a eficiência, mesmo que haja situações que possam ocasionar um distanciamento, deve-se pensar sempre em um objetivo maior que é o sucesso na formação do individuo.

OS DIREITOS DA CRIANÇA DE ACORDO COM O ECA

De acordo com Silva (2005, p.31-32) O Estatuto da Criança e do Adolescente surgiu como foco de ter a proteção integral da criança e adolescente e ainda afirma:

Nasceu em resposta ao esgotamento histórico-jurídico e social do código de Menores de 1979. Nesse sentido, o Estatuto é o processo e resultado porque é uma construção histórica de lutas sociais dos movimentos pela infância, dos setores progressistas da sociedade política e civil brasileira, da “falência mundial” do direito e da justiça menorista, mas também é a expressão das relações globais internacionais que se reconfiguravam frente ao novo padrão de gestão de acumulação flexível do capital. (Ibidem, p.36)

O referido autor ainda ressalta em sua obra que o Estatuto é baseado na Constituição Federal Brasileira promulgada em 1988, que possui um papel fundamental da formulação da infância e em seu artigo 227, responsabiliza as instituições família, sociedade e Estado pela garantia dos direitos dos menores:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, art. 227).

Desta forma, o Brasil deu um salto grande pois passou a enxergar as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos que devem ser protegidos por estarem em situação de desenvolvimentos e de acordo com o artigo 3º do ECA (1990):

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes a pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata essa lei, assegurando-lhes por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facilitar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade. (BRASIL, 1990, art. 3).

Silva (2005, p.36) aborda sobre as características do Estatuto da criança e adolescente que é composto por 267 artigos e sendo dividido em 2 partes principais como os direitos básicos da crianças e proteção inclusive contra violência e a garantia de práticas sociais que regulamentam os direitos do Estado, sociedade e família para com estes menores para que tenham uma vida com liberdade e dignidade.

A questão da violência e maus tratos com as crianças e adolescentes devem ser vistos como uma negação dos direitos destes, pois como afirma o Estatuto da Criança e Adolescente em seu artigo 5º:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990, art.5)

Contudo, infelizmente existe a violência doméstica que é praticado em nossa sociedade, Guerra (2001, p. 32-33) afirma:

A violência doméstica representa todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra criança e/ou adolescentes que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico a vítima – implica, de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes tem de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento.

O mesmo autor classifica a violência como uma forma de violação dos direitos essenciais das crianças e adolescentes, pois nega as condições fundamentais dos direitos dos seres humanos como a liberdade e a segurança. (Ibidem, p.32).

Guerra (2001), ressalta que entre todas as formas de violência doméstica, a física é a mais frequente em nossa sociedade, e o mesmo, afirma que este ato acaba gerando nas

crianças problemas pessoais, psicológicos e dificuldades de aprendizagem mais graves e podem de uma maneira ou de outra repercutir essa violência, e que a criança só terá um ambiente sadio em uma convivência no âmbito familiar saudável.

Deste modo, é necessário a implantação de políticas públicas para a inserção da família no contexto escolar, para que haja uma cooperação entre as instituições que são responsáveis por zelar pela criança, Estado, família e escola.

Fraiman (1997) afirma que uma das causas que afastam as famílias da escola são fatores como a situação socioeconômica, exaustivas cargas de trabalho e subemprego que geram um afastamento dos pais na vida escolar de seus filhos.

De certa forma, é preciso analisar o conceito sócio-histórico e cultural em que as instituições escola e família se encontram, pois, a instituição educacional continua pregando como modelo certo a ser seguido, uma família tradicional, pois de acordo com Szymanski (2007), o comportamento familiar de acordo com cada camada social é divergente perante a escola, somente compreendendo esses elementos é que podemos estabelecer uma relação de diálogo entre família e escola.

Essas dificuldades econômicas devem ser debatidas pelo Estado e necessita que políticas públicas sejam implementadas para melhoria das condições de vida às populações pobre, pois nos últimos 30 anos de acordo com Szymanski (2007) houve uma imposição das ideias burguesas com o objetivo de manter as desigualdades escolares e sociais.

É notório que a participação das famílias nas escolas viabilize a democratização do ensino público e esta ação promove não só a qualidade de ensino como também podemos perceber inúmeras melhoras no rendimento escolar do mesmo.

As políticas públicas precisam estar voltadas para verificar quem é a família da periferia ou das áreas mais carentes, pois como afirma Sarti (2007, p.85):

[...] a família para o pobre associa-se àqueles em que se pode confiar e sua delimitação não se vincula à pertinência a um grupo genealógico e a extensão vertical do parentesco restringe-se àqueles com quem convivem ou conviveram[...] o uso do sobrenome para delimitar o grupo familiar a que se pertence, recursos utilizado pelas famílias dos grupos dominantes brasileiros para perpetuar o status e o poder conferido pelo nome da família é pouco significativo para os pobres[...] o que realmente define a extensão de família entre os pobres é a rede de obrigações que se estabelece: são da família aqueles com quem se pode contar.

Fávero (2007) afirma que a criação e a manutenção escolar da vida dos menores são mais difíceis para as camadas mais populares, pois o acesso à rede de serviços públicos não é garantido pelo Estado.

É preciso ficar claro que a educação é um tema muito mais abrangente e também envolve política e a própria constituição federal coloca o ensino como direito da criança e

obrigação das famílias, em seu artigo 205 afirma que “ a educação, direito de todos e dever do Estado e da família.

Já no artigo 227 a família deve junto com o Estado e a sociedade assegurar à criança e ao adolescente o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, cultura, dignidade além de protege-los de todo e qualquer tipo de negligencia e violência

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases 9394 de 20 de dezembro em seu artigo 1º diz que “ a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, nas instituições de ensino e pesquisa”, todo esse ensino tem como propósito desenvolver a integralidade do educando e prepara-lo para o pleno exercício da cidadania.

Podemos estabelecer uma relação entre políticas públicas e família em que ambas geram o desenvolvimento de uma educação de qualidade, a fim de discutir e assegurar melhorias na política, administração e ensino dentro das instituições escolares.

Bucci (2001) afirma que para que o Estado cumpra seu papel de direito com os cidadãos se faz necessário a implementação das chamadas políticas públicas que visam assegurar os interesses comuns visando a coletividade que tem como objetivo a participação popular.

Áppio apud Matos; Bassoli (2004, p.3), afirma:

As políticas publicas podem ser conceituadas como instrumentos de execução de programas políticos baseados na intervenção estatal na sociedade como a finalidade de assegurar igualdade de oportunidades aos cidadãos, tendo por escopo assegurar as condições materiais de uma existência digna a todos os cidadãos.

No entanto, Veronese (1999) afirma que política pública não é a mesma coisa que assistencialismo, pois seu principal objetivo é assegurar os direitos fundamentais e promoção da cidadania, todos esses elementos podem ser adquiridos por meio da educação.

Logo, separar políticas públicas de família não seria viável como aponta Dourado (2007), pois gera a democratização da escola e como já foi abordado aqui neste trabalho, a participação da família no ambiente escolar tem justamente este propósito, de garantir uma proteção maior ao menor e uma preocupação com sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber também que o apoio da família é fundamental e os profissionais creditam grande importância no acompanhamento familiar na vida dos educandos, sendo que o dever da instituição familiar é previsto em lei, de participar de sua trajetória escolar

para visar e ajudar diante das práticas escolares, pois, somente um trabalho coletivo garantirá a eficiência, o sucesso da educação que está pautado na tríade, escola, aluno e família.

A criança e o adolescente são sujeitos de direitos, inclusive previstos na CF (1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), mas ao sofrer abusos e casos de violência, o processo de aprendizagem sofre várias influências e a questão emocional interfere bastante na educação, ou seja, como foi abordado nesta pesquisa, a afetividade e o cognitivo da criança estão completamente atrelados, desta forma, pode-se afirmar que qualquer problema emocional gera consequências sérias na cognição dos educandos.

A partir do levantamento bibliográfico foi possível detectar diferentes tipos de violência doméstica, entre elas violência física que pode chegar até o espancamento fatal, a violência sexual que muitas vezes são realizadas pelo próprio parente da criança e a negligência que se caracteriza por uma omissão de cuidados que a criança, todas as formas de violência negam os direitos previstos por lei e geram transtornos físicos e psicológicos que consequentemente irá se refletir na aprendizagem das crianças vitimadas, devido a este processo de cognição estar atrelado a afetividade dos menores.

Por meio da pesquisa também identificamos que os casos são relatados pelas crianças e que muitas vezes são levados aos órgãos competentes como o Conselho Tutelar, no entanto, há muitas burocracias de acordo com os entrevistados e se não fosse devido a esse fator, poderia haver uma identificação maior de casos relacionados a violência doméstica, logo seria maior a prevenção.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

AZEVEDO, Maria Amélia ; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo . **Infância e Violência Fatal em Família: Primeiras Aproximações ao Nível de Brasil** . 1. ed. São Paulo: Iglu, 1999.

BAPTISTA, Rachel. **Acolhimento familiar: experiência brasileira reflexões com foco no Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Serviço Social – PUC- Rio de Janeiro, Abril de 2008.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990**. ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL, **Lei 11525/07 | Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007**

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**.

CASTRO, M; REGATTIERI, M. **Interação escola e família: Subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 14. ed., São Paulo, Cortez, 2011.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Apolítica e Administração da Educacao**.RBPAE). V. 23, n.3, set./dez.. 2007. p. 483-495. Porto Alegre: ANPAE, 2007.

FÁVERO, E. A. G. **Direitos das pessoas com deficiência** garantia de igualdade na adversidade. 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

FRAIMAN, Leonardo Perwin. **A importância da participação**. Dissertação de Mestrado. USP/ Instituto de Psicologia. São Paulo, 1997

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GALLARDO, J.S.P. (org.) **Educação física escolar: do berçário ao ensino médio**. 2. ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

Guerra, Viviane Nogueira de Azevedo (2001) HITTING MANIA - **Domestic Corporal Punishment of Children and Adolescents in Brazil, SP/Sweden, Iglu/Save the Children**.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete**

Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

KUHLMANN JR., M., (1998). **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. Editora Ática, São Paulo, 2007.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

PILETTI, Nelson. **Sociologia da educação**: 5. ed. São Paulo: Ática, 1987.

PINAZZA, Mônica Apezato. **Formação de profissionais da Educação Infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação**. Tese (Livre-docência) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2014.

PINTO, M. **A infância como construção social**. In: _____, SARMENTO, M. J. As crianças : contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

REDIN, M. M. (Org.). **Infâncias, cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ROCHA, E.A.C (2002). **A Pedagogia e a educação infantil**. *Revista Ibero-Americana de Educação*, n. 22, jan-abr. Disponível em: <http://www.campus-oei.org/revista/rie22a03.htm>. Acesso em 07/09/2020

SARMENTO, M.J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

SILVA, Helena Oliveira da. **Marco conceitual da violência contra a criança e o adolescente**. In: SILVA, Helena Oliveira da. *Análise da Violência contra a Criança e o Adolescente, segundo o Ciclo de Vida no Brasil*. São Paulo: Global/Unicef, 2005.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola – Desafios e perspectivas**. 2ª ed., Brasília:Líber, 2007.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa**. São Paulo; Editora gente,1996

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: Edufal. 2007.

VERONESE, Josiane Rose Petry. **Os direitos da criança e do adolescente**. São Paulo: LTR, 1999.

