

REVISTA

TERRITÓRIOS

ISSN - 2596-3309
ISSN - 2596-3295

ARTIGOS



EducarRede

PARCERIAS



Faculdade
Batista
de Minas Gerais

R454

Revista territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana
Alves Farias – Vol. 9, n. 1 (nov. 2019)- . – São Paulo : Educar
Rede, 2019.

468 p. : il. color.

Mensal

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

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

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Ensino e Aprendizagem I.
Farias, Adriana Alves.

CDD: 370

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

EDITORIAL

Segundo Lev Semyonovich Vygotsky, se o saber não começa com a experiência, não é realmente o saber. Em vista disto, se traz uma reflexão de que de nada adianta teorizar se nunca praticou seu próprio pensamento, e isso leva ao princípio de que muitos dizem que sabem por concepção própria, mas na realidade não entendem o verdadeiro significado do que foi dito.

Sabendo disso, pode-se dizer que a experiência é essencial para o conhecimento do indivíduo, pois o guia em fatos que, a partir do momento que ele o experimentou, terá a chance de refutar o que foi mostrado, o tornando um ser pensante crítico.

Assim sendo, a revista permite que pessoas adquiram experiências através dos artigos postos, sobretudo, nesta edição, que trouxe mais de 30 artigos com o intuito de gerar conhecimento ao leitor, pois como Nelson Mandela declamou, a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo é a educação.

Ana Luiza Ferreira Aureliano Lopes

Estudante e diagramadora da Revista Territórios

CONSELHO EDITORIAL

Alessandra Gonçalves

Alexandre Bernardo da Silva

Ana Paula Ferreira Aureliano Lopes

Andrea Ramos Moreira

Daniela Oliveira Albertin de Amorin

Juliana Mota Fardini Gutierrez

Juliana Petrasso

Marina Oliveira Reis

EDITORA-CHEFE

Adriana Alves Farias

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Daniela Oliveira Albertin de Amorin

Ana Paula Ferreira Aureliano Lopes

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Ana Luiza Ferreira Aureliano Lopes

PROJETO GRÁFICO

Wayship

COPYRIGHT

Revista Territórios. Educar Rede.

Volume 9, Número 1 (Novembro, 2019) - 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

05	TRANSFORMAÇÃO DE ENERGIA ELÉTRICA EM SONORA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ADHEMAR PIRES BARBOZA	225	AS FUNÇÕES DOS ÓRGÃOS DO COLEGIADO ESCOLAR: APM – ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES LIVIA BENFATTI MORGADO DE SOUZA
14	PERCURSO HISTÓRICO, A QUESTÃO FILOSÓFICA DA SEXUALIDADE E O PERÍODO COLONIAL NO BRASIL CARLA FERREIRA DE ARAUJO	236	GESTORES ESCOLARES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA PAULISTA LÍVIA PONTES SILVA
23	CAIO PRADO JR.: UMA VIDA, UM SENTIDO CAROLINA MARIA RAFUL	248	A ALFABETIZAÇÃO VISUAL E SUA IMPORTÂNCIA PARA A LEITURA DO MUNDO LUCIANA BRASIL SOUZA
31	DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL CLÁUDIA ROBERTA APERGUIS DE OLIVEIRA	271	LEITURA E ESTRATÉGIAS PARA O INÍCIO DE UMA ALFABETIZAÇÃO SIGNIFICATIVA MARISA FRANCO VIEIRA
45	EDUCAÇÃO ESPECIAL ELIANA SILVA LAURINDO	282	MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NAYANE BRITO VERAS GODINHO HERMISDORF
54	EDUCAÇÃO INFANTIL – A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO ELISÂNGELA SOARES DA SILVA	289	A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA NIVEA BARRETO
63	CONTAR HISTÓRIA: ARTE E TRANSFORMAÇÃO FRANCISCA LÚCIA MOREIRA DE ARAUJO	299	A AFETIVIDADE ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO AMBIENTE ESCOLAR PATRÍCIA CRISTIANE SILVA DE MELO
82	O USO DAS TICS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA GABRIELE MONTEIRO DA COSTA BATISTA	314	AS HIPÓTESES DE ESCRITA: CARACTERÍSTICAS E IMPLICAÇÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS PATRICIA DE JESUS PESSOA
95	O SURDO E SUA HISTÓRIA GERLANE DOS SANTOS OLIVEIRA	325	ARTE EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS LEGAIS PATRICIA DE JESUS PESSOA
107	O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO SIGNIFICATIVO DA CRIANÇA GISELE AVALO PATERNO	344	O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PRISCILLA BORGES DE ALMEIDA
116	O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL GRAZIELA CAMARGO ZANELATO	359	O MUSEU COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL SILVANA CORREIA DA SILVA GONÇALVES
127	ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL GREICE RUFINO DE CARVALHO	372	O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM BASE NA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL TAMIRES PEREIRA COUTO SANTOS
150	A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NAS NOSSAS VIDAS ILZA RODRIGUES FERREIRA	380	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA PROPOSTA DE INCLUSÃO TAMIRIS ALMEIDA DOS SANTOS
159	DIDÁTICA E INTERDISCIPLINARIDADE ISABEL CRITINA VAZ DA MOTA	392	REPRESENTAÇÕES NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA PÚBLICA TATIANA ANDRADE SILVA
174	DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E AS BENESSES DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO JANE LÚCIA LACERDA MAGALHÃES	399	QUEM ENSINA O QUÊ? PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA THAÍS DIAS FERRAZ
183	A EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DO SURDO NAS SÉRIES INICIAIS JÉSSICA APARECIDA RIBEIRO SOARES	419	EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR DIFERENCIADO THALITA MARIN ANTIGNANI DE OLIVEIRA
191	A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM LINDALVA MARQUES DA SILVA	428	GESTÃO ESCOLAR, GESTÃO PEDAGÓGICA E GESTÃO DEMOCRÁTICA: CAMINHOS A SEGUIR PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE VANESSA GUSTAVO PEREIRA
205	TRANSTORNOS E DISTÚRBIOS: IMPACTOS NA APRENDIZAGEM INFANTIL LINDALVA MARQUES DA SILVA	445	A PSICOPEDAGOGIA E O TRABALHO INSTITUCIONAL DO PROFISSIONAL PSICOPEDAGOGO VANESSA KAWAGOE EMIDIO

TRANSFORMAÇÃO DE ENERGIA ELÉTRICA EM SONORA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA



ADHEMAR PIRES BARBOZA

Licenciado em Biologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jales; Professor de Ensino Fundamental II e Médio de Ciências na EMEF Manoel Vieira de Queiroz Filho e Professor de Educação Básica II de Ciências na EE Doutor Antonio Pereira Lima.

RESUMO

O objetivo deste artigo foi descrever um experimento realizado em dois períodos de aula em uma escola pública. Realizamos uma experiência com duas turmas do oitavo ano do ensino fundamental. Nesta dinâmica, os estudantes montaram caixas de som e observaram a transformação da energia elétrica da pilha em energia sonora. Como resultados, pudemos verificar algumas potencialidades deste tipo de atividade como, por exemplo, o protagonismo do aluno e a articulação de temas do currículo com assuntos do cotidiano e alguns obstáculos, como a falta de estrutura e materiais, que fazem com que o docente precise se desdobrar para levar a efeito os experimentos, transformando este tipo de atividade para um desafio não só para os discentes como também para o professor.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência; Ensino Fundamental; Transformação de Energia.

INTRODUÇÃO

Introduzir experiências em sala de aula, para turmas do ensino fundamental, não é uma prática nova. Para entender o que vem sendo feito e possíveis dificuldades, deste tipo de trabalho, levantamos alguns estudos que trataram de aplicações destas atividades em escolas públicas.

Carmo e Marcondes (2008) propuseram uma experiência para cento e um alunos de segundos e terceiros anos do ensino médio, de escolas públicas, com o objetivo de discutir a ideia de homogeneidade de soluções, no contexto de aulas de química. Para isso, utilizaram duas aulas de cinquenta minutos cada.

Nelas, apresentaram aos alunos um conjunto de frascos, contendo diferentes materiais, com aparência homogênea e outros, com aparência heterogênea e sólidos de diversos aspectos e graus de agregação. Os alunos deveriam selecionar se continham substâncias puras ou misturas e indicar, em uma folha, o critério para a escolha. Os alunos confrontaram suas ideias, podendo analisar suas concepções e compará-las com as dos colegas.

Percebeu-se que os alunos atribuíram sentido à ideia de homogeneidade de soluções, pois começaram a compreender mistura como um agrupamento de substâncias sem a ideia de fases, consideraram a possibilidade de uma mistura formar sistemas tanto homogêneos quanto heterogêneos e construíram o conceito de solução como uma mistura homogênea de substâncias.

Um mês após a realização dessas atividades, foram aplicadas três questões para verificar os conhecimentos elaborados, que solicitavam o entendimento do conceito de solução, bem como sua classificação em sólida, líquida ou gasosa. Verificou-se que quarenta alunos compreenderam a diferença entre substância pura e mistura. A maioria dos estudantes (cinquenta e seis) associou a palavra solução à ação que envolve o ato de ‘misturar’, sem que especificasse fases.

Outro exemplo é o de Zômpeiro e Caburú (2012), que propuseram atividades investigativas para uma turma de trinta e dois alunos do sexto ano de uma escola pública, referentes à fotossíntese e respiração. Foram realizados sete encontros de cinquenta minutos cada, além de proposta a construção de um terrário e partir desta experiência, foram problematizadas questões relacionadas com a sobrevivência de plantas e animais neste ambiente simulado.

Nesta experiência foram propostas perguntas como: “A planta conseguirá sobreviver no terrário?” ou ainda: “Que condições as plantas precisam para sobreviver?” Existiram orientações que abordaram a construção do terrário e a introdução de pequenos animais e plantas.

Os estudantes tiveram oportunidade de registrar suas observações, pesquisar acerca do fenômeno e elaboraram hipóteses que, posteriormente, foram discutidas em sala de aula. Como resultados, podemos ressaltar a participação e engajamento dos discentes, demonstrando sua curiosidade e desenvolvendo seu pensamento crítico.

Na mesma direção temos a pesquisa de Possobom, Okada e Diniz (2003), que realizaram experiências com turmas dos sextos, sétimos, oitavos e nonos anos do ensino fundamental e com o terceiro ano do ensino médio de uma escola pública. Foi analisada

uma experiência por turma e as investigações tratavam de temas do currículo como, por exemplo, decomposição do lixo ou eletricidade.

As turmas foram divididas em grupos com seis ou sete alunos, por se tratarem de, em média, quarenta estudantes por turma. A dinâmica consistia em executar o experimento em uma ou duas aulas e pedir um relatório escrito aos discentes, referente ao fenômeno observado.

Como resultados, os autores consideraram que a utilização de experiências é possível, apesar das dificuldades físicas, estruturais e a falta de hábito dos alunos com este tipo de dinâmica. Também consideraram a importância dos discentes seguirem um roteiro preestabelecido e de existir um fechamento da atividade feito pelo professor.

Já Andrade e Massabni (2011) entrevistaram doze professores de ciências de escolas públicas, escolhidos aleatoriamente. As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado, para posterior análise, buscando identificar como realizavam e pensavam acerca de atividades práticas.

Cinco professores responderam não realizarem atividades práticas e outros sete replicaram utilizá-las raramente. Os professores respondentes afirmaram que, apesar de realizar tais atividades, a falta de infraestrutura não permitia que realizassem experiências muito elaboradas. Assim, baseavam suas experimentações em fenômenos observáveis a olho nu, pois não necessitariam de instrumentos ou materiais que seriam difíceis de serem encontrados em escolas públicas.

Os pesquisadores concluíram que o primeiro passo para implementação de atividades práticas em escolas públicas seria a melhoria nas condições de trabalho dos professores, passando pela valorização dos profissionais e por políticas de formação continuada.

Levando em conta as características e dificuldades do uso de experimentos em sala de aula presentes neste breve levantamento, propusemos um experimento para um oitavo ano do ensino fundamental com o objetivo de discutir algumas das propriedades da transformação de energia que acontece durante o funcionamento de alto-falantes domésticos. Para isso, os grupos de alunos montaram alto falantes e observaram seu funcionamento.

A seguir, descrevemos os materiais e métodos utilizados, além do experimento e discutimos nossos resultados, comparando-os com os que puderam ser encontrados em nosso levantamento de pesquisas acerca de atividades práticas.

Por último, tecemos nossas considerações finais, enfatizando algumas potencialidades e dificuldades deste tipo de trabalho em escolas públicas de ensino fundamental.

MATERIAIS E MÉTODOS

Adotamos como metodologia de pesquisa a pesquisa-ação. Que foi definida por Severino (2007, p.120) como aquela em que o pesquisador: “[...] visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. [...]”. Assim, propomos a aplicação de uma experiência com estudantes para depois fazer uma devolutiva aos alunos. Depois disso, aplicamos uma aula convencional para organizar os conhecimentos mobilizados na experiência e institucionalizar seu estatuto.

Encontramos nossa justificativa em Brasil (2017) quando propõe que estratégias como a exploração fenômenos como a transformação de energia elétrica em sonora para fundamentar o conhecimento científico dos alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Esse documento de referência explicita a necessidade de pensar em uma educação científica em que os educandos entendam o papel da tecnologia em suas vidas, incluindo aplicações da ciência e o funcionamento de mecanismos como, por exemplo, as caixas de som.