ZANZARINI, Maria Pinhero; Yoshida, Sônia Maria Pinheiro; SILVA, Elizabeth Pereira Galindo. **Supervisão escolar e a prática da ação supervisora**. Mato Grosso: 2008

INCLUSÃO OU DEPÓSITO DE CRIANÇAS? REFLEXÕES A CERCA DA INCLUSÃO E DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA



VALDETE LOPES CORDEIRO

Graduada em Psicologia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Guarulhos (1994); Graduada em Biologia pela Centro Universitário Nove de Julho (2008); Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica (2015); Especialista em Biologia Universidade de São Paulo (2011); Especialista em Letramento (2020) pela Faculdade Batista de Minas Gerais; Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Biologia- Rede estadual de São Paulo; Professora de Educação Infantil e Fundamental I – na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar um estudo sobre a inclusão de alunos portadores de autismo no ensino regular. Para tal estudo foram realizadas pesquisas bibliográficas nas quais envolvem as teorias de Mantoan, Cunha e Fonseca. Apresentando o contexto histórico e o conceito de inclusão, que em longo prazo vem sendo discutido mundialmente, as principais leis que asseguram os direitos da criança com autismo. A difícil tarefa que alguns educadores apresentam quando se deparam com o autista na sala de , a discussão se dá em torno da escola como centro formador no qual deveria formar o educando integralmente respeitando suas especificidades, no entanto, apesar deste direito ser garantido por lei, no dia a dia os desafios são imensos. Este trabalho apresenta algumas características desse aluno com também algumas estratégias que podem auxiliar o professor. E diante da pesquisa realizada ficou evidente a importância da reflexão e de um olhar mais sensível para essa temática, tanto dos professores que atuam com este aluno, como os demais profissionais e familiares que convivem com ele a fim de que realizarem as mudanças necessárias para que realmente a inclusão aconteça.

Palavras-chave: Inclusão; Leis; Autismo; Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar a inclusão de alunos com autismo emergiu durante as reuniões destinadas ao Horário de Trabalho Coletivo – HTPC, onde os professores questionaram a questão da inclusão.

Na instituição de ensino que faço parte há vários alunos inclusos e todos os anos nos deparamos com o mesmo dilema, saber qual o tipo de deficiência que estes alunos

apresentam. Quando os professores são informados não há uma formação específica para trabalhar com o aluno.

Como professora sinto necessidade de um conhecimento mais profundo a respeito do tema para desenvolver um melhor trabalho com os alunos.

Em sala de aula tenho alguns alunos inclusos, contudo não recebemos nenhuma formação e nem informação a respeito do que é preciso para trabalhar de forma diferenciada, cabendo a nós professores procurar tais informações e procurar formas para desenvolver um bom trabalho.

Como professora de ciências e biologia, formada também em Psicologia e agora finalista de um curso de Pedagogia, precinto a necessidade de um olhar diferenciado e fazer a diferença na vida de crianças tão especiais, por isso minha necessidade de ir atrás do conhecimento.

A importância do tema é percebida por todos aqueles que de alguma forma estão envolvidos, seja trabalhando ou necessitam da escola. A superação é diária e há a necessidade do envolvimento de todos para que ocorra a inclusão de fato. A educação desse aluno é de suma importância para seu desenvolvimento na vida adulta e posterior inserção do mercado de trabalho.

Pensando nisso a escolha do tema veio devido à necessidade de um olhar diferenciado e na transmissão de informação a respeito do autismo, despertou e gerou curiosidade e a necessidade de saber mais, uma vez que no dia a dia das escolas não é comum a formação continuada sobre ele. Como a inclusão é um fato a ser observado, há a necessidade do conhecimento para poder ajudar outros professores e a comunidade escolar no geral. Embora haja muitos trabalhos a respeito de Transtorno Espectro Autistas - TEA é válido o enfoque diferenciado sobre o tema.

INCLUSÃO OU DEPÓSITO DE CRIANÇAS? REFLEXÕES A CERCA DA INCLUSÃO E DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

INCLUSÃO: INTRODUÇÃO AO TEMA CONTEXTO HISTÓRICO E CONCEITOS

A inclusão escolar não deve estar apenas garantida e amparada por leis, ela deve fazer parte do contexto social, político, histórico, econômico, entre outros, de todos inseridos nesse contexto. Promover o fim da segregação dos portadores de necessidades especiais requer educação e conscientização da população em geral.

Com a evolução e a era do conhecimento, torna-se inacreditável que as pessoas ignorem, ou não aceitem a oportunidade e a equidade de condições a todos. Durante séculos, estudiosos buscaram meios para eliminar a questão do preconceito e a separação das crianças com deficiência. Na idade Antiga, muitas delas que apresentavam deficiência mental eram eliminadas ou alvo de abandono da sociedade; na Idade Medieval elas ficavam a cargo da caridade cristã e na Idade Moderna eram internadas em hospitais ou sanatórios a fim de garantir a ordem social. Em virtude disso, as pessoas portadoras de algum tipo de deficiência passaram a serem objetos de estudos e pesquisas para a sociedade.

As crianças que apresentavam um comportamento diferente ou um físico diferente, eram consideradas inúteis e banidas da sociedade, tendo um destino trágico, como abandono ou morte.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien- 1990) Tailândia - no Artigo 3, parágrafo 5, diz que “As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. Há necessidade de medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” Jomtien.

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte do sistema educativo (CONFERÊNCIA DE JOMTIEN, 1990, p. 4).

Em seguida, a Declaração de Salamanca, outro documento, apresenta orientações e objetivos os quais a partir de políticas públicas deverão ser desenvolvidos a fim de garantir, a permanência, o acesso à equidade de oportunidade e educação de qualidade a todos. É um desafio que exige reforma das instituições sociais; investimentos na formação de educadores; medidas legislativas adotadas no bem estar social, campo da saúde, a fim de promover apoio e eficácia no âmbito escolar.

Em 2014, a Declaração de Salamanca completa 20 anos de existência, na semana de 7 a 10 de junho de 1994 na cidade de Salamanca na Espanha, foram estruturadas várias ações na área de educação especial.

Consta na Declaração de Salamanca que uma criança com deficiência era considerada “criança especial”, e no presente documento conta o seguinte termo que veio para substituição, passando a ser “crianças com necessidades educativas especiais”, englobando não só crianças com deficiências abrangem também quaisquer crianças com necessidades específicas e que necessitem de abordagem diferenciada.

O princípio que norteou a Declaração de Salamanca:

É o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais,

emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajoso ou marginalizados. (SALAMANCA, 1994:4)

No decorrer da história foram levantadas várias questões acerca da inclusão e as ações mais marcantes são vistas nos meados do sec. XX, como vimos na Declaração de Salamanca, anteriormente o ensino especializado era ministrado em salas especiais e não podia ter acesso à escola comum, onde se acreditava que poderiam avançar em seu desenvolvimento educacional.

No artigo 58 “Da Educação Especial” da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 baseia-se nos documentos desenvolvidos nas Declarações de Jomtien e de Salamanca, onde apresenta os desafios a todos que estão envolvidos na educação.

Fazendo um breve histórico de como surgiu o termo Transtorno do Espectro Autista ,quando com 2010 o Ministério da Educação determinou que o Transtorno Global do Desenvolvimento não se divide só em Autismo, ele é composto por: Autismo Infantil• Autismo Atípico; Síndrome de Rett; Transtorno Desintegrativo da Infância; Transtorno de Movimentos Estereotipados (com hipercinesia associada a retardo mental)• Síndrome de Asperger.

De acordo com Cunha (2014) Léo Kanner psiquiatra Austríaco em 1943 definiu autismo infantil como Distúrbio Autístico do contato Afetivo, sendo que ele apresenta características comportamentais bastante diferenciadas. É um transtorno que se caracteriza por alterações na interação social, na comunicação e no comportamento. Manifestam-se antes dos três anos e persiste durante a vida adulta.

Em seu livro Cunha (2014) relata que em 1944 Hans Asperger em seu estudo propôs uma definição para o distúrbio ele denominou como Psicopatia Autística, onde apresenta transtorno severo na interação social, uso pendente da fala, desajeitamento motor e incidência no sexo masculino. Diferenciando-se do autismo clássico por não comportar nenhum atraso ou retardo global no desenvolvimento cognitivo ou da linguagem do indivíduo, com inteligência superior, apresentando grande aptidão para lógica e abstração. Apresentando também algumas dificuldades no que se refere comportamento como: dificuldade de interação social, dificuldades em processar e expressar emoções, interpretação muito literal da linguagem, dificuldade com mudanças, repetição em comportamentos estereotipados.

O autismo vem do grego autós, significa “de si mesmo”, o Autismo apresenta várias formas e sintomas, sendo que muitos apresentam grandes habilidades e aprendem a falar corretamente e outros não. A grande dificuldade é incluir crianças tão especiais e com

características tão distintas no meio educacional. O autismo faz parte do Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) de acordo com Fonseca (2014) por apresentar alteração que afeta a capacidade de comunicação de interação e socialização. Na atualidade o autismo passou a ser designado Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com isso foi englobado no presente termo o Autismo, Transtorno Global do Desenvolvimento e Síndrome de Asperger, sendo que todos apresentam dificuldades de socialização e interação.

É notória a necessidade de se ter o conhecimento das leis que norteiam e defendem os alunos com Transtorno do Espectro Autista e saber como está sendo incluído esse aluno em uma escola e como é acolhido o mesmo.

O QUE INDICA A LEGISLAÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Os avanços na área de inclusão escolar são bastante significativos, no decorrer da história foram alcançados vários objetivos almejados por todos aqueles que necessitam de políticas públicas na área de inclusão, as leis que foram criadas para assegurar os direitos dos portadores de necessidades especiais são muitas e todo o grupo composto por portadores de necessidades especiais específicas luta para assegurar seus direitos e conquistar uma maior autonomia.

Podemos verificar os avanços nos documentos de políticas educacionais nas quais se norteiam o movimento de inclusão no Brasil hoje, na explicação de Melo:

Há diversos documentos legais e políticas educacionais que incorporam o movimento de inclusão, em destaque, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) todos com a mesma finalidade de assegurar o direito de todos à educação de preferência no sistema de ensino, independente de raça, cor, cultura conforme diz .Melo (2008).

Conforme a Constituição de 1988 artigo 208 e artigo 227, o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.

Artigo 208:

II - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

IV - § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo.

V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

Artigo 227:

1º - Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como, desintegração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação ao acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

2º - A lei disporá normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir o acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência. (BRASIL, 1988)

Constando na Lei de Diretrizes e Base da Educação 9394/96 a necessidade de formação adequada dos professores para atendimento de crianças com necessidades especiais, e a necessidade de garantir um atendimento adequado às crianças portadoras de necessidades especiais com professores capacitados de nível médio ou superior e para inserção no ensino fundamental professores capacitados para adequá-los a classe comum.

A lei vem com o intuito de promover o desenvolvimento da criança em sua integralidade nos aspectos social, físico, social, psicológico e intelectual, não isentando a família de sua responsabilidade e a sociedade, vem para complementar o trabalho desenvolvido por eles. o Estado deve oferecer educação escolar na rede regular de ensino para todos educandos portadores de necessidades especiais.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; (LDB, 1996).

De acordo com a BNCC a Educação Especial na atualidade é amplamente definida em sua concepção de atendimentos especializados, do que tempos passados.

As conquistas são grandes e consta na nova LDB, como uma modalidade de educação escolar, que visa a formação do indivíduo para o exercício da cidadania sem distinção respeitando cada um em suas especialidades.

Como elemento integrante e indistinto do sistema educacional, realiza-se transversalmente, em todos os níveis de ensino, nas instituições escolares, cujo projeto, organização e prática pedagógica devem respeitar a diversidade dos alunos, a exigir diferenciações nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos. Os serviços educacionais especiais, embora diferenciados, não podem desenvolver-se isoladamente, mas devem fazer parte de uma estratégia global de educação e visar suas finalidades gerais. (LDB, 1996.)

O aluno autista tem seu direito à educação garantida em lei nas redes públicas de educação, sendo que nenhuma escola pode negar a matrícula de um aluno Autista. A aceitação das diferenças individuais e o direito de oportunidades. (CNE/CEB Nº17/2001, MEC).