Consideramos que o estabelecimento de relações entre o que é estudado em aula e os conhecimentos do currículo do ensino fundamental e mecanismos presentes do cotidiano dos educandos podem ajudar com que eles atribuam sentido ao currículo, criando uma relação entre o mundo material e a escola. Modificando seu entendimento sobre a vida em sociedade e seu conhecimento de mundo. Esses são alguns dos preceitos defendidos pela BNCC (2017).

Analisando este documento de referência, encontramos nos conhecimentos para o oitavo ano do ensino fundamental a preocupação com os diferentes tipos de energia e suas transformações na página 348. Quanto aos objetivos específicos a serem perseguidos para a construção destes conhecimentos, podem encontrar em BNCC (op. cit. p.349):

(EF08CI02) Construir circuitos elétricos com pilha/bateria, fios e lâmpada ou outros dispositivos e compará-los a circuitos elétricos residenciais.

(EF08CI03) Classificar equipamentos elétricos residenciais (chuveiro, ferro, lâmpadas, TV, rádio, geladeira etc.) de acordo com o tipo de transformação de energia (da energia elétrica para a térmica, luminosa, sonora e mecânica, por exemplo).

(EF08CI04) Calcular o consumo de eletrodomésticos a partir dos dados de potência (descritos no próprio equipamento) e tempo médio de uso para avaliar o impacto de cada equipamento no consumo doméstico mensal.

Consideramos que a construção de um alto-falante pode servir para atingir todos os objetivos citados, visto que pode ajudar a problematizar tanto a comparação com outros circuitos elétricos, quanto a transformação de energia elétrica em mecânica, ou ainda para possibilitar a observação de seu consumo de energia. Por conta de todas estas potencialidades é que propusemos nosso experimento, que foi descrito na sessão a seguir.

O EXPERIMENTO

Nosso experimento consistiu na montagem de um alto falante. As peças foram trazidas pelo pesquisador para aplicação em uma turma do oitavo ano do ensino fundamental. Foram utilizadas duas aulas, de cinquenta minutos cada, em uma escola pública estadual da periferia da cidade de São Paulo.

Em um primeiro momento, os trinta e dois alunos da sala foram divididos em grupos com quatro integrantes cada. Depois disso, foram entregues os componentes para a montagem do alto-falante para cada grupo, a saber: base, bobina, suspensão, cone, guarnição, cordoalha, protetor tiras de garrafa pet e cola.

Figura 1: Componentes para Montagem do Alto-Falante



Produção do Autor

Toda a montagem do alto-falante foi realizada pelos estudantes, cabendo ao professor orientá-los sobre a posição correta e a soldagem da cordoalha, depois de terminada a montagem.

Inicialmente os alunos foram orientados a colocarem a bobina no centro da base e depois centralizassem com o auxílio de pequenas tiras de garrafa pet (medindo 1 centímetro de largura por 10 centímetros de comprimento). Após a centralização da bobina, foi solicitado que cortassem a suspensão no centro, fazendo um buraco do mesmo diâmetro

da bobina e que encaixassem a suspensão na base da bobina, colando a parte de fora da suspensão e a parte do centro, que ficaria em contato com a bobina.

Figura 2: Visão Interna da Base



Produção do Autor

A próxima etapa foi a colocação do cone, que tinha o mesmo diâmetro da bobina na parte inferior para ser encaixado na mesma. A parte inferior do cone foi colada na bobina, com cola especial para alta temperatura, enquanto que a parte de cima do cone foi colada na base do alto-falante, com cola adesiva de contato.

Na sequência foram feitos dois furos no cone, para passar a cordoalha (que é uma malha condutora de eletricidade), depois de passada a malha no cone, as pontas localizadas do lado de dentro, para serem ligadas aos fios da bobina e as pontas da cordoalha, que ficaram do lado de fora do cone, foram ligadas aos terminais do alto-falante, que se encontravam do lado de fora da base. A seguir, o professor realizou a soldagem de todas as extremidades da malha, utilizando um ferro de solda e estanho.

Figura 3: Visão dos Componentes Montados



Produção do Autor

Terminada a soldagem da cordoalha, os alunos foram orientados a colocarem o protetor dentro do cone, o mais perto do centro possível, em cima da bobina. Depois foi solicitado que pegassem um lápis e circulassem o protetor desenhando um círculo no cone, em seguida o protetor foi retirado, teve suas bordas pinceladas com cola adesiva de contato e colado no centro do cone. Por fim os alunos foram orientados a colarem as guarnições que são proteções que ficam nas bordas dos alto-falantes.

Concluída a montagem, o professor entregou uma pilha de 1,5V a cada grupo, dizendo que ligassem aos polos positivos e negativos das pilhas, nos polos correspondentes dos alto-falantes. Daí em diante, foi pedido que observassem e relatassem o que aconteceria após realizarem a ligação.

Os estudantes relataram o funcionamento dos aparelhos. Baseado na informação dada pelos educandos, o professor esclareceu que o cone se movimentou para fora, por conta da bobina estar com a mesma carga do ímã, que estava localizado abaixo da bobina e como ela era mais leve que o cone, as cargas elétricas de mesmo sinal empurravam-no

para cima. O professor pôde demonstrar, durante o experimento, que cargas elétricas de mesmo sinal se repelem.

Em outro momento, o professor orientou os alunos para que ligassem os polos positivos e negativo da pilha nos polos com sinais diferentes e que relatassem o ocorrido. Após realizarem a ligação, observaram e relataram que assim que ligaram a pilha o cone do alto-falante desceu.

Baseado nesta informação, o docente explicou que quando ligaram a pilha no alto-falante a bobina ficou com carga elétrica diferente do ímã, então a carga elétrica do ímã e da bobina se atraíram e por isso o cone desceu. Foi constatado que cargas elétricas de sinais diferentes se atraem.

Depois de terminado o experimento, o professor da turma introduziu conhecimentos acerca da transformação da energia elétrica em acústica, explicando o funcionamento do alto-falante e relacionando-o com os conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula.

DISCUSSÃO

Algumas das dificuldades presentes em estudos citados em nossa investigação como, por exemplo, em Zompeiro e Laburú (2012) ou ainda em Andrade e Massabni (2011), se repetiram em nosso experimento, a saber a falta de estrutura e materiais, sendo que tudo o que foi usado em nosso experimento foi adquirido com os recursos do docente. Assim, consideramos que, com a atual organização e recursos das escolas públicas, a utilização de experimentos em sala de aula deve-se quase exclusivamente a vontade de inovar de alguns professores.

Outro ponto, considerado em pesquisas como as de Possobom, Okada e Diniz (2003) e que se repetiu em nossa pesquisa, foi a grande quantidade de alunos em cada sala de aula, fator que inviabiliza a proposição de experimentos mais longos e complexos, sob risco do professor perder o controle da sala durante a atividade.

Ainda assim, como atestado em todas as pesquisas levantadas, observamos que neste tipo de dinâmica os estudantes podem desempenhar um papel mais ativo na busca por construir o próprio conhecimento, em uma situação de protagonismo e não apenas como receptor passivo de informações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de aplicado e analisado este trabalho em sala de aula, percebemos que existem potencialidades nesse tipo de abordagem, sendo o protagonismo do aluno e a articulação de temas do currículo com assuntos do cotidiano como algumas delas.

Também encontramos obstáculos, como a falta de estrutura e materiais, que fazem com que o docente precise se desdobrar para levar a efeito os experimentos, transformando este tipo de atividade para um desafio não só para os discentes como também para o professor, para garantir sua execução.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcelo Leandro Feitosa de; MASSABNI, Vânia Galindo. **O Desenvolvimento de Atividades Práticas na Escola: Um Desafio para os Professores de Ciências.**

Revista Ciência E Educação. Volume 17. Número 4. 2011. P. 835-854.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Secretaria de Educação Básica. Brasília. 2017.

CARMO, Miriam Possar do; MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. **Abordando Soluções em Sala de Aula – Uma Experiência de Ensino a Partir das Ideias dos Alunos.** Revista Química na Escola. Número 28. Maio. 2008. P. 37-41.

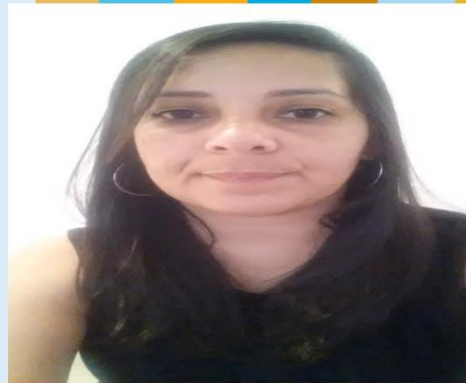
POSSOBOM, Clívia Carolina Fiorilo; OKADA, Fátima Kazue; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. **Atividades Práticas de Laboratório no Ensino de Biologia e de Ciências: Relato de Uma Experiência.** Cadernos dos Núcleos do Ensino. 2003. P. 113-123.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23ª edição. Editora Cortez. São Paulo. 2007.

ZÔMPERO, Andreia de Freitas; LABURÚ, Carlos Eduardo. **Implementação de Atividades Investigativas na Disciplina de Ciências em Escola Pública: Uma Experiência Didática.** Revista Investigação em Ensino de Ciências. Volume 17. 2012. P. 675-684.



PERCURSO HISTÓRICO, A QUESTÃO FILOSÓFICA DA SEXUALIDADE E O PERÍODO COLONIAL NO BRASIL



CARLA FERREIRA DE ARAUJO

Graduação em Letras pela Faculdade UNIMESP (2013); Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior pela FACITEP (Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana) de São Paulo (2016); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF João Ramos – Pernambuco - Abolicionista.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo elucidar que quando falamos em sexualidade, pensamos no que ocorre em nossa época atual, e nunca nos lembramos de que tudo possui uma história da qual nossa situação de hoje está inserida. Nós não estamos sempre nos questionando do porquê das nossas atitudes serem desta forma? É por isso que neste artigo será ressaltado uma breve história da sexualidade, enfocando também os aspectos filosóficos, para que possamos compreender melhor a situação em que vivemos na sociedade atual. O trabalho aqui apresentado está embasado por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

PALAVRAS-CHAVE: Sexualidade; Histórico; Educação.

INTRODUÇÃO

A sexualidade existe desde o princípio da civilização humana. Muitos princípios sobre a sexualidade aparecem em mitos como os descritos por Hesíodo. Segundo Hesíodo, poeta grego do século VII, o início da sexualidade se deu da união entre a Terra, denominada Gaia e o Céu, denominado Urano. Para Hesíodo estas duas forças cósmicas mantinham relações sexuais.

Por meio destas relações, destes abraços incessantes, nasceram numerosos filhos. Mas como Urano não estava contente com o nascimento dos seus filhos esconde-os no seio da Terra, impedindo-os de ver a luz do dia. Gaia com muita tristeza decide castigar

Urano por ter feito tal coisa com seus filhos. Então confecciona uma foice de metal branco, com o intuito de cortar os testículos de Urano.

É o filho Cronos que se incumbe desta tarefa, sendo ele o princípio da separação entre o Céu e a Terra. E através desta castração, ocorre o princípio da disjunção entre o feminino e o masculino.

Hesíodo relata também de como ocorreu o nascimento de Afrodite, a deusa do amor. Do membro mutilado de Urano, uma espuma branca sai, sendo esta considerada esperma e ao mesmo tempo espuma do mar, do qual nasce sua filha, sem demora, pelo amor e pelo desejo.

Segundo Hesíodo, os homens hoje são projetados dos seres divinos, possuindo movimentos de aproximação e separação. E nestes movimentos está onipresente o Deus do Amor.

Caminhando um pouco mais, esbarramos num outro mito, só que agora bíblico, sendo ele a história de Adão e Eva, do qual descreve a sexualidade.

Deus (Yahvé, em Israel) cria o primeiro homem, designado de Adão, e o coloca em um jardim do Éden.

Adão então passa a ser orientado por Deus de tudo que era permitido e tudo não era permitido fazer neste local. A maior proibição que Deus lhe deu, foi de que ele não poderia comer uma determinada árvore do jardim. Sendo esta, a árvore do conhecimento entre o bem e o mal. E caso ele desobedecesse, morreria.

Mas, depois de algum tempo, Adão começa a ficar aborrecido, pois sentia-se muito sozinho neste lugar. A única coisa que havia lá eram árvores e animais, que não compartilhavam da mesma coisa que Adão. Então, para acabar com esta solidão, Deus cria uma mulher, sendo esta originada da costela de Adão.

Os dois humanos viviam sempre nus, sem qualquer vergonha. Sendo sempre companheiros um do outro.

Até que um dia surge uma serpente, também criada por Deus, e começa a fazer insinuações perigosas para a mulher. Dizendo que eles poderiam comer qualquer árvore do jardim, que não aconteceria nada. A mulher por sua vez retruca, e diz que eles não poderiam comer o fruto de somente uma árvore. A serpente, muito má, atenta a mulher dizendo que se ela comesse o fruto daquela árvore proibida, obteria o conhecimento igual ao de Deus.

A mulher com muita curiosidade, prova do fruto proibido e dá também ao seu companheiro.

Depois de provar o fruto, ambos percebem que estão nus e começam a sentir vergonha um do outro.

Deus os expulsou do paraíso, condenando o homem a viver o duro trabalho dos campos, e a mulher a parir na dor. E neste momento é que ela recebe o nome de Eva, a mãe de todos os viventes.

É importante ressaltar que é através desta história de Adão e Eva, que a tradição israelita até os dias atuais não permite de maneira nenhuma a nudez. Por essa razão dá-se muita importância em estar cobrindo também o rosto.

Depois desta breve abordagem mítica, poderemos então falar um pouco sobre os povos antigos, pois sempre nos dá curiosidade de saber como era o relacionamento naquela época, ou como as pessoas viam a sexualidade. Será que os pensamentos e as atitudes ainda permanecem em nossos dias atuais?

PERCURSO HISTÓRICO, A QUESTÃO FILOSÓFICA DA SEXUALIDADE E O PERÍODO COLONIAL NO BRASIL

Para que essas dúvidas sejam saciadas, falaremos então de um breve histórico, abordando a sexualidade de séculos passados, enfocando os povos babilônios, romanos e gregos.

Babilônia: Os povos babilônios, sendo este o nosso ancestral cultural mais antigo, tinham muito orgulho de sua cultura, sendo um destes orgulhos, o motivo pelo qual eles devotavam o amor sensual.

O costume que a civilização babilônica tinha, era fazer com que toda mulher do país, fosse ao santuário de Afrodite com uma coroa na cabeça, e que se sentasse a espera de um estranho que jogaria dinheiro em seu colo, para que posteriormente pudessem ter relações sexuais no interior do local santo. É importante ressaltar que a mulher não poderia sair de lá sem o comparecimento de um homem.

Acreditava que ao fazer tal coisa, a mulher estaria livre de suas obrigações religiosas para com a deusa.

Roma: Em Roma, o fator principal para se casar, era em relação ao dinheiro, e também para obter descendentes legítimos. Portanto, o noivado ocorria para ter enriquecimento e não para atender as necessidades afetivas.

Observando essa situação nos questionamentos de como era possível, ou como era realizada as atividades sexuais entre eles? Será que não havia nenhum sentimento que os ligava?

Do período Republicano à Roma imperial, existiram duas morais diferentes que tiveram uma grande influência na vida dos romanos.

O homem via sua esposa como um objeto, podendo esta ser emprestada a um amigo de seu esposo. Isso ocorria para que o outro homem reabsorvesse sua herança, ou seja, era dado um empréstimo ao amigo e quando este pudesse, devolveria tudo que havia pego. A mulher era vista para os homens como um ser irresponsável.

A segunda moral, era de que quem quisesse ser um homem de bem, teria que ter relações sexuais com sua esposa somente com o objetivo de procriação. Mas ao mesmo tempo deveria ser um bom marido e respeitar a sua mulher.

Nesta segunda moral, a mulher muda seu status, passando de objeto para um ser sentimental. Desta forma, o casamento começa a ser monogâmico.

É importante estar destacando também que neste período a atividade sexual entre dois homens, em Roma, era vista de duas maneiras. A primeira era de ter a atividade sexual correspondente a livre virilidade, ou seja, ser um homem ativo. E a outra era ter a atividade sexual como uma forma passiva, correspondendo desta maneira a escravidão.

Grécia: Encontramos na Grécia, um tipo de relação sexual sagrada, chamada de pederastia, tendo sua origem na camaradagem guerreira.

A pederastia ocorria quando um homem adulto mantinha relações sexuais com um garoto, para que este se tornasse um cidadão e futuramente um homem ativo.

A pederastia também ocorria com as mulheres, possuindo esta no início a mesma semelhança da masculina. A mulher mantinha relações com meninas adolescentes até esta estar pronta para se casar.

Entretanto, a pederastia feminina se diferencia da masculina, pois esta não ocorria para haver integração à vida social, mas sim a iniciação a uma vida sentimental e erótica refinada.

Após algum tempo, depois da polis (forma política da cidade), a mulher grega se destacava como um instrumento de reprodução, e não possuía mais espaço para a pederastia, ou seja, as mulheres adultas teriam que ter o caráter reservado somente para os homens.

E, desta maneira, a cultura se modifica, sendo esta uma sociedade patriarcal, onde o casamento é monogâmico, ou melhor, perante a lei, pois na realidade o homem grego adulto possuía uma liberdade quase total, podendo obter relações sexuais tanto com sua

esposa, como também com outras mulheres. Mas não poderemos esquecer que somente a esposa teria que ser extremamente fiel a sua vida conjugal.

Avançando um pouco mais a frente, mais precisamente no século XII, o casamento torna-se um dos sete sacramentos. E mais tarde, no século XIII, o casamento passa a ter o intermédio de um padre, ou seja, só é possível a união de duas pessoas através da benção do padre. O sexo era visto como algo sujo.

O casamento passava por rituais de purificação. Essas purificações aconteciam quando um sacerdote entrava no quarto nupcial, com a intenção de benzê-lo, pois acreditava-se que esta benção tiraria do casal o prazer da relação sexual, cuja finalidade era de procriar e não de ter prazer.

Ainda no século XIII, os teólogos acreditavam que o casamento era algo para fugir do prazer, ou seja, quando o homem caísse em alguma tentação, o remédio para este mal seria o casamento.

O casal grego passava por vários jejuns em relação ao ato sexual. Sendo estes controlados por um calendário. Caso o casal não obedecesse, eram realizadas as penitências.

Partindo para o século XIX, os maridos eram encarregados de fazer belos filhos. Essa tarefa era denominada de programa calipédico. E nesta tradição grega, o casal escolhia o dia, a hora, o clima e a estação que geraria o filho.

O marido controlava a volúpia venérea, ou seja, era limitado o excesso de esperma, pois acreditava que desta forma seria evitado a gravidez extrauterinas e filhos mal formados.

Acreditavam também que o gozo feminino era necessário para que pudesse haver a fertilização.

Mas por volta de 1840-1860, foi constatado que não seria preciso o gozo feminino para ocorrer a fecundação. E a partir daí começa a se estabelecer o egoísmo masculino, sendo que só o homem poderia sentir prazer. A mulher teria que ser frígida, e caso sentisse prazer, era tida como anormal, doente ou prostituta.

Depois de ter conhecido um pouco mais sobre a história da sexualidade dos povos babilônicos, gregos e romanos, partiremos agora para a nossa história no Brasil. Será que a nossa história coincide com as outras? Será que a cultura que o período colonial possuía ainda permanece em nossos dias atuais?

Para verificarmos estas perguntas, voltaremos neste momento para o período colonial do nosso país.

Período Colonial do Brasil: Em meados do século XVII, ocorria a escravidão no Brasil, onde negros eram trazidos da África para se tornarem escravos em nosso país. Traziam também, para a fazenda, mulheres negras, bonitas e fortes, para saciar as vontades sexuais dos senhores do engenho. No entanto, ocorria neste momento, outro tipo de escravidão. Não era uma escravidão voltada a serviços braçais, mas sim ligadas a sexualidade, ou seja, o abuso sexual.

As mulheres negras eram vistas pelos portugueses, como um “anjo mau”, pois através de suas sensualidades, conseguiam atrair os senhores do engenho, servindo-os para o amor.

No entanto, as esposas eram vistas como um ser angelical, pois além de serem preparadas para se casar, tinham que manter uma relação mais fria com marido. As mulheres brancas obedeciam e faziam tudo que o marido lhes dizia. Entretanto, essas mulheres enlouqueciam de inveja sexual e ciúme das escravas.

O ciúme era tão grande, que muitas vezes as sinhás-moças, longe do conhecimento de seu marido, faziam uma série de judiarias com as escravas, como por exemplo, cortar-lhe os peitos, queimar-lhe o rosto ou as orelhas e outras coisas mais. As mulheres brancas realizavam estas barbáries, porque tinham medo que seus maridos viessem a se interessar por alguma negra.

As negras despertavam nos senhores de engenho um grande interesse sexual, pelo fato de acreditarem que a raça africana trazia para o Brasil o erotismo, a luxúria e a depravação sexual. Talvez possuíssem essa crença devido ao fato das danças serem sensuais. Entretanto quem possuía um maior apetite sexual eram os europeus, pois a raça negra precisava de estímulos picantes para excitar-se.

E, por meio da depravação sexual surgem, no Brasil, as doenças venéreas, originadas das cruzadas. Como estas cruzadas eram frequentes, o homem europeu, contagia-se de sífilis e a traz para o Brasil.

Desta maneira, os senhores de engenho, contaminavam as negras virgens das senzalas, com faixa etária de doze a treze anos, acreditando que ao ter relação sexual com uma negra virgem a sífilis era depurada.

Além disso, as amas-de-leite eram muitas vezes contaminadas pelos sífilíticos, pois também se adquiria essa doença com o aleitamento. Desta forma, as negras transmitiam essa doença à senzala, alastrando a toda sociedade.

Mas como era dada a educação dos filhos das famílias escravocratas? Os filhos de família escravocrata no Brasil, agiam influências sociais. Como eram cercados de escravos e animais dóceis, ele era induzido a bestialidade e ao sadismo. Este sadismo do menino e

do adolescente era transformado em gosto de ver as judiarias, como por exemplo, ver animais brigando em sua presença, e até mesmo ver negros sendo judiados. Os filhos de Bacharel tinham que ter esta característica de autoridade e perversidade, porque desta forma comprovava-se a sua masculinidade.

Os meninos, desde muito cedo, já tinham “fome de mulher”. Acreditava-se que isso ocorria devido ao clima tropical, que contribuía indiretamente para a superexcitação dos meninos e adolescentes.

Mas, será que isso ocorria devido ao clima, ou era para ter a afirmação da masculinidade de seu filho?

Podemos concluir que o impulso sexual do menino, acontecia devido a cultura e a educação dada pelo pai. Enquanto que as meninas eram criadas em um ambiente rigorosamente patriarcal, sob a tirania dos pais, sendo substituída posteriormente pela tirania do marido. E não poderiam ter a mesma liberdade que os meninos.

As meninas casavam-se aos treze e quinze anos, com homens de até vinte anos mais velhos que elas. Eram, na maioria das vezes, desconhecidos das noivas. Sendo estes escolhidos pelos pais.

Entretanto, os pais nem sempre eram obedecidos nas escolhas do noivo para sua filha. Ocorrendo casos de raptos e fugas românticas.

Ao se casar, as meninas tornavam-se sinhás-donas. Passavam o dia inteiro nas casas-grandes, dando ordens à escravos, brincando com o papagaio (caso houvesse), preparando doces finos para o marido e cuidando dos filhos. Geralmente as mulheres tinham muitos filhos, pois os atos sexuais que mantinham com o marido tinham como função somente para a reprodução.

Resumindo, por causa da condição econômica daquela época, a mulher era vítima de domínio ou abuso do homem, sendo ela reprimida sexual e socialmente dentro da sombra do pai ou do marido.

Relataremos agora com pouco sobre a vida dos indígenas no Brasil, que também faziam parte deste período.

Para conseguir filhos pertencentes a “raça superior”, as índias mantinham também relações sexuais com os senhores de engenho, pois nesta época dava-se valor ao parentesco do lado paterno. Portanto, as índias privilegiavam mais o lado social que o sexual.

Os meninos indígenas brincavam com muito mais festa e alegria que os meninos portugueses. Os jogos eram realizados a seu modo, sendo estes originados de arremedos

de animais. Em relação a isto, acreditava-se que ocorriam também jogos eróticos por parte dos meninos e adolescentes.

Estes cresciam livres de castigos corporais e de disciplina paterna ou materna. Na puberdade cortavam-lhe o cabelo, no estilo de frade. E quando o menino atingia a puberdade, frequentavam clubes ou casas secretas dos homens, que eram chamadas de baito, visando assegurar ao sexo masculino o domínio sobre o feminino. Essas casas eram totalmente vedadas às mulheres. Se houvesse alguma visita de mulher na casa, esta seria condenada a morte. Durante esta segregação o menino aprendia a tratar a mulher como um ser inferior.

Para contar suas intimidades, o menino indígena só se referia ao pai ou aos amigos. Sua mãe nunca participava dessas conversas, pois as afinidades que se exaltavam eram fraternas, de homem para homem, resultando desta forma um ambiente propício à homossexualidade.

Enfim, chegamos a nossa época atual, onde o jovem casal começa a ter relações sexuais com mais liberdade. Entretanto, muitos valores, crenças, costumes e tradições que haviam no período colonial brasileiro, ainda permanecem em nossa atual sociedade.

As mulheres ganharam mais autonomia, mas ainda existem certos tabus em relação a sexualidade, principalmente no que diz respeito a sexualidade infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos anos, como citado neste artigo, é possível perceber a relação entre o avanço social e sexualidade. Especialmente no tocante aos avanços acerca do respeito ao corpo da mulher bem como da criança. Criança que dia mais é vista como sujeito de direitos e deveres, não mais como um mini adulto sem voz ativa e/ou sem bagagem cultural, a criança desde cedo traz consigo suas vivências que devem ser respeitadas como pano de fundo para o seu desenvolvimento global.

Ademais, percebemos que essas crenças e tabus ainda estão indiretamente ligados à nossa realidade, devida história de nossa humanidade, ou seja, desde os tempos de Adão e Eva, como foi ressaltado.

REFERÊNCIAS

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.**

Petrópolis: Vozes, 1997.

FAUSTO-STERLING, A. **Dualismos em duelo.** Cadernos Pagu, v. 17/18, p. 9-79, 2001/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a02.pdf> Acesso em: 29 set. 2019.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade.** A vontade de saber. 7 a . ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99. Jul./dez., 1995.

VIANNA, C.; FINCO, D. **Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder.** Cadernos Pagu. 2009, n.33, pp. 265-283. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n33/10.pdf> Acesso em: 29 set. 2019.



CAIO PRADO JR.: UMA VIDA, UM SENTIDO



CAROLINA MARIA RAFUL

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro (2012); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Desenho de Tatuí (2018); Cursando especialização em História, Sociedade e Cultura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2021); Professora de Educação Básica Pública na cidade de São Paulo.