A garantia da educação é um direito de todos, inclusive para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é o caminho mais eficiente para a inclusão social e o exercício da cidadania. De acordo com Fonseca, a educação inclusiva se torna uma parte importante para o desenvolvimento do educando, um caminho importante a ser percorrido para o desenvolvimento do ser social, um marco importante de conquista das famílias das crianças portadoras da síndrome. Quando em 2002 aprovaram a lei que protege o ser com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a Lei nº 12.764/2012, atribuindo o Autismo como uma deficiência, estabelecendo os direitos das pessoas com tais necessidades. Entre os direitos está a atenção integral à saúde e educação, inserção no mercado de trabalho, respeitando as limitações de tal transtorno. Com relação à inclusão da criança com TEA no sistema de ensino público consta na lei a punição do gestor.

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

- I – A vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
- II – A proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
- III – o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de, incluindo
 - a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
 - b) o atendimento multiprofissional;

- c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
 - d) os medicamentos;
 - e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;
- IV – O acesso:

- a) à educação e ao ensino profissionalizante;
- b) à moradia, inclusive à residência protegida;
- c) ao mercado de trabalho;
- d) à previdência social e à assistência social. (BRASIL, 2012)

Em casos de comprovada à necessidade de uma escola, a pessoa com Transtorno de o Espectro Autista mostrar interesse em se matricular na unidade educacional e mesma não receber o aluno, será punida com multa no valor de 5 a 20 salários mínimos, (Art.7º Lei nº 12.764/2012). A lei caracteriza a síndrome como uma deficiência persistente, onde o indivíduo apresenta dificuldades de comunicação, interação social e com grande dificuldade nas relações, não conseguindo manter uma relação de igualdade com outros de acordo com o seu desenvolvimento. Representa um ganho para portadores da síndrome, mas não quer dizer que a luta acabou é um passo entre muitos a serem alcançados, para assegurar seus direitos, cabe a toda à sociedade no geral fazer cumprir o que está sendo proposto.

Pensar nas deficiências como obstáculo atualmente é um equívoco, pois, as leis estão aí para serem cumpridas e para que as pessoas possam desfrutar da qualidade de vida, conhecimento, dos valores que se inserem na sociedade. A muito estava presente na vida das pessoas com deficiência o isolamento dentro de casa e somente pessoas próximas como a família e amigos das famílias conviviam com os mesmos, não tinham direito do lazer devido grande parte a dificuldade de locomoção e preconceito, da não aceitação da sociedade, dificuldade, esta de aceitar o “diferente”. Hoje, graças à luta e mobilização de famílias de pessoas com deficiência, não só as dos portadores de autismo e sim abrangendo todos os tipos de necessidades especiais e a criação de políticas públicas que visam a estabelecer parâmetros para que a lei funcione de forma abrangente: na educação, nas empresas, na saúde, enfim, na sociedade em geral; é possível dar-lhes a oportunidade de igualdade.

A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A DIFÍCIL TAREFA DE IDENTIFICAR

Muitos pesquisadores autores, teóricos, artigos, e muitos outros, demonstram que o assunto inclusão escolar está em evidência e escrevem várias e extensas bibliografias, com

finalidade de esclarecer e ajudar os professores e a escola, no entanto para que tudo aconteça é preciso um olhar diferenciado do professor, um olhar de atitudes e sensibilidade, humanidade. De acordo com Cunha (2014) há muitos educadores que não conhecem a legislação educacional, e também há aqueles que trabalham como se ela não existisse, e aqueles que querem aplicá-la e não tem o suporte necessário para o exercício, e tem aqueles que apresentam diversos obstáculos e nada fazem e em contrapartida tem aqueles que independente das condições lutam e não se entregam. Na educação não tem uma receita pronta para se utilizar é preciso que o professor esteja preparado com o conhecimento científico, quando o aluno precisar é necessário à preparação do professor para dar o suporte necessário para o desenvolvimento do aprendizado. A inclusão deve dar oportunidade igual para todos em um nível igual.

Sabe-se que o profissional não é perfeito e que tem suas limitações, no entanto cabendo a ele buscar dados para dar suporte em sua formação continuada. É o modo de ver a inclusão que irá determinar a qualidade do seu trabalho. Seria bom salientar que o professor não é o único responsável pela inclusão do aluno na escola, ele sim é responsável pelo seu conhecimento e um passo grande seria saber identificar a criança como um ser em constante formação, haja vista as fases de desenvolvimento para cada faixa etária em que, de acordo com Piaget, cada fase corresponde a determinadas características que são modificadas onde o desenvolvimento inicia-se a partir dos reflexos inatos que vão gradualmente (no primeiro ano de vida) se transformando em esquemas sensoriais motores rudimentares. A criança autista nos primeiros anos aprende de forma mecanizada e com movimentos repetitivos, através de estímulos e reforço.

Na visão de Piaget o desenvolvimento foi dividido em fases sendo que as mesmas foram divididas por médias, isso não quer dizer que toda criança se desenvolva da mesma forma, pois cada criança tem sua característica própria e depende muito do meio social em que a criança está inserida e também de suas estruturas cognitivas.

***Sensório motor:** vai do nascimento até a aquisição da linguagem, por volta de 2 anos. Fase que a criança apresenta a inteligência motora, e as ações nessa fase são sensório motor (reflexos), mecanismos hereditários (instintos), apresentam as primeiras emoções. Desenvolvimento da linguagem e socialização, desenvolvimento de suas estruturas cognitivas.

***Pré-Operacional:** é a fase que se segue a sensório-motora e corresponde aproximadamente à faixa etária que vai dos 2 aos 7 anos de idade. Domínio da linguagem e a capacidade de representação do mundo por meio de símbolos, fase do egocentrismo as crianças apresentam grande dificuldade de aceitação de regras impostas pelo outro,

muito associado com indisciplina. Nessa fase a criança apresenta ações mais lógicas e organizadas devido à aquisição da linguagem, fazem parte também jogos simbólicos, imitação e animismo, tudo a criança questiona “os porquês”, novas descobertas.

***O Operacional-Concreto:** é a fase em que os conhecimentos a respeito da realidade externa adquirido na fase anterior são gradualmente transformados em verdadeiros esquemas conceituais. Na idade escolar, dos 7 aos 11 anos, a criança já forma esquemas conceituais e já trabalha com eles conforme os princípios da lógica, mas ainda depende da existência dos objetos no mundo exterior. Ela é capaz de perceber as diferenças dos objetos e a diversidade de objetos. (seriação e classificação). Apresenta domínio de conceitos e números. Sabe distinguir o certo do errado (sentimento de justiça).

***Operações-Formais:** é a fase da adolescência em que a criança atingirá os objetivos básicos de seu desenvolvimento mental, o pensar abstratamente, pensa no objeto sem a presença dele, capacidade de criar hipóteses e teorias (combinação e recombinação).

Segundo Piaget, “Pensar é agir sobre o objeto e transformá-lo”, a criança tem a capacidade de ser a protagonista de sua própria história. Pensar que a criança desenvolve de acordo com as fases do desenvolvimento e pensar que elas irão corresponder todas as expectativas que tais fases compreendem. E quando não desenvolve dentro de cada fase e faixa etária a partir dos estudos de Piaget? Ou seja, como acompanhar a aprendizagem de um aluno portador de necessidades especiais que, na maioria das vezes sua idade física não corresponde a sua idade mental? Como acompanhar um aluno com Transtorno do Espectro Autista?

A tarefa não é fácil quando se trata de um aluno que apresenta Transtorno do Espectro Autista quando este apresenta dificuldades de entender as regras de convívio social, a comunicação não verbal, a intencionalidade do outro e o que os outros esperam dela.

Para Cunha (2013), a síndrome do Espectro Autista é de difícil diagnóstico, sendo que vários médicos dão diferentes diagnósticos. Surgindo nos primeiros anos de vida com contribuição de fatores genéticos e causas ainda não conhecidas, o autismo deve ser diagnosticado nos primeiros anos de vida onde os resultados são melhores e mais eficientes em seu desenvolvimento.

As habilidades do autismo são em áreas específicas do conhecimento, por isso a importância de a escola reconhecer tais habilidades. Algumas características deverão ser observadas pelo professor em sala de aula, são elas:

- Retrair-se e isolar de outras pessoas;
- não manter contato visual;
- Desligar-se do ambiente externo;

- Resistir ao contato físico;
- Inadequação à metodologia de ensino;
- Não responder quando for chamado;
- Birras;
- Não aceitar mudanças de rotina;
- Usar as pessoas para pegar objetos;
- Hiperatividade física;
- Agitação desordenada;
- Calma excessiva;
- Apego e manuseio não apropriados de objetos;
- Movimentos circulares do corpo;
- Sensibilidade a barulhos; Estereotípias;
- Ecolalias;

Ter dificuldade para simbolizar ou para compreender a linguagem simbólica;

Ser excessivamente literal, com dificuldades para compreender sentimentos e aspectos subjetivos de uma conversa.

A atuação da escola na identificação da síndrome é muito importante. Muitas vezes só o olhar preciso de um profissional será primordial para perceber as dificuldades desse aluno.

A criança é a parte importante do processo e ela não chega à escola desprovida de conhecimento o que de acordo com Freire (1985), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e isso ocorre em ambas às situações, tanto na educação regular como na educação inclusiva. Partindo desse princípio o aluno com autismo aprende com exercícios repetitivos, como salienta Cunha (2013) “muitos alunos com autismo carecem a princípio da ratificação do que foi apreendido, repetindo-se os mesmos exercícios e atividades até o pleno domínio”.

Lidar com alunos com Transtorno do Espectro Autista não é fácil e se torna um desafio para a escola, o que de acordo com Cunha (2013), há uma tríade principal para se observar:

Comprometimento na comunicação

Dificuldade de interação social

Atividades restritas e repetitivas

O atendimento adequado versará no desenvolvimento pleno desse aluno, sendo que de acordo com Fonseca (2014), as escolas não estão preparadas para a inclusão de fato, não

há cursos de formação específicos na área de autismo. De acordo com ela existem algumas formas de intervenção que ajudaram ao professor que são:

- Estabelecer limites de convivência bem claros.
- Identificar uma forma adequada de comunicação para cada aluno, levando o mesmo a trabalhar com clareza e prazer.
- Conhecer as necessidades de cada aluno e adequar o Plano Educacional pedagogicamente de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição.
- Criar um ambiente propício de aprendizagem e que gere confiança ao aluno.
- Adequar o tempo e o espaço de aprendizagem.

Portanto, a escola deve estimular o desenvolvimento e a integração dos alunos, caso contrário, ela poderá dificultar essas possibilidades ao impedir a convivência com os demais; ao se construir uma barreira psicológica entre o aluno autista e os demais alunos, a escola contribui para que ele passe a ser alvo de discriminação, antipatia e rejeição.

Para isso Fonseca (2014), dá algumas dicas de como gerenciar o ensino em sala de aula que são importantes. Segundo ele é importante: discutir sempre com a equipe estratégias de trabalho, pedir ajuda sempre que necessário e se sentir inseguro com a forma de trabalho, trabalhar junto com a família e usar estratégias indicadas pelo profissional especializado que são utilizadas em casa.

Para que haja realmente uma inclusão e aconteça a inclusão é muito importante o modo de ver a criança autista, manter sempre a calma com respostas firmes e claras, permitir que o aluno se expresse, ensinar aos demais alunos respostas aceitáveis a ataques de nervoso, identificar as características de cada aluno e suas diferenças comportamentais, agrupar os alunos de acordo com suas necessidades, aluno retraído, agrupá-lo em grupo específico e com tarefas específicas para ajudá-lo. De acordo com as habilidades apresentadas pelo aluno fazer levantamento de materiais e equipamentos, elaborando plano de atuação, visando serviços e recursos de acessibilidade ao conhecimento e ambiente escolares.

De acordo com Cunha (2013) não é preciso grandes coisas para se trabalhar com o aluno autista, ele entende tudo que é simples e não tem a capacidade de abstração social é necessário trabalhos pedagógicos muito simples criados pensando no mesmo.