RESUMO

A partir da década de 30 grandes figuras, na historiografia brasileira, tentaram dar um sentido e uma identidade ao povo brasileiro, com uma maneira inovadora de perceber o Brasil. Vale citar Sérgio Buarque de Holanda em *Raízes do Brasil*, Gilberto Freyre autor de *Casa grande senzala* e Caio Prado Júnior e, seu importante livro, *Formação do Brasil contemporâneo: Colônia*. Neste presente trabalho busca-se mencionar sobre a historiografia intelectual de CPJ, perpassando, ainda que brevemente, por sua origem e vida política no PCB e o sentido de colônia (povoamento do Brasil e seu sentido) tendo em mente outra forma de análise histórica – materialismo histórico, o que antes de tudo pode-se dizer indissociáveis dada a coerência entre vida e obra do autor.

PALAVRAS-CHAVE: Caio Prado Júnior; Sentido da Colonização; Historiografia do Brasil, PCB.

INTRODUÇÃO

Caio Prado Júnior já foi superado? Muitos apontam que sim, principalmente, quando se alega a dicotomia de colônia de exploração x povoamento. Há outros que ainda declaram que por sua origem aristocrata não foi realmente um intelectual orgânico dentro de um partido político de esquerda. Comentários à parte, não podemos deixar de dizer que um clássico é imprescindível para entendermos, pelo menos em parte, a atualidade. Quando nos referimos à historiografia do Brasil, principalmente, a de São Paulo, não podemos deixar de lado a contribuição significativa que o autor deixou.

Claro que é fundamental nos atermos aos limites de obra *Formação do Brasil contemporâneo*: Colônia, principalmente ao que se refere ao sentido da colônia, mas sua importância foi fundamental para perceber o Brasil inserido em uma economia mundial, mesmo antes de ser propriamente um país. Ademais, como um país, ainda 1942, quando foi escrito por Caio Prado Júnior (CPJ), totalmente dependente da vontade das demandas dos países ricos. Longe de ser doutrinário o seu livro, com jargões comunistas que de maneira geral, pela influência historiográfica, francesa e inglesa, tentando retirar as obras marxistas do isolamento com seus jargões, dogmaticismo e assim: “(...) tornar menos dogmático o discurso historiográfico marxista e possibilitando que atingisse um grau mais elevado de elaboração metodológica.” (IUMATTI p. 19-20, 2007). Portanto, foi o primeiro a elaborar uma obra realmente pautada no materialismo histórico, sendo este o primeiro autor ao analisar o Brasil desta forma.

Como este artigo expõe a vida de CPJ e sua obra mais que fundamental para entender o Brasil por um viés histórico intelectual e econômico como expõe Iumatti (2007, p.17) a: (...) tríade – população, vida material e vida social, política e cultural, portanto, para analisá-lo vamos também mencionar um pouco da origem de CPJ, suas dificuldades com sua postura marxista e, também, a sua relação com o PCB, e as possíveis contribuições com o desenvolvimento de sentido da colônia. Porque seria impossível analisar esta, antes de tudo *Formação do Brasil contemporâneo* – sentido colônia, sem perceber na sua trajetória uma convergência.

ORIGENS

Oriundo de uma família aristocrata, de origem portuguesa, vindos no início do século XVIII, conquistando grande projeção entre os séculos de XIX e XX na política e como empresários, principalmente na área cafeeira. Seu tio avô Antonio da Silva Prado (1840–1929) reconhecido como empresário, político atuante em vários cargos no governo, além de chefe do Partido conservador, representando contumaz os empresários com seus interesses políticos-econômicos. Enquanto diretor de governo municipal da cidade de São Paulo foi responsável pela construção da importante sede cultural - o Teatro Municipal (Pericás, 2016).

Quanto ao seu tio avô, Antonio da Silva Prado viria a ser prefeito da Cidade de São Paulo, porém, ao que tudo indica, que além de ser de uma família abastada e influente politicamente, não podemos deixar de mencionar seus casamentos, com mulheres de família tão ricas quanto a dele. Tomemos como exemplo a menção sobre seu tio-avó Fábio

Prado que em 1914 casou-se com Renata Crespi de origem italiana, que herdaria a mais relevante fábrica de tecidos da cidade de São Paulo (Pericás, 2016)

Bem como, o casamento de seu pai Caio da Silva Prado com sua mãe Antonietta Penteado da Silva Prado, descendente de conde – Antonio Álvares Penteado e condessa – Ana Álvares Penteado. Vale destacar o que Secco, (2008, p.19-20) menciona sobre a fortuna sendo que:

Uma parcela importante da fortuna de seus pais provinha da família Penteado, que enriqueceu com a formação de sacos de juta demandados pela comercialização do café. O avô materno de Caio Prado também era antigo fazendeiro de café e industrial de aniagens. (...) Os Penteados eram uma típica e tradicional família paulista em todos os aspectos.

De maneira geral, CPJ tanto pela ascendência paterna, quanto materna tinham alto nível de intelectualidade, empreendimentos financeiros, inclusive ações do Banco do Brasil, além de organizar e planejar, como ministro da Agricultura Antonio Prado, a imigração de italianos como força de trabalho nas fazendas de café.

Nasce então Caio Prado Junior, Caíto - apelido de infância do terceiro filho de uma rica família paulista, em 1907, numa cidade cheias de transformações, no bairro de Higienópolis que “Contrariamente ao costume do início do século XXI, família ampla, de muitos tios, de muitos primos, extensa e influente.” (Secco, p.19, 2008)

Com relação a seus estudos foi primeiramente, com preceptores, posteriormente, em um colégio Jesuíta, Caíto estuda, e ainda passa uma temporada na Inglaterra, e então, já na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco (1924-1928), formou-se bacharel em ciências jurídicas e sociais.

INÍCIO DA VIDA POLÍTICA E O PCB

CPJ iniciou sua militância no Partido Democrático (PD), agremiação partidária fundada em 1926, que descontente com a hegemonia do Partido Republicano Paulista (PRP) reuniu parte da elite paulista. Na campanha presencial de 1930, apoiou Getúlio Vargas, candidato da Aliança Liberal, opositor do candidato do PRP, Júlio Prestes. Devotado por completo ao pleito, Caio Prado Júnior participou ativamente na campanha a favor de Getúlio. (Sérgio Montalvão, 2004.)

Entretanto, como ainda menciona Montalvão, p. 108, 2004:

Após a vitória das forças aliancistas, Caio passou três meses em Ribeirão Preto, interior de São Paulo, atuando como "delegado revolucionário", mas a decepção provocada pela conciliação entre os revolucionários de 1930 e as estruturas do velho poder oligárquico levou-o a uma leitura negativa do movimento político-militar liderado por Getúlio Vargas. Como resposta ao que passou a considerar a inconsistência política e ideológica da revolução de 3 de outubro, ele inscreveu-se no PCB (...).

O mesmo nos menciona Secco, p.29, 2008, sobre o que levou CPJ a deixar o Partido Democrático e a Aliança liberal, para um jovem que ansiava por uma vida política pautada em uma nova classe social, que em tal conjuntura ele se sentia até mesmo pouco útil. Sendo assim:

Na Revolução de Outubro de 1930, as esperanças do Partido Democrático se voltaram para os tenentes aliados a Vargas. Caio Prado Júnior provavelmente se envolveu em operações menores de logística, como sabotagem na estrada entre Rio de Janeiro e São Paulo, ou ao menos é o que deixou transparecer posteriormente. Depois da vitória dos revolucionários, dedicou-se a um inquérito sobre os supostos abusos dos políticos desalojados do poder em Ribeirão Preto. Desiludido com a inutilidade de seus esforços, rompeu com o Partido Democrático e com a Aliança Liberal; afinal, seu partido não representava nenhuma nova classe social especificamente. A nova conjuntura provocaria um curto-circuito no jovem bacharel. Suas inquietações cada vez mais fortes não cabiam no leito estreito da política oligárquica e mesmo no da sua dissidência (o Partido Democrático).

Porém esse grande intelectual, político e historiador, teve talvez seu momento de epifania, e até mesmo de empatia com o operariado, não era somente um interesse, pela política, única e exclusivamente, ao pelo poder, mas sim, e, também, uma profunda vontade de combater as desigualdades sociais, pois ele presenciou a queda um trabalhador de um bonde, e pensou como seria o tratamento se fosse: Alguém importante na elite paulistana? Deu-se conta que muito provavelmente o tratamento seria outro (Pericás, 2007).

O ingresso de CPJ no Partido comunista deu-se no ano de 1931, casado com sua primeira esposa, apelidada de Baby, e ainda tendo um casal de filhos com esta. Tal decisão teve grande impacto em sua vida pessoal e até mesmo no partido, por ser um intelectual independente e discordar de explicações generalizadas sobre as problemáticas do Brasil, pelo Partido Comunista do Brasil.

Assim como demonstra tanto Pericás, 2016, quanto Iumatti, 2007, sobre as emblemáticas histórias de represálias de familiares e conhecidos por CPJ militar no PCB. Danda, filha de CPJ, recebeu pedras na rua; ateavam fogo em cruzeiros com gritos ao fundo “comunista”, além de alguns familiares se recusarem em participar de festejos na casa de sua mãe, quando Caíto estivesse presente. Uma decisão por ideias, mas que trouxeram, em sua vida prática, severas consequências para si e sua família mais próxima. Como relata Pericás:

A opção pelo comunismo fez com que Caio Prado Júnior transcendesse a condição de simples “rebelde” e adotasse uma postura de “revolucionário”, em todos os sentidos do termo. Ele seria capaz de sacrificar sua vida pessoal em nome de ideias: expôs a si mesmo e à sua família à execração pública, foi constantemente vigiado pelos órgãos de segurança ao longo dos anos (...) (PERICÁS, p. 33, 2017)

Quanto ao seu viés militante dentro do partido, embora centrado e disciplinado, anos mais tarde, fazendo uma análise sobre sua trajetória no PCB Caio Prado Jr. demonstrado por Secco, (2008, p. 46) diria:

Nunca pertenci à direção do partido, nem tive nele grande prestígio ou influência. Sempre fui um elemento secundário e mal considerado, não em termos pessoais, mas por causa de minha maneira de interpretar o Brasil. Sempre fui muito marginalizado no partido, pela oposição aos seus esquemas políticos e econômicos que eu considerava falhos no que diziam respeito ao Brasil. (apud MOTA, 1981, v. 1)

POVOAMENTO NO BRASIL – SENTIDO

Antes de mais nada, seria impossível falar de os tipos de povoamento sem antes abordar a importância de método de análise historiografia do Brasil utilizado por CPJ, que de maneira exemplar, traz um estudo histórico, econômico e social estritamente marxista, mesmo que este não tenha tido grande repercussão, ou melhor, difusão na América Latina e no Brasil. Como bem exemplifica Ricupero a importância dos estudos de Caio Prado Jr.:

Ao nosso ver, porém, boa parte do interesse da obra de Caio provém precisamente de sua associação com o marxismo. Isso principalmente em razão de o historiador paulista ter sabido utilizar como poucos em nosso país o método marxista no estudo de um objeto particular, a experiência histórico-social brasileira. Conseguiu, dessa forma, ser original ao analisar essa experiência. Condição que acaba mesmo por afastá-lo da maior parte de nossos marxistas, incapazes que foram, quase todos, de compreender as particularidades das quais é feita nossa formação econômico-social. (RICUPERO, 1998, p. 67)

Contudo, além de uso de tal método é importante, também, entender que “Todo povo tem na sua evolução, vista à distância, um certo “sentido” (PRADO JR. 2011, p. 15), no caso específico do Brasil, CPJ menciona que a nossa colonização começa quando da expansão ultra-marina, em especial, portuguesa. Tal sentido está estritamente relacionado com a intenção que se tem, assim denominada pelo tipo de povoamento e sua relação geográfica.

Portanto, não havendo o mesmo tipo de colonização na América. Predominantemente, percebido, dois tipos de Colônia classificadas, por CPJ como:

povoamento e exploração. Além do mais, prevalência na zona temperada a denominada como povoamento, enquanto na região tropical e subtropical do continente americano seja de exploração. (RICUPERO, 1998)

Enquanto a América temperada é povoada como uma extensão europeia com pessoas que eram perseguidas por suas posições políticas e religiosas, já na América tropical e subtropical era tidas como empresas a serem exploradas por seus países aos quais pertenciam. Tinha-se um certo desprezo, pelas terras americanas, por parte dos portugueses, que até então não se pensava em povoamento no continente.

Para Caio Prado Júnior, 2011, p. 21 menciona:

(...) os fins mercantis que se tinham em vista, a ocupação não se podia fazer como nas simples feitorias, com um reduzido pessoal incumbido apenas do negócio, sua administração e defesa armada; era preciso ampliar estas bases, criar um povoamento capaz de abastecer e manter as feitorias que se fundassem e organizar a produção dos gêneros que interessassem ao seu comércio. A ideia de povoar surge daí, e só daí.

No Brasil via de regra, utilizou-se a mão de obra escrava, primeiro indígena e, posteriormente, negra africana assim sendo:

Nas demais colônias tropicais, inclusive o Brasil, não se chegou nem a ensaiar o trabalhador branco. Isto porque nem na Espanha, nem em Portugal, a que pertencia a maioria delas, havia, como na Inglaterra, braços disponíveis, e dispostos a emigrar a qualquer preço. (PRADO JR. 2011, p. 27)

Portanto, é perceptível que o sentido de colonização realizada por Portugal no Brasil era muito mais uma empreitada comercial, que não se tinha interesse em povoar devido a disposição dos colonos como relata CPJ os quais somente tinham a intenção de “explorar os recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu”. E, por conseguinte, discorrendo sobre nossa formação:

Se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco alguns outros gêneros; mais tarde ouro e diamantes; depois, algodão, e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isto. É com tal objetivo, objetivo exterior, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem o interesse daquele comércio, que se organizarão a sociedade e a economia brasileiras. (PRADO JR. 2011, p. 29)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se em Caio Prado Júnior um homem que, por sua ascendência, não havia a necessidade de postura “revolucionária”, com um posicionamento independente do partido no qual foi filiado o Partido Comunista Brasileiro, nem sempre bem recebidas suas análises marxistas acerca do Brasil, rompe com o comum e fica à frente de seu tempo, tendo como proeza o mais bem feito estudo, na historiografia do Brasil, com um objeto particular que tange ao método marxista.

Ele teve dificuldades em se posicionar como marxista brasileiro dentro e fora do partido no qual militava. Até mesmo sua família sofreu as consequências de sua postura como historiador, estudioso, político.

Além do mais, contribuiu com sua pesquisa na qual analisa as origens do Brasil e seu sentido de colônia, aqui exposto com viés de povoamento do Brasil e seu sentido. Não haveria como não dizer que dependendo da observação feita, ele ainda pode ser considerado atual, pesando-se a política externa talvez sejamos, ainda, dependentes das demandas dos “colonizadores”.

A obra deste paulistano é vasta e complexa e, notoriamente, não se esgota aqui, é preciso lê-lo nas entrelinhas, pois ele tem ainda muito a nos ensinar. Contudo, para melhor entendê-lo, é necessário fazer-se valer de seus interlocutores, os quais facilitam e, muito, quando recorremos ao original de Caio Prado Júnior.

REFERÊNCIAS

IUMATTI, P. **Caio Prado Jr.:** uma trajetória intelectual. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MONTALVÃO, S. O intelectual e a política: a militância comunista de caio prado júnior (1931-1945) **Revista Regional de História** v. 7, nº 1, verão, 2004.

PERICÁS, B. **Caio Prado Jr.:** uma biografia política. São Paulo: Boitempo, 2016.

PRADO JR. C. **Formação do Brasil contemporâneo:** colônia. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 7- 87

RICUPERO, B. Caio Prado Jr.: o primeiro marxista. **Revista U S P**, São Paulo v.38 p. 64 - 77, junho / agosto 1998.

RICUPERO, B. **Caio Prado Jr.** e a nacionalização do marxismo no Brasil. São Paulo: Ed. 34: Departamento de Ciência Política/USP: Fapesp, 2000.

SECCO, L. **Caio Prado Júnior:** o Sentido da Revolução. São Paulo: Boitempo, 2008.



DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



CLÁUDIA ROBERTA APERGUIS DE OLIVEIRA

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

RESUMO

Um conjunto de concepções abrange o desenvolvimento do conhecimento matemático e a elaboração no Brasil de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma ser a Matemática uma das áreas do conhecimento a ser estruturada da Educação infantil ao Ensino Médio como uma realidade que desempenha um importante papel formativo na constituição dos sujeitos. Desta forma, unidades temáticas e objetos de conhecimento são apresentados em vista do alcance de habilidades que consideram etapas progressivas na aprendizagem, visto que a cada ano os alunos podem avançar em suas hipóteses. Diante deste desafio surgem perspectivas em especial no que se refere à estrutura do currículo nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano, uma vez que o principal objetivo é fazer que o aluno possa recorrer aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo. Entender de que forma essa realidade é apresentada em meio aos conceitos, concepções e metodologias assumidas no documento preliminar, torna-se, portanto, o objetivo a ser alcançado pelo presente artigo.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Base Nacional Comum Curricular; Matemática; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A preocupação com a organização dos conteúdos em todas as etapas e modalidades de ensino é uma realidade que necessita atender a objetivos nos quais os alunos sejam capazes de não somente conhecer e se apropriar das mais variadas áreas do

conhecimento, mas sim, desenvolver as mais variadas competências. Ao ensino cabe a tarefa de oferecer condições concretas para que o aluno possa, em especial, ao longo do ensino fundamental¹:

- *compreender a cidadania como participação social e política, assim como 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;*
- *posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;*
- *conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;*
- *conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;*
- *perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;*
- *desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;*
- *conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;*
- *utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;*

¹ Conforme as orientações dos objetivos gerais do ensino fundamental apresentadas no documento Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 6.

- *saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;*
- *questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.*

Dessa realidade mais abrangente, uma atenção especial é dedicada à forma como o currículo da matemática pode contribuir para o desenvolvimento integral do estudante, garantindo-lhe, como já citado anteriormente, não somente a abstração de conteúdo, mas a própria construção da sua identidade pessoal e coletiva.

POR UMA HISTÓRIA DA MATEMÁTICA

Aprender a contar, como a própria história nos ensina, foi uma conquista que se tornou universal e isso possibilitou avanços nas mais variadas áreas do conhecimento. Antes de ser concebida como uma disciplina escolar que abarca inúmeros conceitos e que envolve um conjunto de habilidades cognitivas, a Matemática assumiu papel de destaque na evolução das mais diferentes culturas e sua história evidencia primórdios que validam a sua importância na formação dos sujeitos desde a mais tenra idade.

O ser humano possui habilidades naturais para pensar noções quantitativas rudimentares: muito e pouco, grande e pequeno, lento e rápido. A evolução humana, de uma vida primitiva para uma vida em sociedade, incorporou novos desafios sociais e econômicos. Novas demandas surgiram na organização do espaço, nas técnicas de produção e nas relações de natureza comercial. Estímulos vieram da interação com a natureza ao seu redor, em especial da observação dos céus. O homem se viu assim diante da necessidade de pensar numericamente. (MOL, 2013, p. 13).

Contar, comparar quantidades, quantificar e agrupar elementos, unido ao surgimento dos números e a uma natureza linguística, tornou-se, portanto, eixos estruturantes desse processo. De acordo com Mol (2013, p. 13),

alguns elementos podem nos dar pistas sobre os caminhos percorridos em sua evolução. Uma dessas ferramentas é a linguística. Palavras dos idiomas conhecidos, vivos ou mortos, que designam números ou noções de quantidade, podem nos revelar a forma como esses conceitos foram incorporados. Por exemplo, o emprego da palavra “dígito” — proveniente do latim digitus, que significa dedo — para significar numeral escrito é uma forte indicação do uso dos dedos na origem do processo de contagem.

Neste caminho antigas civilizações como a egípcia e a mesopotâmica desenvolveram noções que possibilitaram compreender de que forma a construção da matemática evoluiu de uma realidade na qual partes do corpo como os dedos, pedras e até mesmo ossos eram utilizados como instrumentos e contagem e assumiu lugar de destaque tanto na forma de se comunicar quanto nos primeiros registros desenvolvidos por estas civilizações. Neste caminho soluções diversas foram desenvolvidas para problemáticas semelhantes, conforme os estudos desenvolvidos por Roque (2012, p. 16):

Desde tempos muito antigos, povos como os babilônicos já sabiam resolver equações de segundo grau. Em seguida, cada época teria acrescentado uma pequena contribuição, até que, por volta do século XVI, a álgebra começaria a se desenvolver na Europa, tendo adquirido os contornos definitivos da disciplina que chamamos por este nome. A sistematização da matemática em teoremas e demonstrações teria se iniciado na Grécia antiga. Desde então, destaca-se a importância do método lógico-dedutivo, que seria desconhecido de outros povos antigos e relegado a segundo plano por pensadores medievais e mesmo renascentistas. Esse ideal teria sido retomado, ainda que de modo insuficiente, nos séculos XVII e XVIII, porém, recolocado no centro da atividade matemática a partir do século XIX. Só então, com a explicitação de seus fundamentos, o edifício matemático teria adquirido uma consistência interna. Em contraposição aos tempos áureos da Grécia, o saber teórico teria começado a decair desde a Antiguidade tardia, atingindo seu nível mais baixo na Idade Média, quando a matemática teria sido exercida somente para fins práticos. Seu caráter teórico voltaria a ser valorizado com o Renascimento e, apesar de alguns percalços, teria triunfado em diferentes épocas, segundo uma narrativa que destaca seu antagonismo em relação ao conhecimento prático.

Ao longo dos séculos a realidade matemática assumiu características que possibilitaram organizar um campo de saberes com especificidades e aplicabilidades que correspondiam às necessidades dos povos, longe de se configurar em um conjunto de fórmulas prontas a serem utilizadas para resolver problemas. Longe de também ser entendida como uma realidade formal e abstrata, alcançada somente por poucas pessoas com habilidades excepcionais ou de um conjunto de saberes teóricos com um fim em si mesmo.

Utilizar os números como expressão de uma realidade tornou-se um grande avanço e a formulação de um sistema de numeração no qual as estratégias de contar e de representar simbolicamente foram sistematizadas, garantindo tanto a exploração de conceitos quanto a resolução de problemas em várias instâncias sociais e ao longo de toda a vida. Neste sentido, refletir a contextualização e a consequente significação de uma história da matemática possibilita não somente a compreensão de uma notação posicional na qual o aluno se apropria do valor que um algarismo ocupa em um número, mas todo um processo de ensino-aprendizagem é construído tendo por princípio o próprio reconhecimento dos avanços e das dificuldades que esta ciência apresentou ao longo da sua construção.

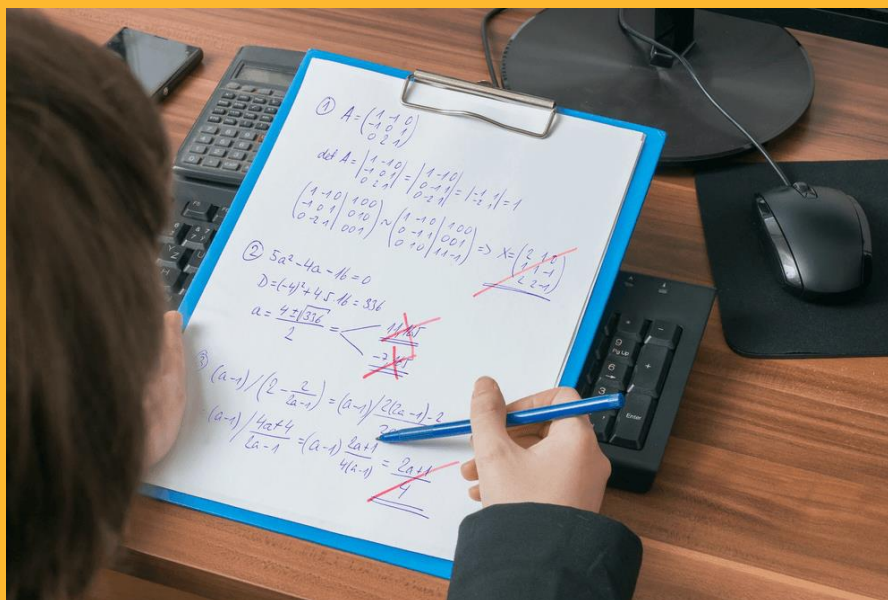
CONCEPÇÕES E CONCEITOS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE MATEMÁTICA

A evolução dos conceitos matemáticos e sua incidência sobre a organização dos aspectos do ensino e da aprendizagem é uma preocupação que permeia a construção dos currículos oficiais. Identificar o que precisa ser ensinado ao longo dos anos regulares do ensino, em vista de não somente abordar conteúdos e constituir um conjunto de atividades a partir da definição de uma determinada abordagem metodológica, mas assumir os princípios de um saber que oferece condições de excelência ao garantir o desenvolvimento de competências profundamente necessárias ao desenvolvimento pleno do sujeito constitui um novo olhar sobre a função da escola e dos conhecimentos por ela mediados.

Por competência os estudos desenvolvidos por Roldão (2003), Cruz (2001) e particularmente Perrenoud (1999) afirmam ser este um dos conceitos que mais influenciaram no campo da educação, favorecendo não somente a definição do lugar da escola no seio social diante das suas demandas, mas também as reflexões acerca da organização de um ensino onde a aprendizagem realmente aconteça. Acerca deste conceito, Roldão (2003, p. 46) considera imprescindível a apropriação sólida e ampla de saberes, ao que Cruz (2001, p. 54) associa o desenvolvimento de ações cognitivas, afetivas e sociais que se constituem em valores e atitudes a serem assumidos ao longo da vida. Por sua vez, Perrenoud (1999, p. 30) considera a competência como uma faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos - saberes, capacidades, informações - para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. É neste sentido que compreender a concepção que permeia a construção de um currículo de matemática necessita ser concebida, uma vez que a preocupação com a aprendizagem se torna o eixo norteador a ser reconhecido e valorizado.

No contexto de uma educação tradicional que priorizava a aplicação dos conteúdos, este se tornava o principal objetivo a ser atingido. Os erros apresentados pelos alunos demonstravam suas “incapacidades” para aprender e ações punitivas como a retenção eram utilizadas como meio de reprimir e de garantir a excelência do ensino.

Figura 1 – Correção realizada pelo professor



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/438/ao-corrigir-a-prova-posso-usar-caneta-vermelha-ou-colocar-um-x-nas-respostas-erradas-dos-alunos>

Não aprender a ser culpado por isto submetia toda a organização de um ensino ao fracasso, legitimando práticas de exclusão e destituindo de sentido o que se pretendia ensinar. Distanciado do processo, pois não lhe era permitido construir conhecimentos, o aluno não levantava hipóteses, não realizava experimentações e o desenvolvimento do seu raciocínio era limitado à aplicação de técnicas que lhe eram exaustivamente aplicadas, sem margem para que novas interpretações acontecessem, e o próprio esgotamento dessa realidade exigiu uma profunda mudança das concepções e das práticas assumidas até o momento.