Ao lidar com um aluno autista na escola deve-se estar de coração aberto para a inclusão, cuidar para que as ações sejam adequadas para ao objetivo, a cooperação com a família, o profissional especializado e o profissionalismo associado ao conhecimento serão determinantes para o desenvolvimento pleno do aluno.

De acordo com Zanini (2007) O professor que não deveria ser somente um mero transmissor de conhecimento. Ele detém um papel social, ainda na formação dos futuros cidadãos e dependendo de onde esteja atuando, a situação exige uma responsabilidade não somente com relação aos conteúdos, mas também de orientação familiar, função essa que muitas vezes ele não foi e nem está preparado. (ZANINI, 2007, p.25)

Para que o autista tenha um bom desenvolvimento é preciso que haja uma associação nos tratamentos com intervenções psicológicas e educacionais, orientações familiares, estímulos da linguagem e da comunicação. Havendo necessidade de uma avaliação multidisciplinar para elaborar um programa que melhor auxilie e ajuda no desenvolvimento da criança.

A ESCOLA COMO CENTRO FORMADOR

Discutir sobre o tema Inclusão na atualidade, no contexto escolar, é um dos grandes desafios para o corpo docente, pois questionar não se resume somente na garantia da matrícula do aluno, vai mais além de inseri-lo na sala de aula, pois a função da escola é promoção do conhecimento teórico e/ou científico, que deve ser mediado, ampliado e sistematizado para que inserção social aconteça realmente.

No cotidiano escolar o professor se depara com situações preocupantes em relação ao trabalho com alunos de inclusão. Nem sempre o assunto inclusão é aceito no âmbito educacional, muitas vezes ignoram as potencialidades, competências e habilidades que os educandos apresentam.

A UNESCO estabelece que “a educação deve chegar a todos” destaca dois objetivos: “transmitir um volume cada vez maior de conhecimentos teóricos e técnicos, e definir orientações que podem ser desenvolvidas em projetos de desenvolvimento individual e coletivo”. Para que estes objetivos sejam alcançados, foram mencionados os quatro pilares que nortearão a educação ao longo da vida do sujeito: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser.

O que vem a ser inclusão social? É garantido a todos o acesso contínuo ao espaço comum em sociedade, com equiparação de oportunidades em todos os setores de vida. Na prática isso acontece, ou só um direito conquistado como consta em várias leis já citadas anteriormente? Como são formados? E como se forma o professor?

A escola em seu ambiente de aprendizagem apresenta uma multiplicidade de identidades enquanto área de conhecimentos, ao inserir o aluno de inclusão, ele também estará em constantes transformações dentro de suas limitações, embora apresente suas

fragilidades e limites ele também está sendo moldado dentro do pensamento da sociedade vigente para atender as expectativas dessa sociedade. A função da escola é de promover e desenvolver as potencialidades de todos os alunos no processo de ensino aprendizagem, durante todo o período escolar e durante toda sua vida ele terá oportunidade construir e reconstruir em um processo de formação e emancipação para transformação e autonomia no exercício da autonomia.

De acordo com Aranha (1996) “o papel do intelectual é organizar o saber empírico fragmentado, difuso, dando-lhe coerência lógica e criticidade”.

Com certeza o maior desafio nos dias atuais não se dá em apenas moldar o indivíduo à sociedade ou mesmo em cumprir as leis as quais obrigam a escola a matricular os indivíduos portadores de necessidades especiais no sistema regular de ensino em classe comum e sim no fato de integrar tais alunos num espaço em que circulam sujeitos que representam uma micro sociedade, ou seja, cada aluno recebe de seu meio familiar uma educação que às vezes é diferente daquela que a escola tenta valorizar e/ou reproduzir, visto que a escola molda o aluno de acordo com as normas da sociedade. E ainda, a escola possui as características que são próprias da sociedade: a hierarquia, a subordinação e a dependência.

As potencialidades do ser humano estão muitas vezes adormecidas, por haver sido nunca ou pouco desenvolvidas por falta de estímulo ou da intervenção de alguém capaz de dar suporte no desenvolvimento destas, mais precisamente de um adulto para que esse possa interagir com a criança construindo ou adaptando situações que favoreçam a exteriorização, o afloramento ou a apreensão de conhecimentos/habilidades e competências.

Com inúmeros desafios muitas dúvidas nos vêm à pergunta. Será que esse aluno que apresenta um comportamento diferenciado e vive em um mundo que não entendemos, teria que estar no espaço da classe comum? Ou deveria estar estudando em uma classe de acordo com as suas habilidades. A garantia desses direitos de estar inserido em classe comum está na lei CNE/CEB Nº17/2001(MEC, 2001)

As indagações são inúmeras, no entanto, temos um sujeito real, o aluno, e temos a responsabilidade de explorar todas as suas potencialidades dentro de um espaço propício para que isto aconteça – a escola. É neste no espaço escolar que se manifesta a vida, a cultura, a dimensão humana, a história e a possibilidade ilimitada de aprender. Por meio da linguagem, da comunicação e interação com outros indivíduos a partir da representação, da imitação, que acontece a mediação do aprendizado.

Pensando na inclusão dessas crianças as escolas devem estar bem preparadas, com profissionais capacitados visando o desenvolvimento integral do educando dando-lhe condições de pesquisar, inventar hipóteses e reinventar o conhecimento.

Para Mantoan Inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico. (MANTOAN, 1997, p.120)

Ao incluir o aluno no ensino regular tem que se ter um olhar diferenciado para sua integração, sendo que esse olhar tem a finalidade de igualar condições, e mostrar que cada aluno é um ser único e que seus potenciais podem ser desenvolvidos e que todos têm capacidade de aprendizagem e formação de valores.

Um grande desafio é a autonomia intelectual e social do educando. O material pedagógico bem como todo o apoio é muito importante, porém, não há um método único ou um manual ensinando como ensinar as crianças portadoras de necessidades especiais, o vínculo estabelecido com o profissional e a sensibilidade associada ao conhecimento determinará o sucesso do aluno. O autista tem grande dificuldade de entender as diferentes linguagens que são emitidas pelo mundo e sua comunicação é difícil e sua linguagem é simples, por isso o material pedagógico pensado no mesmo é muito importante.

Vivemos em um mundo em que cada vez mais temos que nos sensibilizar para a temática inclusão social.

De acordo com Mantoan (1997) “os propósitos da inserção escolar não valem unicamente para os aspectos físicos e sociais, abrangendo também o lado acadêmico”.

Para Fonseca (2014), “a inclusão de todas as crianças nas escolas é uma palavra de ordem. Movimentos nacionais e internacionais destacam a necessidade de políticas voltada à inclusão de qualquer pessoa no decorrer de sua vida”.

A integração com outras crianças é fundamental para a estimulação e fortalecimento de modelos positivos para os portadores de necessidades especiais, porém, a situação encontrada é a de professores mal preparados para lidar com estes, e escolas que nem sempre estão preparadas para tal atendimento, situação esta que poderá trazer vários danos conforme explica Schwartzman 1997, apud Mantoam.

Determinar, por força da lei, que crianças com necessidades especiais sejam absorvidas pelo sistema regular de ensino que não consegue dar conta atualmente, sequer das crianças ditas normais, é pretender uma solução fácil e ilusória para o problema da educação especial. Os professores do ensino regular não têm sido preparados para tal tarefa de lidar com esse tipo de criança, e sem este preparo por melhor que seja o método

utilizado pelo professor, as chances de sucesso serão muito limitadas. Colocar em uma mesma classe do ensino regular crianças com diferenças muito acentuadas quanto às possibilidades de aprendizado pode colocar em risco o aprendizado de todos. (MANTOAM, 1997, p.3)

O professor deve defender esses direitos dos educandos, cobrando de seus superiores as condições necessárias e buscar capacitação adequada para que possa desenvolver um trabalho junto aos alunos portadores de necessidades especiais de maneira a contemplá-los de acordo com suas particularidades e que ultrapassem qualquer tipo de preconceito. Sabemos que os desafios são imensos quando se trata de inclusão, pois leva o professor a questionar suas próprias capacidades e habilidades, daí a importância de formação continuada.

Segundo Lich, 1973 (apud Mazzota)

(...) Um bom sistema educacional deve ter três propósitos: dar a todos que queiram aprender acesso aos recursos disponíveis, em qualquer época da sua vida; capacitar todos que queiram compartilhar o que sabem a encontrar os que queiram aprender algo deles e, finalmente, dar oportunidade a todos que queiram tornar público um assunto e que tenham possibilidade de que seu desafio seja conhecido. Tal sistema requer a aplicação de garantias constitucionais à educação. (MAZZOTA, 1983, p.36)

Quanto ao processo de ensino aprendizagem cabe regatar a ação de aprender a aprender, a partir do contexto social, pensando no que faz sentido para o aluno, tornando o processo educativo significativo e que provoque mudanças, a escola deve regatar o social, levando o educando ao respeito mútuo, respeito ao meio em que vive, ser solidário, tornando o indivíduo ativo e transformador no contexto em que vive em função da coletividade.

O direito a educação regular é para todos, isto é garantido por lei e cabe ao sistema de ensino oferecer propostas de uma educação que atenda a diversidade, visto que ela sempre existiu e continuará a existir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que o tema escolhido para o TCC Transtorno do Espectro Autista no que tange a inclusão escolar tem como princípio norteador o respeito às diferenças em todos os âmbitos, rumando para a inclusão social.

As legislações são categóricas quando instituem a inclusão do Transtorno do Espectro Autista, assim como a inclusão de todas as deficiências na escola como forma de promover o respeito e igualdade entre todos.

Na prática docente e estudo pude observar avanços e desafios para que esse tema seja realmente consolidado na prática pedagógica. Há necessidade de inserção do tema no Projeto Político Pedagógico (PPP) e nos planos de trabalhos, bem como materiais para amparar o desenvolvimento, porém ainda é notável a precária formação dos professores para de fato colocar isso em prática.

Analisando o conhecimento como fruto e um aprendizado permanente e interativo, devemos levar em conta a interação entre todos envolvidos no processo educativo tais como: professores, alunos, família, gestão, comunidade escolar no geral e pensar na construção de um projeto Político Pedagógico significativo e que pense a inclusão como um processo que está aí e precisa ser pensado e colocado em prática.

Como a Declaração de Salamanca está completando vinte anos, em minha prática docente senti a crescente preocupação da gestão e Secretaria Estadual de Educação no sentido de fazer levantamento do trabalho realizado e das preocupações docentes com relação ao tema.

Percebe-se que a falta de conhecimento do professor em lidar com os temas e situações, faz com que muitos passem por cima e deem mais importância aos demais conteúdos, o que não contribui para evolução e trabalho efetivo da inclusão dos alunos no meio em que vivem independente das suas diferenças.

Para que a inclusão ocorra de fato no espaço escolar e se efetive, se faz necessário a reestruturação e transformação em alguns aspectos da educação como: infraestrutura física, organização na escola, Projeto Político Pedagógico, formação continuada do corpo profissional, a pedagógica, o currículo, a avaliação e as atividades extracurriculares.

Nesse sentido o conhecimento da escola em relação a inclusão requer mudanças significativas do funcionamento, na formação docente e na relação entre a escola e a família. Cabendo a todos os envolvidos na educação elaboração de propostas e discussões que objetive provocar no aluno a criticidade e reflexão.

Para isso é importante o envolvimento dos pais e da comunidade no trabalhador escolar no sentido de identificar e apontar caminhos para melhoria nas relações e o respeito à criança (respeitando todos os tipos de deficiência sem discriminação).

Torna-se muito difícil criar e educar crianças com Transtornos do Espectro Autista (TEA), a família, a escola e a sociedade ao seu entorno, sentem a necessidade de um atendimento diferenciado e especializado, atendimento este de acordo com seus limites. (Mantoan,1997)

Ao lidar com um aluno autista a escola deverá acolher de coração aberto para que haja inclusão, cuidar para que as ações sejam adequadas para o desenvolvimento desse

aluno. Sabe-se que nem sempre o profissional é perfeito e que tem suas limitações, entretanto cabe a ele buscar dados para dar suporte em uma formação continuada. Sendo o modo de ver a inclusão que irá determinar a qualidade do trabalho.