Figura 2 - Como a criança pensa



Fonte: <http://cultura.culturamix.com/ensino/como-ensinar-matematica-de-forma-divertida>

Diante de uma nova abordagem na qual o aluno é entendido a partir do seu desenvolvimento, já anunciada pelo movimento da Escola Nova que primava pela renovação do ensino já na primeira metade do século XX, o sujeito aprendiz ressignifica saberes e compreende a função social do que aprende. Conforme afirma Dias (2010, p. 77):

Em situação de ensino/aprendizagem, o indivíduo aprende a identificar e a descobrir conhecimentos, a mobilizá-los de forma contextualizada. Ser competente não é realizar uma mera assimilação de conhecimentos suplementares, gerais ou locais, mas sim, compreende a construção de esquemas que permitem mobilizar conhecimentos na situação certa e com discernimento. A partir da formação de uma decisão ou procura de informação pertinente, estes esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação suportam interferências, antecipações, generalizações e apreciações de probabilidades. Ao construir competências considera-se o contexto de aprendizagem, a implicação do sujeito na tomada de decisão, a resolução de situações problemáticas e o próprio processo de construção de conhecimento.

É neste sentido que a organização curricular necessita ser compreendida e é sobre os conjuntos de princípios que legitimam este tipo de abordagem que precisamos entender a nova proposta apresentada pela Base Nacional Comum Curricular. Com base nessa orientação geral, o que se espera é que os currículos constituam uma identidade própria, assegurando a aprendizagem em cada uma das etapas da Educação Básica e valendo-se deste princípio norteador, um conjunto de ações é direcionado, tendo em vista²:

- *contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;*
- *decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;*
- *selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;*

² BRASIL. BNCC: Competências específicas de matemática para o ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 16-17.

- *conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;*
- *construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;*
- *selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;*
- *criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem.*

Considerando este conjunto de ações, no que compete à organização do currículo de matemática articulam-se competências específicas, necessárias ao desenvolvimento pleno dos estudantes em especial ao longo do ensino fundamental, que são³:

1. *Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.*
2. *Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.*
3. *Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.*
4. *Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.*

³ Idem, p. 267.

5. *Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.*
6. *Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados).*
7. *Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.*
8. *Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.*

A aprendizagem matemática pressupõe o oferecimento de condições nas quais seja possível ao estudante construir conhecimentos que sejam significativos. Para que isto aconteça, é preciso ter clareza sobre o modo com a criança pensa para que seja possível traçar um diagnóstico e analisar quais os desafios e as perspectivas a serem consideradas, em especial durante os primeiros anos de aprendizagem no ensino fundamental.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os anos iniciais do ensino fundamental contemplam os três primeiros anos que formam o ciclo da alfabetização e essa realidade apresenta particularidades que demandam especial atenção. Nele os princípios educacionais são articulados em vista de possibilitar à criança dos 6 aos 8 anos de idade uma iniciação aos conhecimentos das ciências e no conjunto de suas aprendizagens os saberes matemáticos são concebidos como fundamentais. Ao aprender a se relacionar com o universo matemático de forma a compreender as situações já vivenciadas junto à sua família e amigos a criança é convidada

a construir conhecimentos sobre realidades que lhes são próprias, nas quais elas possam levantar hipóteses e encontrar estratégias que se configurem em resoluções de problemas. Chamadas a exercer graus sucessivos de autonomia, suas opiniões e ações necessitam ser valorizadas, de modo que o trato pedagógico com o seu desenvolvimento potencializa a sua curiosidade.

O mais importante no ensino de conceitos básicos é ajudar a criança a passar progressivamente do pensamento concreto à utilização de modos de pensamento conceitualmente mais adequados. É ocioso, porém, tentar fazê-lo pela apresentação de explicações formais, baseadas numa lógica muito distante da maneira de pensar da criança e, para ela, estéril em suas implicações. (BRUNER, 1978, p. 36).

Encontra-se nisto um dos primeiros desafios sobre os quais a estrutura curricular precisa estar atenta, sendo necessário o desenvolvimento de metodologias que dialoguem com a criança e a faça perceber como a construção do conhecimento acontece. Um aprendizado organizado demanda um desenvolvimento mental também organizado e este princípio alicerça a construção dos significados que os estudantes conferem ao que lhes foi ensinado.

O segundo desafio a ser citado se constitui a partir da análise da relação que se estabelece entre o que se aprende e suas funções cotidianas, na qual se traduzem os conceitos elaborados de forma experiencial. As crianças convivem com realidades matemáticas diversas e ao compartilharem suas experiências oferecem ao educador os meios pelos quais garantir que a superação do desafio citado anteriormente, ou seja, a própria organização do pensamento para a aprendizagem, aconteça. Elas realizam contagens em meio a cantigas, brincadeiras e jogos, reconhecem formas, tamanhos, distâncias e discernem sobre a organização do tempo e do espaço. Comparam quantidades, reconhecem a função dos números para indicar o preço de um produto ou o número de um telefone, situadas em universo cultural que articula saberes e os transformam em linguagens que traduzem saberes, atitudes e valores.

O pensamento intuitivo, o treinamento dos palpites, é um aspecto muito desprezado e essencial do pensamento produtivo, não apenas nas disciplinas acadêmicas formais, como na vida cotidiana. A adivinhação sagaz, a hipótese fértil, o salto arrojado para uma conclusão tentativa - essa é a moeda mais valiosa do pensador em ação, qualquer que seja o seu campo. Poderá levar a criança em idade escolar a conquistar esse dom? (Idem, 1978, p. 12)

O próximo passo a ser dado no ensino fundamental para constituir o currículo é a orientação de práticas que considerem o desenvolvimento infantil, de modo que o universo lúdico, ou seja, aquele que envolve jogos e brincadeiras seja o mediador das condições de

ensino-aprendizagem. A este respeito podemos citar a organização curricular orientada para a cidade de São Paulo, na qual uma diversidade de estratégias no ensino de matemática encontram-se estruturadas, sendo destacada a função da ludicidade como eixo norteador dos procedimentos a serem considerados.

A maioria das brincadeiras infantis ou mesmo dos jogos corporais pode constituir momentos propícios a uma exploração chamada matemática da brincadeira. As crianças podem experimentar o espaço em que a brincadeira ocupa ou as regras (amarelinha, boliche, mãe da rua, bolinha de gude etc.). No registro elas podem pensar sobre uma ação vivenciada e dar a sua interpretação. No Currículo da Cidade, sugerimos dois objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relativos a jogos e brincadeiras para cada ano de escolaridade no eixo articulador de jogos e brincadeiras. Para além dessa sugestão, o professor poderá também fazer uso de outros jogos de estratégias ou jogos de conhecimento para o desenvolvimento de atividades que contemplem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Eles permitem a utilização de jogos de conhecimento em vários momentos da aula. Por exemplo, podem ser usados para fazer diagnósticos, antes da introdução de um assunto, como estratégia para desenvolver um objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, ou mesmo para avaliação após o desenvolvimento de uma atividade (SÃO PAULO, 2017, p.80)

Por ser necessário ao longo de toda a Educação Básica o conhecimento matemático necessita ser estruturado em vista de oportunizar aos estudantes o desenvolvimento de um raciocínio crítico que assegure o reconhecimento da importância desta aprendizagem para a constituição da própria cidadania. Sob a lógica da resolução de problemas, a educação matemática nos primeiros anos do ensino fundamental torna-se assume uma realidade na qual a construção dos saberes apoiam-se em experimentações e estas favorecem o alcance de níveis cada vez mais elevados de proficiência. Ao serem motivados a pensar e a encontrar soluções a partir dos conceitos e procedimentos já desenvolvidos pela ciência, os estudantes elaboram hipóteses e validam suas expectativas, utilizando-se dos conhecimentos alcançados até o momento para analisar as mais diversas situações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular que atenda às demandas educacionais da Educação Básica é uma realidade que inquieta a organização do ensino em todas as suas instâncias. Não se trata de uma simples alocação de conteúdos conforme a progressão ano/ciclo, mas da própria definição de uma concepção de cidadania onde os sujeitos tem acesso a uma educação de qualidade e conseguem por meio dela desenvolver suas potencialidades.

Ao pensar o ensino e suas condições para a aprendizagem, muito se questiona sobre as reais condições ofertadas, em vista do exercício de direitos e deveres, do respeito ao outro e a si mesmo, do acesso aos bens culturais, da valorização da pluralidade e da resolução de problemas com criatividade, aspectos que se destacam na constituição da educação do século XXI.

No conjunto das orientações a serem realizadas cabe destaque, portanto, ao ensino na matemática, área da ciência que permite às mais diversas pesquisas dos mais variados campos organizar princípios e estabelecer tomadas de decisões que, podem, por exemplo, por meio da contagem e do cálculo, comunicar ideias e expressar uma nova forma de compreender e de atuar sobre a realidade.

Desde a mais tenra idade a criança estabelece relações matemáticas com o mundo que a cerca e assim como a humanidade foi se apropriando de conceitos e experimentando conquistas e desafios, para que a aprendizagem aconteça torna-se imprescindível à escola ressignificar a sua função tendo em vista o que poderíamos chamar de um retorno às fontes, ou seja, o encontro do sentido sobre o que é ensinado e aprendido.

Ao estruturar unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem contempladas em cada uma das áreas de conhecimento, o currículo constitui uma realidade que permite tanto ao aluno quanto ao professor apropriar-se de um processo no qual um determinado saber não apresenta um fim em si mesmo, mas sim, possibilita a leitura da realidade e fortalece o posicionamento crítico do sujeito sobre as suas reais condições de aprendizagem.

Nos anos iniciais do ensino Fundamental, ou seja, durante o período que compreende o ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano), as concepções de mundo e a construção de um jeito de ser vão sendo estruturadas, tendo em vista o reconhecimento do potencial da infância frente à utilização de múltiplas linguagens. Por meio de uma abordagem que prima pelo desenvolvimento de competências, as implicações para o trabalho na escola tornam-se preocupações acerca da própria superação de uma lógica na qual a aprendizagem é concebida como um conjunto de ideias a serem memorizadas e aplicadas como técnicas compreensíveis somente por alguns estudantes. A matemática é para todos, assim como a educação, a cidadania com seus direitos e deveres, enfim, todo um conjunto de orientações educacionais necessita garantir a excelência de um processo que prima pelos seus sujeitos.

Ao aprender a criança consegue avançar em suas hipóteses tanto no campo das ideias quanto no das experimentações. Conhecer os números e a ordem posicional que ocupam é um objetivo a ser alcançado que necessita ser compreendido sob a lógica da

contextualização, criando condições para que o que se aprende seja vivenciado como uma prática cultural. As ideias matemáticas evoluíram e a aprendizagem escolar tem sua justa medida ao organizar os conhecimentos e favorecer o alcance das ciências por meio de metodologias que acompanham os avanços e que intervêm sobre as dificuldades que possam surgir.

Na educação do século XXI as situações de ensino-aprendizagem assumem lugar de destaque porque necessitam possibilitar ao aluno o acesso aos conhecimentos historicamente construídos. Este acesso a estes conhecimentos é concebido sob uma nova lógica, na qual a resolução de problemas é apresentada como meios de ressignificar novas formas de ser e estar no mundo.

No conjunto do que a escola pode realizar para que os alunos possam organizar o pensamento, é postulado pelo currículo a importância da contextualização dos saberes, tornando-os significativos, o fortalecimento dos regimes de colaboração entre os envolvidos no processo - aluno/aluno, professor/aluno, professor/professor, escola/comunidade – bem como a construção e aplicação de procedimentos que se tornem referências de aperfeiçoamento dos processos. Neste sentido, o conjunto de competências matemáticas a serem trabalhadas nos anos iniciais do ensino fundamental necessita dialogar com as experiências infantis e valendo-se delas considerar o que as crianças já sabem, como sabem e o que precisam saber para que o processo adquira um movimento no qual os desafios vão sendo superados e novas perspectivas são constituídas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **BNCC: Competências específicas de matemática para o ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRUNER, Jerome. **O processo da Educação**. São Paulo: Nacional, 1978.
- CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Competências e habilidades: da proposta à prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- DIAS, Isabel Simões. **Competências em Educação: conceito e significado pedagógico**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Número 1, Jan./Jun. 2010: 73-78.

MARTINS, Neurilene. **Ao corrigir a prova, posso usar caneta vermelha ou colocar um X nas respostas erradas dos alunos?** Nova escola, 24 ago. 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/438/ao-corrigir-a-prova-posso-usar-caneta-vermelha-ou-colocar-um-x-nas-respostas-erradas-dos-alunos>

MOL, Rogério Santos. **Introdução à História da Matemática**. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013.

PERRENOUD, Phillippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROQUE, Tatiana. **História da matemática: uma visão crítica, desfazendo mitos e lendas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores**. Lisboa: Editorial Presença, 2003.

SÃO PAULO. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental - Matemática**. São Paulo: SME/COPED, 2017.



**ELIANA SILVA LAURINDO**

Professora de CEI (Educação Infantil) e EMEF (Fundamental II Educação Física). Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender como as crianças são incluídas no sistema regular de ensino, analisando quais as metodologias e estratégias utilizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência, respeitando individualidade e as limitações de cada um, tomando como base o fato de ser a educação um direito de todos independente da deficiência que possa ter, entender como é feito o planejamento dessas estratégias de ensino e aprendizagem e verificar se a rede de ensino está preparada para receber esses alunos. A educação é um direito de todos, mas sabe-se que ainda são muitas as pessoas que não tem acesso à escola por apresentar alguma deficiência e, muitas vezes por imposição da própria família, ficam segregadas fora do âmbito escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Crianças; Educação.