A atuação da escola na identificação da síndrome é muito importante. Muitas vezes só o olhar preciso de um profissional possibilitará o auxílio quanto as dificuldades desse aluno. Proporcionando ao mesmo o verdadeiro respeito no trajeto rumo a inclusão social na educação.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de. História da educação. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL, Constituição Da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v23n45/16520.pdf>. Acesso em setembro de 2020.

_____, Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista de 2012. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/48333/lei-n-12-764-2012-direitos-da-pessoa-com-transtorno-do-espectro-autista> acesso setembro de 2020.

_____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. nº 9394/96. Brasília: 1996.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Declaração de Salamanca. Espanha, 1994.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Declaração de Jomtien. Jomtien. Tailândia, 1990.

CUNHA, Eugenio. Autismo na escola: Um jeito diferente de apreender um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 2 ed. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2013.

_____, Eugenio Autismo e Inclusão: Psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 5ª edição – Rio de Janeiro : Walk Editora, 2014.

FONSECA, Bianca. Mediação Escolar e autismo: a Prática Pedagógica intermediada na sala de aula. Rio de Janeiro: Wask Editora, 2014

FREIRE, P. A importância do ato de ler. Col. Polêmicas do Nosso tempo, Editora Cortez, São Paulo, 1985.

MANTOAN, Maria Tereza Egler (org.). A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memmon, 1997.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. Educação e sociedade: leitura de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, 1983.

MELO, Sandra Cordeiro. et al. Políticas Inclusivas e possíveis implicações no ambiente escolar.

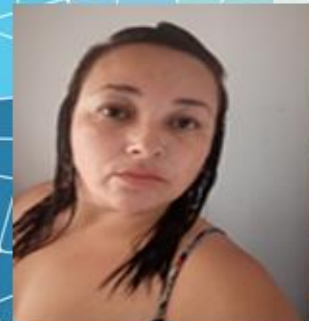
In: FACION (org). Inclusão escolar: e suas implicações. 2ed. Curitiba: IBPEX, 2008;

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

ZANINI, Fernanda. Educação Inclusiva e papel do professor especialista. Faculdade de Ciências-Bauru, 2007. Disponível em:

<https://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Educa%C3%A7%C3%A3o-Inclusiva-e-o-Papel-Do/297104.html>, acesso em setembro 2020.

A ESCUTA COMO PROCESSO PEDAGÓGICO: PODER DE DECISÃO E AUTONOMIA



VANESSA DOS SANTOS GONÇALVES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uni Sant'Anna no ano de 2014. Professora de Educação Infantil.

RESUMO

A pedagogia da escuta tem como proposta desenvolver o poder de decisão das crianças. Este é um tema que em deve ser priorizado os diferentes enfoques que a criança tem ao longo do tempo. A escuta não se limita apenas a cognição auditiva, mas um somatório das pequenas interações entre a criança o meio ambiente, a comunidade que as cerca e consigo mesmas. O infante é um ser social, e portanto, deve ser tratado como tal. O diálogo deve ser compreendido como uma ferramenta de integração ao meio e não deve ser desperdiçado. Dessa maneira, nasce a pedagogia da escuta.

Palavras-chave: Pedagogia da Escuta; Compreensão, Biopsicossocial; Autonomia; Integração.

INTRODUÇÃO

Gostaria de introduzir esse tema desse artigo com uma abordagem um pouco menos tradicional. O processo da escuta como pressuposto pedagógico para ampliar o potencial do mundo referencial das crianças envolvidas no processo de aprendizagem. Por isso, o motivo da breve análise histórica no que tange as escolhas humanas no parágrafo abaixo.

Diante de certos acontecimentos do passado recente, frente ao processo de aprendizagem, faz-se necessário trazer à baila, o médico pesquisador português Nobel de ciência em 1949, António Egas Moniz. O neurocientista aprimorou as técnicas de cirurgia neurológicas, sobretudo, leucotomia pré-frontal parecida com a lobotomia porém com algumas diferenças que não convém traçar nesse artigo.

O que importa é muitas crianças intempéries, adolescentes indomáveis e milhares de outras pessoas com um tipo taxadas com algum desvio comportamental foram submetidas

a este procedimento. Muitas famílias queriam o controle de seus entes queridos, por conseguinte, abriram mão do poder de escolha deles. O fato histórico que após alguns anos, os familiares dos pacientes que sofreram a intervenção exigiram do Nobel a anulação do prêmio Dr. Moniz.

Aqui é o ponto que converge para o que se ditará a seguir no presente artigo. O poder de escolha dos pacientes foi simplesmente limado de forma cirúrgica. *A prima facie*, esse método foi eficaz porque permitiu a alguns pais e ao estado não enfrentar o problema comportamental de alguns, privando-lhes do próprio *animus*. Havia à mão esse mecanismo de controle por terceiros. O dito “problema” foi resolvido a curto e médio prazo, mas, por outro lado, as sequelas derivadas da cirurgia acarretaram danos irreparáveis.

Assim, traz-se à tona, outra realidade, diametralmente oposta: enfatizar o poder de decisão e de escolha da criança em sua fase de desenvolvimento frente a pais e professores que tem em si uma carga controladora. Traçar um mecanismo que faça dela ser único e que não caia na projeto de padronização das massas. O desejo da aqui é exatamente oposto ao do Dr Moniz que seja prover de autonomia os pequenos seres humanos. O papel do docente não é mais ser guia e sim mediador. A ordem seria mantida frente ao respeito mútuo entre os dois elos: estudante e professor. Nessa ordem, se manifesta o interesse em educar a pessoa como um ser cheio de vontades e que é único.

A pedagogia tem raiz grega que significa que acompanhar criança: *paidos* (da criança) e *agein* (conduzir). Hodiernamente, contudo, este conceito foi ampliando a ideia contida nele, em que a pedagogia considera a complexidade e pluralidade dos alunos valorizando a autonomia dos mesmos.

Sendo assim, a pedagogia da escuta (terminologia cunhada por Loris Malaguzzi) tem por objetivo valorizar as diversas linguagens dos infantes intermediada por seus docentes. Para Malaguzzi, o reconhecimento dos processos biopsicossociais na tenra idade poderia construir uma diretriz mais abrangente no tocante à formação do ser social principalmente por aqueles vinculados a educação das crianças.

Interessante ressaltar que a premissa da escuta é qualitativa e não apenas quantitativa. A conjuntura necessária é a escuta do aluno. Desse modo, a formação da criança seria: aliar o melhor dos mundos, que fosse extrair e inserir conhecimento de forma orgânica. Sendo assim, os alunos seriam protagonistas de seu próprio processo de conhecimento, sem subestimá-los quanto ao seu potencial.

Nesse sentido, houve a contribuição de teóricos como Piaget e Loris Malaguzzi os quais propuseram práticas pedagógicas, como ações concretas. Ainda, nesse ínterim, TATIANA COSTA MARTINS, em seu artigo intitulado – DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A

EXPERIÊNCIA DE REGGIO EMILIA segue a linha de raciocínio abaixo que converge ao tema desse artigo:

Refletir sobre a Pedagogia da Escuta que tem como ícone Loris Malaguzzi se apresenta como uma possibilidade de atuação, sem que se caracterize como um modelo a ser reproduzido, muito menos a partir de uma visão romaneada sobre Reggio Emilia e seus encantos naturais, mas como ações pedagógicas concretas e reais que levaram a cidade a patamares de excelência educacional, a partir do princípio de que à escola cabe a mediação para o desenvolvimento da autonomia (MARTINS, p. 27-46, jan-jun, 2016).

A criança deve ter seus sentidos explorados e questionados em todo o processo de aprendizagem. A cognição deve ser reforçada em sua máxima plenitude, e por fim, o ensino deve ser em sentido amplo, de forma que essa técnica seja estendida a toda comunidade que cerque a criança. Em suma, o processo de aprendizagem deve ser conjunto e integrado.

Obviamente, a escuta deve ser entendida em sentido amplo: como sendo a compilação de todos os cinco sentidos do ser humano: a fala, o tato, a visão, olfato e por fim, aquele que dá nome a essa estratégia de ensino: a audição.

Não obstante, a educação dos discentes permeia também a educação dos docentes. Desta maneira, aquele que educa deve ser educado para conseguir moldar o referencial de ensino que está sempre em câmbios e pode sofrer alterações nas dinâmicas de aprendizagem. O estudante aprende com o professor, e este, por sua vez, aprende com aquele também. A ideia é tirar um pouco da carga da onisciência do professor e fazê-lo entender outros pontos de pensamentos. Sinceramente, é um trabalho extenuante e o professor que se utiliza dessa prática tem seu mérito valorizado.

No contexto da estimulação do aprendizado dos pequenos estudantes, os professores assim como a comunidade que lhes cerca são fomentares da impulsão do saber. Tecnicamente, todos são aliados na composição da formação cognitiva da criança, consonante aos diretos e deveres que ela assumirá quando tornada cidadã, como consta da Constituição Federal de 1988.

A pedagogia da escuta, por ser subjetiva, pode ter inúmeros resultados em relação ao aprendizado dos alunos. Destarte, é possível que no âmbito da escola determinadas crianças se desenvolvam com algumas dinâmicas, ao passo que o mesmo seja exatamente oposto em outras crianças nas mesmas condições. Não se trata de uma conta aritmética em que os resultados já são sabidos em consequência de uma equação. No ensino como todo, os métodos estão sempre em evolução como esforço para garantir o máximo de proveito na construção do saber, e para a proposta da escuta a autonomia do estudante é

a força motriz que conduz todo o processo. Ao estudante é dado a liberdade de escolha e pensamento.

No interim do processo educativo, sempre é buscado a construção do melhor método para o desenvolvimento infantil. Expõe-se o que dá resultado, por isso, a escolha pelo objeto de estudo desse artigo pela escuta pedagógica.

PROPOSTAS PRÁTICAS

Como a ideia é uma abordagem que enriqueça a prática educativa, por meio da pedagogia da escuta, comprometida no processo educacional, as crianças devem ser consultadas porque elas também tem o direito de serem ouvidas e precisam ser enxergadas como ser detentor de direitos e também deveres. Os adultos que lhes cercam devem transmitir mensagens e também receber as informações proveniente deles. O que se deseja é potencializar habilidades por meio da integração, tanto familiar, como escolar.

Algumas propostas se inclinam a trabalhar a sensibilidade infantil. Ora, a criança está aberta a qualquer tipo de sugestão e por isso, esta fase deve ser rica em experiências.

Nesse liame, não se pode olvidar que o Brasil ratificou a Convenção sobre os direitos da Criança firmada na Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), entre eles está o dever dos adultos em ouvir e considerar as opiniões advindas dos infantes.

Atividades dentro do espaço escolar podem ser utilizadas da mesma forma só que com uma atenção e enfoque diferenciado e personalizado. Exercícios de roda de leitura podem ser mais flexíveis e tentando trazer o máximo a integração entre o grupo e o próprio professor.

Deve-se privilegiar exercícios sensoriais que favoreçam cada sentido do corpo humano como por exemplo: como um toque de um ou vários instrumentos, a diferenciação de timbres, a consonância entre a harmonia, som e silêncio (um exemplo bom, é uma flauta e o pássaro em seguida). Sempre de forma orgânica e dinâmica. O referencial musical é um dos mais exitosos na construção de conhecimento formal porque ele lida com as sensações tais quais: respiração, audição, tato e também visão. É necessário o mínimo conhecimento de matemática que é absorvido sensivelmente. E, tudo isso junto, que pode ser analisado em outra oportunidade.