INTRODUÇÃO

Muitas vezes espera-se que o aluno se adapte à escola, sem que a escola tenha condições físicas de receber esse aluno e oferecer-lhe condições de permanecer e aprender na escola. Incluir é muito mais que receber o aluno no espaço escolar, é também favorecer seu aprendizado, respeitá-lo como sujeito ímpar, oferecer situações favoráveis à sua aprendizagem, sem deixar que, por apresentar alguma necessidade educacional especial. Como objetivos específicos, propomos observar as dificuldades encontradas em sala de aula com alunos de inclusão. Compreender quais os principais motivos da inclusão

em escola regular. Estudar propostas para a capacitação e qualificação da prática docente. Refletir sobre o melhor caminho que a formação do professor poderá ter dentro da inclusão.

Para alcançar os objetivos propostos e responder aos problemas deste estudo, utilizou-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e uma pesquisa qualitativa acerca da inclusão e práticas do professor e seus procedimentos, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas com professoras

Os resultados indicam que na maioria das respostas, ambas professoras, expressão falta de capacitação e formação para o atendimento da inclusão.

Esse tema foi escolhido por que há muito tempo discute-se a questão da Inclusão e seu processo de desenvolvimento na Educação Infantil, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor da criança. Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na educação infantil, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades.

O QUE É INCLUSÃO

É o movimento da sociedade voltado para produzir a igualdade de oportunidades para todos, quando focada sob o ângulo individual a inclusão, supõe que cada um tenha a oportunidade de fazer suas próprias escolhas e, em consequência, construir sua própria identidade pessoal e social. Dessa forma:

A inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2006, p.19).

Segundo Mantoan (2006, p.19) “O objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foi anteriormente excluído”. O radicalismo da inclusão vem do fato de reivindicar uma transformação de paradigma educacional, a qual já nos referimos. No olhar inclusivo, retira-se a subdivisão dos sistemas escolares em particularidades do ensino especial e ensino regular. As escolas acolhem as diferenças sem discriminar ou trabalhar a parte com alguns alunos. Também não determinam regras específicas para o

planejamento e avaliação dos currículos, atividades e aprendizagens de alunos com deficiências e necessidades educacionais especiais.

Para Ramos (2008, p. 05), “a inclusão, em termos gerais, constitui uma ação ampla que, sobretudo em países em que há diferenças sociais muito grandes, propõe uma educação com qualidade para todos”. Nesse aspecto existe a inclusão dos portadores de necessidades especiais, que abrangem as limitações físicas e cognitivas.

Fazendo um paralelo sobre a inclusão e a integração, Mantoan (2006) observa que a criança que está integrada no sistema escolar regular, adapta-se às opções que lhe são oferecidas no ensino regular, sem questionamentos. Já a inclusão por sua vez, é literalmente o incluir o aluno no sistema escolar sem deixá-lo de fora deste sistema regular de ensino, fazendo com que ele se adapte às particularidades de outros alunos como o caleidoscópio destacado pela educadora canadense Marsha Forest, que faz uma metáfora com relação à inclusão e o caleidoscópio:

Mantoan (2006, p. 39), “ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão se a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial”. Para a autora esse sistema de educação no Brasil, apenas recebe o aluno seja ele de inclusão na modalidade regular ou especial impondo uma identidade e capacidade de aprender de acordo com suas características pessoais.

Segundo Carneiro (2013, p.106), “quando se fala em inclusão já, não se trata de desativar o que está funcionando, senão de articular adequadamente, o que poderá funcionar melhor”.

Para tanto, é adequado destacar que as instituições de educação especial trabalham com objetivos próximos com aqueles da escola regular, mobilizando de forma profunda no sentido de incluir. Para Silva e Fácion (2005, p.18), “[...] a inclusão escolar vem se efetivando na prática com dificuldade, muito antes de a legislação vigente formalizar a proposta”.

Para Carneiro (2013, p.140), “na ótica da integração, é a pessoa com deficiência que tem de se adaptar à sociedade para evitar a exclusão”. Desta forma, a integração se contrapõe ao movimento de inclusão, já que incluir pressupõe um esforço bilateral, e não, unilateral como a integração.

Como explicar a diferença, a dessemelhança, ou mesmo defender a divergência, no mundo que caminha para globalização?

Segundo Mantoan (1997), em relação às atitudes do século XIX, percebe-se a influência do espírito da Revolução Francesa, como a experiências médicas, de Itard,

desenvolvidas com o selvagem de Aveyron, as de Gugenbuhl, no que se refere a criação de Institutos Especiais de Tratamento e Educação.

Como as de Seguin e Howe, na publicação científica e legislação sobre instrução, respectivamente, foram fundamentais para o saber médico em relação aos problemas considerados diferentes naquela época. Nas primeiras décadas aparece um modo, impulsionado pela possibilidade de industrialização, grandes mudanças sociais (MANTOAN,1997).

Nas aplicações de testes, segundo os estudos de Binet, na França, a Psicologia surge como possibilidade de conhecer melhor a inteligência das crianças. Como forma de expiação pelos estragos produzidos, aparece tendências de se assegurar direitos e oportunidades em um plano de igualdade, a todos os seres humanos (BRASIL, 2008).

A partir de um breve relato sobre a história da inclusão ao longo da história, fornecido pelo Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, sob a orientação da Coordenadora do Curso Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, temos que na Antiguidade, em Esparta e Atenas, as crianças com deficiência física, sensorial e mental eram eliminadas ou abandonadas. Para os filósofos Aristóteles e Platão, tal prática condiz com o equilíbrio demográfico, aristocrático e elitista, por se tratar de pessoas que dependiam do Estado para sobreviver:

Na Idade Média, a pessoa com deficiência mental, é acolhida pelos conventos e igrejas, porém, sem os mesmos direitos civis concedidos às pessoas sadias. Martinho Lutero por sua vez, defendia a ideia de castigar fisicamente os deficientes mentais, considerando-os como seres diabólicos (BRASIL, 2008).

No século XII, ainda na Idade Média, surge a primeira instituição para pessoas com deficiência, uma colônia agrícola na Bélgica, que propunha tratamento com base na alimentação saudável, exercício e ar puro, para minimizar os efeitos da deficiência (BRASIL, 2008).

A partir de 1300, surge a primeira legislação que fez a distinção entre deficiência mental (loucura mental) e doença mental (alterações psiquiátricas transitórias), e possuía o direito a cuidados sem perder seus bens (BRASIL, 2008).

Mas foi na Idade Moderna que os intelectuais, Paracelso e Cardano definiram a deficiência mental. Paracelso concluiu se tratar de um problema médico com direito a tratamento e tolerância. E Cardano além de dar respaldo a Paracelso, preocupou-se com a educação das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008).

Em 1600, John Locke definiu a deficiência como a carência de experiências, em que o comportamento era o produto do meio e o ensino acabaria com essa distância, pois assim como o recém-nascido, o deficiente era uma “tabula rasa” (BRASIL, 2008).

Foderé por sua vez, escreve sobre o tratado do bório e do cretinismo. Neste trabalho, ele explica os diferentes graus de retardo associados a diferentes níveis de hereditariedade (BRASIL, 2008).

Em 1800, Itard apresenta o primeiro programa sistemático de educação especial. Ele considerava a idiotia como deficiência cultural (BRASIL, 2008). Philippe Pinel, ao contrário de Itard, considerava a idiotia como uma deficiência biológica, e que todas provinham de causa única, porém com graus variados (BRASIL, 2008).

Jean-Étienne Dominique Esquirol, sugere que o termo idiotia era o resultado das carências infantis e cretinismo deveria ser usado para casos mais graves. Com isso a idiotia deixa de ser uma doença e seu critério de avaliação passa a ser o rendimento educacional (BRASIL, 2008).

Eduard Séguin, discípulo de Itard, criticou as abordagens anteriores e foi o primeiro a sistematizar a metodologia da Educação Especial (BRASIL, 2008).

Por influência de todos esses autores, criou-se no ano de 1840 a primeira escola para crianças com deficiência mental, chamada Abendberg. Seu objetivo era a recuperação dos considerados cretinos e idiotas, atuando na autonomia e independência dessas crianças (BRASIL, 2008).

Seguindo essa ideia surge Johann Heinrich Pestalozzi, que defendia a educação como direito de toda criança, no seu desenvolvimento das faculdades de conhecer, habilidades manuais e atitudes e valores morais (BRASIL, 2008).

Seu pupilo Friedrich Froebel, se aprofunda nos estudos de Pestalozzi e idealiza um sistema de Educação Especial por meio dos materiais e jogos específicos, dando ênfase à individualidade de cada criança e sugere que a educação formal comece antes dos seis anos (BRASIL, 2008).

A partir de 1900, surgem as escolas que se utilizam do método de Maria Montessori, para crianças com deficiência. Método no qual a criança parte do concreto para o abstrato, e na aprendizagem a partir da experiência direta de procura e descoberta. Montessori desenvolveu vários materiais didáticos, que eram simples e propiciavam desde o raciocínio até a estrutura da linguagem (BRASIL, 2008).

Mesmo diante de todos esses avanços, as crianças continuaram sendo abandonadas em hospícios ou confinadas em instituições com ou sem ensino (BRASIL, 2008).

O conjunto de processos educacionais decorrentes da execução de políticas articuladas, impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento, buscava alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de TODOS OS ALUNOS nela, independente, de suas particularidades. Sob o ponto de vista prático, a educação inclusiva garante a qualquer criança o acesso ao Ensino Fundamental, nível de escolaridade obrigatório a todo cidadão brasileiro (CARNEIRO, 2013).

As crianças brasileiras, também foram deixadas nas ruas para morrerem ou na roda dos expostos para serem cuidadas pelas instituições religiosas (BRASIL, 2008).

Em 1874, fundou-se em Salvador, Bahia, a primeira instituição que atendia as pessoas com deficiência mental, o Hospital Juliano Moreira (BRASIL, 2008).

Dentro dos princípios higienistas, em 1903, no Rio de Janeiro, a deficiência mental tornou-se problema de saúde pública e esses deficientes foram relegados ao Pavilhão Bourneville, que foi a primeira Escola Especial para Crianças Anormais e o Hospício de Juquery. A medicina influenciou na forma como essas pessoas seriam tratadas até 1930, sendo substituída pela Psicologia e Pedagogia (BRASIL, 2008).

Um dos primeiros médicos psiquiatras a estudar a Deficiência Mental no Brasil, foi Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho. Ele enfatizou a necessidade do atendimento médico-pedagógico com uma equipe multidisciplinar (BRASIL, 2008).

Com a chegada da “escola nova” no Brasil, a Psicologia consegue se inserir na Educação, utilizando-se de testes de inteligência e identificando as crianças com alguma deficiência. A educadora Helena Antipoff, criou em Minas Gerais, o serviço de diagnóstico e classes especiais nas escolas públicas. Foi fundadora da Sociedade Pestalozzi, influenciando a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954 (BRASIL, 2008).

As contribuições da “escola nova” para a educação especial, tiveram um efeito contrário daquilo que se buscava, com a exclusão dos deficientes das escolas regulares. O atendimento aos deficientes se manteve com a ajuda de instituições e organizações filantrópicas. Além disso, não foram conceituados os variados graus de deficiência, dificultando o atendimento e o progresso educacional dessas crianças (BRASIL, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema do presente trabalho tem como objetivo responder as perguntas pertinentes à formação do professor na educação inclusiva. Nesta investigação, pudemos verificar quais os métodos e estratégias que os professores utilizam na rede regular de ensino para

atender os alunos de inclusão escolar. Será que o professor da rede regular de ensino está apto a ensinar e a atender a demanda de alunos inclusos em sala de aula?

Diante dos autores estudados que tratam sobre a inclusão, verificamos que há um ato entre o discurso colocado nas páginas do livro e a realidade do ensino e do atendimento dos alunos inclusivos.

O conjunto de evidências levantado dentro desse campo de pesquisa aponta para a necessidade de que deve haver novos olhares para a prática do professor, dando um sentido mais real e menos discursivo.

O professor na sua grande maioria não tem esse preparo, tempo e estudo para ensinar o aluno inclusivo. O plano didático deve ser adequado ao público alvo são reservadas as devidas especialidades para o ajustamento das aulas, e oferecendo as mesmas atividades para todos.

Ninguém negará que o professor diante da inclusão, precisa do respaldo da direção da escola, que deve trabalhar com um modelo de gestão escolar participativo e que acolhe a família para que haja uma efetiva inclusão. Sem essa participação o professor fica limitado na atuação junto ao seu aluno e que muitas vezes só contará com esse apoio ao longo da sua vida.

O não comprometido apenas aceita o aluno inclusivo, pois é algo que vem imposto a ele e tem a convicção de que esse aluno não terá nenhum progresso estando em sala ou não. Já o professor comprometido possui uma visão ampla sobre a inclusão e consegue planejar uma proposta pedagógica condizente com o aluno inclusivo. Temos, portanto que separar os discursos pró e contra inclusão para não incorreremos no erro de julgar um único olhar sobre a inclusão colocando-o como um pensamento geral.

Conforme pontuado no referencial teórico, verificamos que a inclusão não se faz apenas por força de uma lei, ela se define na medida em que a realidade vivida pelo aluno se efetive junto ao aprendizado adquirido dentro da sala de aula. O que foi verificado durante a pesquisa é que na maioria das escolas a inclusão é vista apenas como um meio de socialização do aluno, e que isso por si só já bastaria para a efetivação dessa inclusão.