Cozinhar na escola, fazer dos pequenos, chefs, permitindo-lhes experimentar e sentir os diversos odores e sabores. Cada prato diferente uma sensação diferente. Uma horta se houver espaço também deve ser utilizada na hora de se cozinhar. Os pequenos devem saber desde a plantação da semente até a sua colheita e por fim, o preparo na guloseima.

Por outro lado, as atividades que extrapolam o limite físico da escola devem ser muito bem estudadas. O espaço físico-ambiental do meio onde a criança está inserida deve ser analisado previamente pelo professor, de forma que seja possível extrair além das concepções criadas pelas crianças pelas referências orgânicas e inorgânicas.

O brincar deve ser encorajado. Esse momento de desconcentração é um importante vetor para a comunicação do grupo estudantil. As crianças devem interagir o máximo de tempo, porque, como seres sociais que são, devem se incorporar ao meio. A identidade e personalidade de cada um, deve ser trabalhada para tenham, cada vez mais, autonomia. Isso foi conseguido na cidade italiana de Reggio Emília. Lá a educação dos pequenos foi reconhecida como uma das melhores do mundo e o motivo era simples: a intensa participação da família, da comunidade e da escola onde todos zelavam da criança como ser pensante, aberto e por fim, competente.

Nesse sentido, para melhor desenvolvimento da criança é necessário fazê-la entender e aprender a respeitar seu espaço e autonomia de pensamento. Por natureza, as crianças são curiosas e a curiosidade deve ser abordada e trabalhada. Os interesses dos alunos devem ser considerados e adaptados ao contexto escolar, familiar e comunitário. Os estímulos oriundos de todas as fontes são inegavelmente os responsáveis pelo processo de percepção do mundo exterior. O ar, perfumes da natureza, o som do vento, o pôr do sol, a textura de um lápis, o abraço no colega, são exemplos que o ser humano pode perceber e ser percebido de maneira única. E este é o ponto: a criança é um ser ímpar dotado de vontade e sensibilidade própria. O professor assim como os pais são mediadores e não apenas guias. Eles estão no caminho ao lado para delimitar alguma insegurança que eventualmente surja, e não somente, mostrando o caminho estático no qual já foi traçado por seus pais e pelos pais de seus pais, *ad aeternum*. O mesmo com os professores: eles não podem se limitar a replicar conhecimento; eles devem estar dispostos a também fabricar novas experiências.

A troca de conhecimento é muito mais difícil do que se pensa em relação ao remodelamento de experiências. Por isso, logo abaixo a citação de ELBA PEREIRA DOS SANTOS:

Isto para ser mantido requer trabalho dobrado e ouvidos afiados, ele rompe com uma visão mais tradicional de ensino e procura colocar como eixo norteador a transformação da curiosidade, das perguntas trazidas, as suas observações e aspirações que faz da turma. (SANTOS, p 30. 2012)

As brincadeiras são mais do que um mero momento de descontração. Elas são um exercício físico e também psíquico, pelas quais as pessoas em geral são alçadas a incontáveis experiências. As brincadeiras em grupo, como soltar pipa, amarelinha, pega-pega e peteca tem caído em desuso. Por outro lado, a os vídeo games, celulares de

diversos outros dispositivos estão roubando uma parte significativa do processo de promoção da integração da criança com o meio. As crianças devem ter todo o tipo de estímulo, isso quer dizer que não se pode evitar o contato com dispositivos tecnológicos, mas também, não se deve deixar as crianças apenas com o estímulo visual e auditivo que é o que os joguinhos de dispositivos móveis proporcionam. Há que haver um equilíbrio e introduzir a inclusão de todas as modalidades de na vida da criança, seja no ambiente familiar ou no escolar.

As brincadeiras tradicionais carregam em si, o espectro da interação em grupo. Obviamente, é muito mais fácil deixar as crianças perdidas no mundo virtual do que passar um tempo com elas. E o paradoxo é: como equilibrar o uso de dispositivos ao uso das brincadeiras tradicionais? Sabe-se que o ambiente familiar é tão ou mais importante que o escolar, dessa maneira, cabe uma maior parcela desse resgate de interação pelos pais.

Em outro passo, as brincadeiras tradicionais devem ser resgatadas e reincorporadas à realidade infantil. O ser humano em formação deve estar apto a sofrer e gerar empatia. Desse modo, os torneios em grupo são a prova cristalina que é possível desenvolver todos os sentidos. As brincadeiras em grupo mostram que a percepção do poder de escolha e autonomia podem ser resinificadas. Resta ao adulto ao lado, se entreter e participar da atividade para também assegurar a segurança dos menores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia da escuta visa privilegiar a integração entre a criança, a sociedade e o meio que lhe cerca. Deste modo, como já foi abordado, as dinâmicas educativas devem ser pautadas de forma que a compreensão do objeto em estudo seja mais complexo.

O professor deve trabalhar em consonância com a família da criança e o ensino deve ser personalizado porque cada criança conserve seu pensamento diferente. A regra é jamais limar a criatividade das crianças e sim re/conduzi-la como meio de utilizar todo seu potencial.

Como a escola é um meio formal de ensino, os docentes e a própria instituição devem criar mecanismos para que o processo da escuta pelo pedagogia seja de fato executado com louvor e a integração por meio de brincadeiras é a melhor aliada.

As crianças são sujeitos dotados de direitos e deveres, e portanto, devem ser consultadas quanto ao bem estar ou mesmo sobre sua opinião e desejos. Não se deve negar o direito a fala a um menor. Ele deve ser assistido na tentativa para que seja desenvolvida a autonomia esperada.

Enfim, o acompanhamento dos menores devem ser dirigidos a eles, mas encabeçados por todos e os rodeiam, a fim de trabalhar inseguranças e incertezas de forma plural. Fala-se aqui em parceria entre a escola e a família.

Num país democrático como o Brasil, a premissa da autonomia é inerente ao desenvolvimento do pensamento crítico que deve ser respeitado. Nosso país, como signatário da Convenção dos Direitos da Criança é seu dever promover a autonomia dos seus cidadãos. Essa autonomia deve ser planejada, articulada e por fim, não deve ser sedimentada. Todas as escolhas das crianças devem ser ouvidas com atenção. E nesse ponto, é necessário dizer que ouvir nem sempre é atender a todos os pedidos dos pequenos. Há que se buscar um equilíbrio em que a busca incansável pelo desejo de superdesenvolver as aptidões das crianças não seja o mesmo que render-se aos seus caprichos.

Enfim, no tocante a esse pequeno estudo, o pensamento crítico dos menores deve ser respeitado. Quanto mais livre suas ideias sejam, menos amarras à compreensão externa e interna eles terão. A formação biopsicossocial é inerente ao ser humano, e outrossim, a busca incansável de desenvolver as múltiplas habilidades do ser humano ao seu máximo, provavelmente, jamais será alcançada. Sendo assim, a luta em melhorar o processo que já está em voga perpassa pela constante evolução e adaptação de técnicas de ensino e por isso que a pedagogia da escuta é tão considerado.

O poder de decisão do estudante está intrinsecamente vinculado à sua autonomia. Essa autonomia muitas vezes pode ser mitigada com restrições de forma mais branda ou mesmo mais efusiva. Não há mais entre o poder invasivo da lobotomia, mas em contrapartida há um somatório de pequenas atitudes autoritárias de limitam o potencial das crianças. Ou mesmo, mudando seu caráter para satisfazer as próprias intenções, como por exemplo, mentir a um pai autoritário com a finalidade de executar uma pretensão que antecipadamente já se sabia negada. O ponto sempre é equilíbrio. A criança deve ser respeitada e também respeitar. Ela deve ter seu poder de escolha, contudo, não integralmente. A liberalidade e autoritarismo são pontos extremos. O que se deseja é apenas equilíbrio.

A escola, comunidade e principalmente os pais podem se aliar como fomentadores de experiências. Quanto maior o estímulo com atividades sensoriais maior, para ela maior a capacidade de compreender suas escolhas. O livre arbítrio dos discentes será resultado da perda do poder de onisciência do docente.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 29 de junho de 2020.
- BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional (1996). Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 29 de junho de 2020.
- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Disponível em <www.planalto.gov.br> Acesso em 28 de junho de 2020.
- PRESSMAN, Jack D. **Last resort: psychosurgery and the limits of medicine**. Cambridge: Cambridge University Press. 1998.
- OLIVEIRA, Z. Revista Pátio Educação Infantil Ano I, nº02 Ago/Nov, 2003.
- Revista SUSTINERE, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 27-46, Jan-Jun, 2016.
- SANTOS, PEREIRA ELBA, **Pedagogia da Escuta**: A participação das crianças no planejamento, <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/V>.
- SUSTINERE, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 27-46, Jan/Jun, 2016.
- TOMÁS, C. A.; SOARES, N.F. **Infância, protagonismo e cidadania da Infância**. Revista Fórum Sociológico. IEDS/UNLN. Nov/Dez 2004.
- UNICEFE. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>> Acesso em 29 de junho de 2020.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE EM SALA DE AULA EMBASADO NA LEGISLAÇÃO VIGENTE



VERA LÚCIA BARBOSA ITINO

Graduação em Pedagogia pela UNIBAN – Universidade Bandeirante de São Paulo, Estado de São Paulo (2015); Professora de Ensino Básico no CEI Elfrida Zukowski Jardim, Vila Fazzeoni, São Paulo, Estado de São Paulo.

RESUMO

O brincar é encarado como uma situação cotidiana e um direito das crianças. Por meio do brincar, elas se apropriam dos elementos da realidade e dão a eles novos significados, porém ainda está longe de ser uma simples brincadeira ou passatempo, pois é uma atividade muito importante a criança que leva o ser humano ao encontro do conhecimento, da socialização e do desenvolvimento do seu caráter. O educando demonstra seus desejos, assim como nos sonhos, fantasias por meio dos jogos e brincadeiras, principalmente naquelas de faz de conta, onde seus sentimentos são expostos através do simbólico. Por isso a legislação garante na educação infantil o direito de brincar, e por meio da brincadeira aprender e conseguir resolver seus próprios medos e problemas.

Palavras-chave: Lúdico; Educação Infantil; Legislação.

INTRODUÇÃO

No presente trabalho descrevemos que o lúdico na educação atual tem sido um dos instrumentos que fomentam um aprendizado de qualidade para a criança, a partir das técnicas que promovem o desenvolvimento das habilidades fundamentais nesse processo.

O brincar é encarado como uma situação cotidiana e um direito das crianças. Por meio do brincar, elas se apropriam dos elementos da realidade e dão a eles novos significados, porém ainda está longe de ser uma simples brincadeira ou passatempo, pois é uma atividade muito importante a criança que leva o ser humano ao encontro do conhecimento, da socialização e do desenvolvimento do seu caráter.

O lúdico na educação infantil tem sido uma das estratégias mais bem sucedidas no que concerne à estimulação do desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem de uma criança. Essa atividade é significativa por que desenvolvem as capacidades de atenção, memória, percepção, sensação e todos os aspectos básicos referentes à aprendizagem.

Portanto para a escola e o educador é preciso que estejam em parceria a fim de direcionar as atividades com o intuito de desmontar a brincadeira de uma ideia livre e focar em um aspecto pedagógico, de modo que estimulem a interação social entre as crianças e desenvolva habilidades intelectivas essenciais para a vida escolar e social.

O QUE É LUDICIDADE?

O termo lúdico vem sendo amplamente utilizado em bibliografias que se referem à jogos, brinquedos e brincadeiras, mas dificilmente se observa uma definição de cada um desses termos. Discorrendo sobre o assunto, Fortuna (2000, p.127) chega a questionar-se acerca de como resolver esta "confusão conceitual", já que diferentes termos estão sendo utilizados para os mesmos fins, porém concluí que o brincar não suporta definições estanques, já que: "se brincar constitui uma atividade paradoxal, é também um paradoxo querer defini-lo com demasiado rigor".

Sabendo da complexidade do assunto e sem ter como propósito a busca de definições estanques, mas sim de diferentes conceitos que nos ajudem a refletir sobre o assunto em questão e que sirva de suporte como referência, a palavra "lúdico", segundo Fortuna, origina-se da palavra latina "ludus" que se referia a escola, jogo e diversão infantil. Já Dallabona e Mendes (2004, p.108), afirmam não encontrarem registros de um conceito comum para o lúdico na educação, apenas alguns autores que relacionam o lúdico ao jogo e estudam sua importância na educação. Segundo as autoras:

Huizinga (1990) foi um dos autores que mais se aprofundou no assunto, estudando o jogo em diferentes culturas e línguas. [...] Jogo advém de "jocus" (latim), cujo sentido abrangia apenas gracejar ou traçar. O referido autor propõe uma definição para o jogo que abrange tanto as manifestações competitivas como as demais.

O jogo é uma atividade de ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão, de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. Segundo Piaget (1975) e Winnicott (1975), conceitos como jogo, brinquedo e brincadeira são formados ao longo de nossa vivência. É a forma que cada um utiliza para nomear o seu

brincar. No entanto, tanto a palavra jogo quanto a palavra brincadeira podem ser sinônimas de divertimento.

As mesmas autoras (2004, p.108), na busca de definições menos amplas, ainda recorreram à enciclopédia Larousse, que define cada um dos termos desta forma: Jogo - ação de jogar, folguedo, brinco, divertido. Seguem-se alguns exemplos: jogo de futebol; jogos olímpicos; jogo de damas; jogos de azar; jogo de palavras; jogo de empurra. Brinquedo - objeto destinado a divertir uma criança, suporte da brincadeira. Brincadeira - ação de brincar, divertimento. Gracejo, zombaria. Festinha entre amigos ou parentes. Qualquer coisa que se faz por imprudência ou leviandade e que custa mais do que se esperava: aquela brincadeira custou-me caro.

Ao tentar definir jogo mais precisamente podemos levar em conta dois aspectos fundamentais. O primeiro diz respeito ao significado que damos a este termo desde a nossa infância até a fase adulta. O segundo se relaciona às diferentes acepções que uma palavra pode assumir ao longo dos tempos, e em cada civilização. Segundo Johan Huizinga (1990, p.8), "[...] as diferenças linguísticas relacionam-se com o valor social que tem o jogo em cada sociedade". Para ele, brinquedo, lúdico e brincadeira são atividades singulares e culturais que fazem parte das características dos seres humanos e dos animais. Huizinga (1990, p.23) afirma:

Nossa espécie recebeu a designação de Homo Sapiens (o que conhece, aprende), porém no século XII com o culto a razão, passou a ser moda designar como Homo Faber (o que faz, produz). Mas uma terceira função importante e específica na vida do homem como animal, seria a expressão Homo Ludens (o que brinca, cria). No entanto, na língua portuguesa, jogo e brinquedo são empregados indistintamente, embora as pessoas refiram-se a brinquedo quando a estrutura não é elaborada, e a jogo quando há regras e elaboração. Compreendendo que cada autor define tais termos conforme os enfoques de seus trabalhos e concordando com Fortuna (2000, p.17), que entende que não é possível uma única definição para cada palavra, este trabalho transitará livremente pelos termos: lúdico, jogo, brinquedo e brincadeira, entendendo que estão intrinsecamente unidos e que não há necessidade de recortá-los frente a este estudo. A partir desta releitura de tentativas de definições sobre o lúdico, faz-se necessário questionar qual a razão de ainda ser tão difícil integrá-lo a sala de aula, se originalmente o termo "ludus", referia-se também a escola.

O LÚDICO ATRAVÉS DOS TEMPOS

Para entendermos o percurso do lúdico e suas relações com a infância e a escola, faremos uma breve descrição da historiografia dos jogos. Na antiguidade, segundo Almeida e Casarin (2002, p.26), com a finalidade de estreitar os laços afetivos familiares, as crianças participam das mesmas brincadeiras dos adultos. Estas relações eram observadas sobre dois enfoques, uma parte da sociedade aceitava, vendo-as como "meio de crescimento social", outra parte era contrária, pois as identificavam "aos prazeres carnavais, ao vício e ao azar".

Para Phillipe Ariès (1981, p.30) o sentimento particular da infância não existia. A criança em tenra idade misturava-se aos adultos, vestiam-se como eles e brincavam do mesmo modo e com os mesmos objetos. As atividades predominantes na época eram variadas e mais significativas do que o próprio trabalho, brincava-se com jogos de simulação de guerra, jogos de azar, corridas de cavalo, bola, bilboquê, boneca (para ambos os sexos), dados, dentre outras modalidades.

A partir do século XII, os jogos eram disputados a dinheiro sendo um atrativo a imoralidade e para os moralistas da época o que devia ser preservado era a disciplina e a racionalidade dos costumes, assim quase foram extintos principalmente da escola. Para as autoras Almeida e Casarin (2002, p.15), os humanistas do renascimento perceberam as possibilidades educativas dos jogos e passaram a utilizá-los. Assim, os jogos e brincadeiras foram divididos entre "bons" e "maus" e, enquanto os maus foram proibidos, os bons passaram a ser utilizados para preservar a moralidade dos "miniadultos".

Os jesuítas perceberam a importância dos jogos para fins educativos e introduziram-no em seus programas escolares, porém antes modificaram suas estruturas, que de jogos ruins, passaram a jogos disciplinados, divertidos e controlados, passando a serem designados de jogos educativos. Segundo Aries (1981, p.12) "[...] os jogos foram disciplinados pelos padres jesuítas, os divertimentos reconhecidos como bons foram admitidos e recomendados, e considerados a partir de então como meios de educação tão estimáveis quanto os estudos".

Do século XII até o século XVII os mesmos jogos configuraram a vida social das crianças e dos adultos pertencentes à elite. Tais divertimentos formavam um dos principais meios de que se dispunha uma sociedade para estreitar laços coletivos e se unir, com exceção dos cavaleiros que tinham seus próprios jogos e divertimentos reservados dos demais membros da sociedade.

Nos dois séculos posteriores, através do incentivo dos jesuítas ocorreu a popularização dos jogos educativos, que se tornaram veículo de divulgação e doutrinação popular, utilizados para o desempenho de papéis e difusão de ideias. A escola, por sua vez, apesar de estar intimamente ligada às crianças, apresenta-se historicamente alheia à presença do lúdico em atividades propostas por seus professores.

A revolução industrial, segundo Carvalho (1996, p.17), veio a efetivar esta dicotomia entre o brincar e a escola, pois no mundo do trabalho não há tempo nem espaço para o lúdico, já que este não é produtivo e não precisa ser valorizado. Nesta época, a escola passou a ser responsável pela formação da mão-de-obra necessária para as indústrias e o brincar não se "encaixava" nos modelos de produção, sendo então, excluído das salas de aula.

Entretanto no início do século XX, com o advento da pedagogia moderna, a educação passa por mudanças conceituais e estruturais significativas para o educando, este passou a ser considerado como centro do processo ensino-aprendizagem e não mais uma "tábula rasa", o professor passa a ser um mediador do ensino.

O processo pedagógico viu-se apoiado a novas propostas curriculares. Assim a didática escolar fundamentou-se em atividades lúdicas através de jogos e materiais concretos, os quais passaram a ser considerados um instrumento importante à prática docente e um elemento facilitador da aprendizagem.

Frobel (1782-1852) foi o primeiro educador a enfatizar o brinquedo, a atividade lúdica e o papel da família nas relações humanas escolares. Foi ele quem criou e abriu o primeiro jardim de infância, onde as crianças eram consideradas como plantinhas de um jardim, do qual o professor seria o jardineiro.

A criança se expressaria através das atividades de percepção sensorial, da linguagem e do brinquedo. Ele tinha uma visão pedagógica do ato de brincar. Segundo Almeida e Casarim (2002, p.18), o movimento da Escola Nova, deu a continuidade à concepção de criança lúdica, já implantada por Fröbel, a partir das décadas de 60 e 70, a psicologia do desenvolvimento e da psicanálise contribuíram para que se visse a infância como o período principal do desenvolvimento humano, enfatizando o papel da brincadeira na educação.

Promover o lúdico como instrumento de aprendizagem deveria ser tarefa inerente de todo educador de crianças, pois, segundo Dorneles (1998, p.12) a criança compreende a realidade e "vê o mundo" através do brinquedo e é recriando seu mundo e o mundo que vê pela televisão, ruas, passeios, que ela se constitui como sujeito.

O LÚDICO NA SALA DE AULA

O lúdico faz parte do cotidiano de qualquer criança, por isso, é necessário saber a respeito deste recurso, para podermos incorporá-lo em nossa prática pedagógica de uma forma criativa e essencial para que as crianças criem ferramentas para aprenderem brincando e proporcionar aprendizagem e prazer aos alunos.

O termo lúdico vem sendo amplamente utilizado em bibliografias que se referem à jogos, brinquedos e brincadeiras, mas dificilmente se observa uma definição de cada um desses termos.

Muitas instituições de ensino pelo Brasil vêm incorporando o Lúdico nas salas de aula, segundo Roloff (2012, p.36)

A palavra Lúdico vem do latim Ludus, que significa jogo, divertimento, gracejo, escola. Este brincar também se relaciona à conduta daquele que joga, que brinca e se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo: seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo. Na história de nosso desenvolvimento, sabemos que o ser humano tem recebido inúmeras designações: Homo Sapiens, porque possui como função o raciocínio para aprender e conhecer o mundo; Homo Faber, porque fabrica objetos e utensílios; e, Homo Ludens porque é capaz de dedicar-se às atividades lúdicas, ou seja, ao jogo. Pode-se dizer que o ato de jogar é tão antigo quanto à própria humanidade. Jogar é uma atividade natural do ser humano. Através do jogo e do brinquedo, o mesmo reproduz e recria o mundo a sua volta. Roloff (2012, p.29)

Há inúmeras competências e habilidades no lúdico, mas para que esta prática seja viável é preciso que o educador tenha um foco centrado, para conseguir promover atividades que favoreçam uma aprendizagem significativa e integral aos seus alunos, para isso é preciso demonstrar a importância e a verdadeira função do uso deste recurso na aprendizagem, considerando o planejamento do professor, bem como seu verdadeiro papel no desempenho de sua ação diária para que o lúdico realmente contribua para o desenvolvimento pleno da criança. A análise das falas de alguns profissionais da educação, que atuam tanto nas séries iniciais quanto na educação infantil, atentando para seu entendimento sobre o assunto em questão.

O lúdico pode trazer à aula um momento de felicidade, seja qual for a etapa de nossas vidas, acrescentando leveza à rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa, pois na educação infantil, no ensino fundamental, em qualquer espaço, sempre cabe uma brincadeira lúdica, um intervalo, para esquecer a seriedade e aliviar a tensão, antes de começar uma nova jornada. Não é apenas na infância que podemos brincar de ser feliz.

No início do século XX, com o surgimento da pedagogia moderna, a educação passa por mudanças conceituais e estruturais significativas para o educando, este passou a ser

considerado como centro do processo ensino-aprendizagem e não mais uma criança que deve aprender mecanicamente, em que apenas o professor é o dono do saber, mas sim uma realidade em que tanto o professor quanto o aluno aprendem com as vivências do dia a dia, na qual trocam informações importantes, e os próprios educandos criam seus conhecimentos essenciais para a aprendizagem tanto em sala de aula.

O processo pedagógico viu-se apoiado a novas propostas curriculares. Assim a didática escolar fundamentou-se em atividades lúdicas através de jogos e materiais concretos, os quais passaram a ser considerado um instrumento importante à prática docente e um elemento facilitador da aprendizagem.

Promover o lúdico como instrumento de aprendizagem deveria ser tarefa inerente de todo educador de crianças, pois, segundo Dorneles (1998, p.29) a criança compreende a realidade e "vê o mundo" através do brinquedo e é recriando seu mundo e o mundo que vê pela televisão, ruas, passeios, que ela se constitui como sujeito.

A atividade lúdica é um instrumento que possibilita as crianças a aprenderem relacionar-se com outros, promove maior desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo. Por meio do brincar, a criança experimenta, descobre, inventa, adquire habilidades, além de estimular a criatividade, autoconfiança, curiosidade, autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração devido a situação de alguns jogos e brincadeiras, consequentemente gerando uma maturação de novos conhecimentos.

Para que a aula se torne significativa, o lúdico é de extrema importância, pois o professor além de ensinar, aprende o que o seu aluno construiu até o momento, condição necessária para as próximas aprendizagens. A tendência é de superação, desde que o ambiente seja fecundo à aprendizagem e que o mestre tenha noção da responsabilidade que esta busca exige. Estuda-se o passado, vive-se o presente, busca-se o futuro. Através da ludicidade podemos fazer novas perguntas para velhas respostas.

Segundo Maranhão o brincar pode ser visto como um recurso mediador no processo de ensino aprendizagem, tornando-o mais fácil. O brincar enriquece a dinâmica das relações sociais na sala de aula. Possibilita um fortalecimento da relação entre o ser que ensina e o ser que aprende, pois as crianças aprendem por meio das brincadeiras realizadas em sala de aula, tornando algo significativa párea o educando.

As aulas devem ser planejadas com foco no aprendizado dos alunos, para que eles mesmos possam ter ferramentas para construir conhecimentos e soluções por meio das brincadeiras e jogos em sala de aula, segundo Roloff (2012, p.26).

As aulas lúdicas devem ser bem elaboradas, com orientações definidas e objetivos específicos. Se o professor apenas “brincar” com estes alunos, não transmitirá conteúdo e possivelmente perderá o rumo da aula. A atividade intelectual não pode ser separada do funcionamento total do organismo. O corpo e o aprendizado intelectual fazem parte de um todo, através do qual o aluno irá compreender o meio, trocar informações e adquirir experiências. As brincadeiras em sala de aula devem servir como orientação para posturas comportamentais, por exemplo. Brinca-se ensinando valores e, após, usa-se este momento mais tranquilo para explicar o conteúdo que estudaremos nesta aula e a relação disto com a brincadeira anterior. O aluno vai relacionando, montando esquemas, formando seus próprios arquivos, que à medida que se desenvolvem, tornam-se mais generalizados e mais maduros. Roloff (2012, p.27)

O brincar é uma necessidade importante para a criança, pois é por meio dela que começa a compreender o adulto e o mundo a sua volta, é um impulso natural da criança, que aliado à aprendizagem torna-se mais fácil à obtenção do aprender devido à espontaneidade das brincadeiras através de uma forma intensa e total.

Os jogos estimulam a socialização, porque podem ser trabalhados em pequenos e grandes grupos; através do lúdico os alunos são desafiados e estimulados a pensar, desenvolvendo aspectos emocionais, afetivos e cognitivos; as crianças passam a serem cooperativas e responsáveis; aprendem a perseguir objetivo, a agir de acordo com as regras; seu raciocínio fica mais ágil, e sua criatividade se desenvolve.

É na infância que se inicia o fantasiar, fazendo um paralelo do mundo real com o imaginário. Devido à realidade ser difícil em ser assimilada e aceita, a criança cria seu próprio universo, onde encontra-se soluções para tudo, através de seus personagens imaginários, super-heróis, princesas, fadas, monstros, bruxas, entre outros, atribuindo seus próprios sentimentos nos brinquedos e histórias. Por exemplo, é a boneca que está com raiva porque a mãe brigou com ela, ou o urso que está chorando porque o pai foi trabalhar, enfim, as crianças dão vida e sentimentos aos objetos inanimados como se fossem pessoas de verdades.

Têm-se até hoje a opinião de que a imaginação da criança é mais rica do que a do adulto. A infância é considerada a idade de maior desenvolvimento da fantasia e segundo essa opinião, à medida que a criança vai crescendo, diminuem a sua imaginação e a força de sua fantasia. [...] Goethe dizia que as crianças podem fazer tudo de tudo, e essa falta de pretensões e exigências da fantasia infantil, que já não está livre na pessoa adulta, foi interpretada frequentemente como liberdade ou riqueza da imaginação infantil (...). Tudo isso junto serviu de base para afirmar que a fantasia funciona na infância com maior riqueza e variedade do que na idade madura. A imaginação da criança [...] não é mais rica, é mais pobre do que a do adulto; durante o desenvolvimento da criança, a imaginação também evolui e só alcança a sua maturidade quando homem é adulto. (VYGOTSKY apud ELKONIN 1998, p.124)

O jogo simbólico caracteriza-se pela representação da realidade, por uma tendência imitativa e imaginativa.

Os grupos de crianças que se formam em sala de aula, mediante a utilização de uma proposta lúdica, são sempre heterogêneos quanto aos conhecimentos já adquiridos nas diversas áreas, mesmo quando uma avança sozinha ela contribui para o desenvolvimento das outras. Assim como o professor ela também servirá de mediadora entre o sujeito e o objeto. O professor não será passivo e nem o centro do ensino, mas sim, um mediador.

Levando este aspecto em consideração, salientamos que a criança é curiosa e precisa explorar o que vê e está ao seu redor. Participar de brincadeiras é um meio de criar oportunidades para que ela passe por experiências que ajudarão no seu amadurecimento e socialização.

A educação por meio do lúdico possibilita um favorável crescimento da criança, investindo numa elaboração íntegra do conhecimento infantil. Enquanto joga e brinca, podem ser recriados conceitos cotidianos, compreendendo, encenando, reelaborando a realidade, contribuindo assim para uma maneira melhor de se relacionar com o outro e desenvolvendo sua identidade e autonomia.

O lúdico como método pedagógico prioriza a liberdade de expressão e criação. Por meio dessa ferramenta, a criança aprende de uma forma menos rígida, mais tranquila e prazerosa, possibilitando o alcance dos mais diversos níveis do desenvolvimento. Cabe assim, uma estimulação por parte do adulto/professor para a criação de ambiente que favoreça a propagação do desenvolvimento infantil, por intermédio da ludicidade.

Portanto, a atividade lúdica fornece uma evolução nas funções das habilidades psíquicas, da personalidade e da educação. Por meio dos jogos e brincadeiras a criança aprende a controlar os seus impulsos, a esperar, respeitar regras, aumenta sua autoestima e independência, servindo também para aliviar tensões e diminuir frustrações, pois através do brincar a criança reproduz situações vividas no seu habitual, reelaborando através dos faz de conta.

A utilização de jogos e brincadeiras no meio educacional propicia as crianças o aprimoramento de diversos conhecimentos de forma lúdica. Aos educadores, estes além de estarem motivados também com o lúdico, é preciso um conhecimento mais elaborado acerca do tema, para poder intervir nas brincadeiras das crianças. Contudo, faz-se necessário auxiliar a criança, de maneira sutil, para que brinque com diversos tipos de brinquedos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar as diferentes definições de lúdico para diferentes autores e sua utilização através dos tempos. Além disso, procurou perceber a noção que os professores de uma escola do município de Cidreira possuem sobre ludicidade, bem como observar, a partir de suas falas, se costumam fazer dela uma prática comum em suas aulas.

Foi possível compreender o quanto é difícil definir de forma estanque um termo tão amplo e complexo como o lúdico, que pode abranger jogos, brinquedos, brincadeiras, divertimento, entre outros. Cada autor busca definí-lo conforme os enfoques de seus estudos e frente a isto, percebeu-se o quanto estavam intrinsecamente unidos e não era necessário recortá-los. Também foi possível exemplificar o fato já conhecido de que as crianças sempre brincaram independente de época histórica e condição social em que se encontravam; porém ficou claro que a instituição escola sempre se portou alheia a tal conhecimento, percebido nas propostas didáticas realizadas pelos professores que dificilmente evidenciavam o lúdico.

A pesquisa demonstrou também que, de um modo geral, todos os professores entrevistados têm clareza do que é o lúdico e concordam que sua utilização é de extrema relevância nas salas de aula como instrumento facilitador da aprendizagem das crianças. Porém percebeu-se que encontram dificuldades para utilizá-lo, por a falta de recursos financeiros, de condições de trabalho e de tempo para planejamento. Também constatamos uma grande diferença entre as opiniões dos professores dos dois níveis de ensino - Educação infantil e Séries Iniciais; pois enquanto os primeiros afirmaram que seus alunos precisam diariamente do lúdico os demais disseram que reconhecem a importância do brincar, mas precisam desenvolver os conteúdos mínimos de série.

A análise da situação de intervenção pedagógica demonstrou que professor tem papel fundamental, pois ele deverá realizar as intervenções necessárias para que o processo de aprendizagem de seu aluno seja significativo, para isso ele precisa tomar cuidados específicos na escolha das atividades e também aprender a lidar com as vantagens e desvantagens que podem estar presentes nelas, para que o aluno possa tirar o maior proveito desse tipo de atividade.

A partir deste estudo é possível inferir que o lúdico deveria permear a prática de todos os educadores de crianças, estejam eles atuando em Educação infantil ou Séries Iniciais, contemplando o que diz Fortuna (2000, p.24) quando relata que a aula lúdica é aquela que desafia o aluno e o professor e os situa como sujeitos de processo pedagógico. Considerando a importância que a intervenção lúdica tem na formação dos alunos ressaltou

a necessidade fundamental da efetiva implementação de propostas de ensino que utilizem este recurso como importante aliado na construção do conhecimento e em todo o processo de ensino-aprendizagem.

O lúdico viabiliza uma série de aprimoramentos em diversos âmbitos dos desenvolvimentos, cognitivo, motor, social e afetivo. Através do brincar a criança inventa, descobre, experimenta, adquire habilidades, desenvolve a criatividade, autoconfiança, autonomia, expande o desenvolvimento da linguagem, pensamento, proporcionando além de situações prazerosas, o surgimento de comportamentos e assimilação de regras sociais. Ajuda a desenvolver seu intelecto, tornando claras suas emoções, angústias, ansiedades, reconhecendo suas dificuldades, proporcionando assim soluções e promovendo um enriquecimento na vida interior da criança.

O educando demonstra seus desejos, assim como nos sonhos, fantasias por meio dos jogos e brincadeiras, principalmente naquelas de faz de conta, onde seus sentimentos são expostos através do simbólico. Por meio do brincar, à apreensão da realidade é mais fácil, o brinquedo vai muito mais além de um simples produto, torna-se um processo pelo qual é de fundamental importância no desenvolvimento da infância.

Portanto nas instituições de ensino é fundamental que usem o lúdico em sala de aula, pois por meio das brincadeiras, o educando encontra apoio para superar suas dificuldades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, C. M. **Amarrando diferentes faces do saber: cotidiano, brincadeira e educação do povo da barra**. In: Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 21, nº . 2, p. 61-73, jul./dez.1996.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p.29.
- BARROS, Célia da Silva Guimarães. **Pontos de Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: Perspectiva, 1990, p.18.
- CARVALHO, Nazaré C. Lúdico: **Sujeito Proibido de Entrar na Escola**. In: Motrivivência, Ano VIII, nº. 9 de dezembro, 1996, p.32 ed. UFSC.

MARANHÃO, Diva. **Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira**. Rio de Janeiro, 2004, p.36.

<https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia> (acesso em 16 de setembro de 2020).

<http://www.webartigos.com/artigos/ludico-e-sala-de-aula-um-relacionamento-em-construcao/41620/#ixzz4UzqRhmUQ> (acesso em 16 de setembro de 2020).

<https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia> (acesso em 16 de setembro de 2020).

REVISTA

TERRITÓRIOS

Editora Educar Rede
Lauzane Paulista
Rua João Burjakian, 203
CEP: 02442-150 São Paulo / SP

Fale Conosco:
Fone: (11) 2231-3648
Whatsapp: (11) 99588-8849