Com relação ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, a hipótese levantada é confirmada nas respostas das duas professoras, pois elas admitem que há a necessidade de aperfeiçoamento dos professores com cursos de especialização para se obter um olhar mais direto para essa prática, corroborando com a hipótese de que a formação docente é insuficiente para se trabalhar com a educação inclusiva.

O objetivo da presente pesquisa era verificar as dificuldades encontradas na formação docente na educação inclusiva bem como os principais motivos da inclusão, a capacitação

e qualificação da prática docente e a reflexão sobre qual melhor caminho que a formação docente terá dentro da inclusão.

Os resultados levam a crer que os objetivos pretendidos, foram alcançados mediante os embasamentos teóricos estudados, identificamos que a inclusão é algo muito complexo e que os motivos que levam a inclusão escolar muitas vezes passam apenas pela obrigatoriedade imposta pela lei.

Em suma, o melhor caminho para a reflexão sobre a formação docente dentro da inclusão, passa por dois momentos, o do professor comprometido que realmente busca sua capacitação dentro da área inclusiva e, portanto faz a diferença dentro da sala de aula quando apoiada pela gestão escolar e aquele professor que inclui na forma obrigatória da lei e não pensa em capacitar-se para melhorar sua prática e incluir o aluno efetivamente.

Para terminar concluímos que nossos objetivos foram alcançados dentro da pesquisa, pois confrontando as evidências e a teoria estudada, conseguimos compreender a inclusão dentro de um contexto geral, e que o caminho ainda é longo, pois ainda estamos presos à ideia de uma inclusão baseada na obrigatoriedade da lei.

Enfim é preciso muito mais que uma lei para que a inclusão se torne uma realidade digna e que dê ao aluno de inclusão o merecido olhar que ele mereça.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Atendimento Educacional Especializado**: Brasília 2007.

BRASIL, **Revista da Educação Especial/Secretaria da Educação Especial** v. 1 n. 1 out 2005-Brasília 2008.

CARNEIRO, M.A. **O acesso de alunos com deficiências às escolas e classes comuns**: possibilidades e limitações .4.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, R.E. **Educação inclusiva**: com pingos nos “is”.8.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CUNHA, C. **A práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva**. 5. ed. São Paulo: 2015.

DUEK, V.P. **Formação continuada:** análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. Educação em Revista. Educ. rev. vol. 30 no.2 Belo Horizonte, April/June, 2014.

FIGUEIREDO, R.V. de. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M.T.E. (Org). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2013. cap.8, p.141-145.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297 p. ISBN 85-224-5758-8.

MACHADO, R. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, M.T.E. (Org). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 5, p.69-75.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M.T.E. et al. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo Memnon, 1997.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil**. História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Revista Brasileira de Educação v.11 n. 33 set/dez. 2006.

RAMOS, R. **Passos para a INCLUSÃO**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

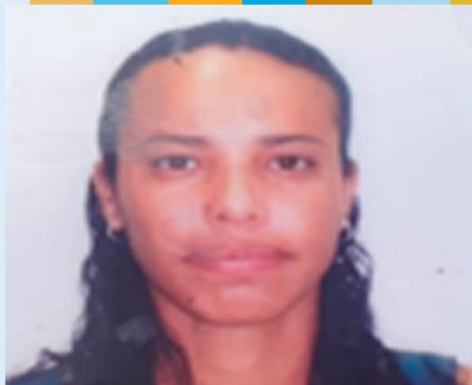
RAMOS, R. **Passos para a INCLUSÃO**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RAMOS, R. **Passos para a INCLUSÃO**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. T. da C. T. dos. Inclusão escolar: desafios e perspectivas. MANTOAN, M. T. E. (Org). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 8, p. 147-



EDUCAÇÃO INFANTIL – A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO



ELISÂNGELA SOARES DA SILVA

Graduação em Ciências – Habilitação Matemática pela Faculdade de Formação de Professores de Vitória de Santo Antão de Pernambuco (1999); Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (2019) pela Faculdade Futura de São Paulo; Professora de Matemática do Ensino Fundamental e Médio da rede pública da cidade de São Paulo.

RESUMO

Um segmento da pedagogia que se dedica ao estudo da educação de forma lúdica é a Ludo pedagogia, onde *ludo* significa lúdico, ou seja, o ensinar de forma prazerosa no universo infantil que é o universo do brincar. Pode-se dizer então, que o ato de brincar, ou melhor, trabalhar de forma lúdica é uma ação importante para o desenvolvimento infantil, onde o imaginário e técnicas de aprendizagem relacionam-se a partir do trabalho do educador, conforme o objetivo definido. Nesse processo, a criança começa a ser inserida no mundo social, cheio de regras, como os jogos e brincadeiras, daí tal importância e tal identificação do lúdico na aprendizagem. Muitos pais, gestores e até professores ainda veem de forma negativa a mistura entre diversão e educação. Posto isto, este artigo propõe uma reflexão acerca do brincar, principalmente nas séries iniciais para o desenvolvimento das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Aprendizagem; Interpretação; Identificação.

INTRODUÇÃO

Hoje nas escolas o lúdico(brincar) ainda não é totalmente inserido no PPP (Plano Político Pedagógico) como uma forma de ensino, ainda é visto apenas como forma de recreação e não como uma ferramenta importante na educação infantil. Munir os profissionais de conhecimentos para que possam entender e interpretar o brincar como uma forma de auxiliar o desenvolvimento infantil, valorizando o ensino de forma lúdica e

contribuindo para a construção do aprendizado infantil é uma forma de mudança a ser trabalhada.

Dessa forma, a discussão empreendida nesse estudo está relacionada a uma pesquisa, cujo foco de análise voltou-se para a questão da importância do lúdico, mais especificamente para as práticas educativas na educação infantil. A questão da importância do brincar na educação infantil parece de antemão tema óbvio, fácil de conclusão. Porém, assumir a atividade lúdica como instrumento norteador do trabalho docente, requer mais que um discurso bem estruturado, pois é um compromisso que deve ser assumido por todo professor de educação infantil.

Portanto, o brincar, enquanto fator referente à atividade lúdica deve condicionar a educação da criança numa perspectiva de emancipação por meio da experiência. Oliveira (2000, p. 76) defende que:

[...] educadores infantis precisam fomentar situações cotidianas nas quais a criança possa manipular construir imaginar, criar e reaproveitar materiais que aparentemente não tem símbolo algum, mas que podem ser transformados em brinquedos e jogos em momentos de experiências infantis.

De qual maneira professor pode promover situações que estimulem a aprendizagem e desenvolvimento da criança, sem que essa se desvincule do brincar?

O que possibilita a criança a aprender brincando? E como a instituição pode organizar-se enquanto espaço lúdico para o processo de ensino e aprendizagem da criança?

Como promover um equilíbrio entre o brincar e o ensinar?

Diante destas indagações e inquietações o presente estudo vem elencar estratégias destacando algumas possibilidades de estruturar atividades no espaço de educação infantil, que propiciem um maior contato da criança com o lúdico a partir de espaços e de materiais acessíveis.

BRINCAR E A CRIANÇA - JOGOS, BRINCADEIRA E BRINQUEDO

Compreender a importância do brincar envolve o entendimento sobre o porquê a criança brinca e quais as necessidades e aspectos que envolvem essa atividade lúdica.

Alguns estudiosos defendem que a criança brinca simplesmente por gostar, outros atribuem ao brincar uma necessidade que a criança desenvolve para dominar conflitos da vida diária.

Santos (2008, p.111) alega que alguns autores defendem que a criança brinca por prazer, outros dizem que ela brinca para dominar angústias ou dar vazão à agressividade. Sendo assim, é possível perceber que o desenvolvimento infantil encontra no brincar mecanismos para impulsionar este processo.

De acordo com Chateau (1987, p.11) no francês “jouer”, significa tanto “jogar”, quanto brincar” bem como “representar”, no português ora utiliza-se de um termo ora de outro, porém o caráter lúdico da educação infantil se constitui através de todas estas práticas que são essenciais para o desenvolvimento da criança.

Para Kishimoto (2003, p.7) jogo, brincadeira e brinquedo possuem significados distintos. Portanto, brinquedo é entendido como instrumento, suporte de brincadeira, brincadeira como uma descrição de uma conduta estruturada com regras e o jogo designa tanto o objeto, como as regras da ação da brincadeira.

Sendo assim, torna-se necessário considerar o lúdico por todas essas vertentes, jogo, brincadeira, representação e brinquedo, entendendo assim estes não como componentes distintos da atividade lúdica, mas sim como peças de um quebra-cabeça que configuram a ludicidade na educação.

Portanto, o brincar se configura como atividade social e cultural da criança e é ação que condiciona o infantil ao mundo real por meio de uma experimentação antecipada dos fatos cotidianos.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

No que se refere ao desenvolvimento infantil brincar oferece contribuição em vários aspectos e a falta desta atividade pode ocasionar graves consequências para o futuro da criança em desenvolvimento.

Teles (1997, p.13) apresenta algumas consequências em torno da falta do brincar na infância que leva a criança a desenvolver determinadas posturas como: a falsidade; a dissimulação; a agressividade; o desajustamento sexual; vícios; neuroses; falta de iniciativa; isolamento; timidez; preguiça ou lentidão; falta de criatividade.

Segundo o autor, (TELES,1997, p.20), é necessário que se promovam condições para que o brincar aconteça na vida da criança, sem que esta atividade seja tomada como algo inútil ou “não produtivo” perante a sociedade. O brincar precisa ser uma prática reconhecida por pais e professores, pois o reconhecimento da relevância deste na vida da criança é

condição essencial para o desenvolvimento de sua criatividade, de sua autoestima positiva, e da criança segura e equilibrada.

Em se tratando de desenvolvimento infantil, é necessário também elencar os cinco estágios de desenvolvimento mental da criança. Piaget (1975) a classifica como fase sensório-motora (nascimento aos 2 anos), fase pré-operatória que compreende o pensamento simbólico (2 anos aos 4 anos), fase do pensamento intuitivo (4 anos aos 7 anos), fase das operações concretas (7 anos aos 12 anos) e a fase das operações formais dos 12 anos em diante.

Piaget (apud Teles, 1997, p.26) designa como fase sensório-motora (0 a 2 anos) quando:

[...] a criança desenvolve o que ele chama de esquemas circulares, pois o bebê, ao descobrir sua capacidade, volta a repetir sempre o movimento. No primeiro mês, ele apenas exerce os reflexos; de 1 a 4 meses, coordena os reflexos e reações; de 4 a 8 meses, repete, intencionalmente, as reações que produzem resultados interessantes; de 8 a 12 meses, distingue os meios dos fins; de 12 a 18 meses, faz experimentação ativa; de 18 a 2 anos, adquire a capacidade de reagir e pensar sobre objetos e acontecimentos que não são imediatamente observáveis.

Nesse momento da vida a criança segundo, Buhler (apud Teles, 1997), desenvolve a chamada brincadeira funcional, quando a criança encontra prazer na observação de seus próprios movimentos, (olha a mãozinha, os movimentos de braços e pernas, leva o pé até a boca, joga as coisas no chão repetidamente etc.).

Isto revela que desde o nascimento o bebê estrutura maneiras por meio do brincar de adaptar-se a um mundo novo que devera conhecer e compreender. Assim a criança utiliza-se nos primeiros meses de vida, da sua capacidade perceptiva para estabelecer noções do ambiente e do mundo que a cerca, pois sua capacidade motora limita sua capacidade de exploração.

Por isso, desde que nasce a criança deve ter oportunidade de por meio de brincadeiras vivenciar experiências visuais, táteis e motoras, pois ao nascer já pode ver muito bem e se manifestar ao toque. (SANTOS, 2008, p. 17).

Portanto, nesse período é interessante e essencial para criança proporcionar brincadeiras que estimulem os sentidos e o seu deslocamento, pois à medida que o bebê fica mais móvel, podendo deslocar-se no ambiente, sai à procura de seus brinquedos e domina seu espaço. (SANTOS, 2008, p.49).

Na idade de um a dois anos a criança realiza grandes conquistas no que se refere a sua independência, pois é neste estágio que desenvolve a fala e passa do estágio de bebe para criança, onde algumas atividades são importantes principalmente as que podem estimular a linguagem como, a mudança de entonação da voz e sentido das frases; os objetos mudando seu uso convencional; os brinquedos mudando seus significados e usos ou aceitando a imagem que eles propõem; os espaços modificando-os, pintando-os e atividades de desenhar, contar histórias e criar personagens e etc. (ABRAMOWICZ, 1999, p.59).

É nessa fase que a criança se apropria bastante do faz-de-conta, onde pessoas podem ser objetos e vice-versa, tudo é inserido em um mundo de imaginação repleto de fantasias e ilustrações. Essa é a etapa da vida da criança na qual essa desenvolve a brincadeira imaginativa (TELES, 1997), onde a criança atribui significados as ações devendo “fazer de contas” em relação a qualquer coisa. Assim a criança nessa idade também consegue fazer imitações da rotina e do que os adultos representam para ela.

Brincar para a criança de dois a três anos é meio de expressão que representa suas experiências, o conhecimento de seu pequeno mundo, seus desejos, suas frustrações, seus sonhos e suas fantasias. (SANTOS, 2008, p.90).

Abordando ainda o desenvolvimento infantil por meio dos estágios de pensamento, destaca-se o pensamento intuitivo, (4 a 7 anos) que segundo Teles (1997, p.26) há:

[...] uma crescente capacidade para formar conceitos, com uma, cada vez maior, coordenação gradual das relações lógicas. Contudo, o pensamento é ainda imperfeito e a operação de pensamento é superada pelos ilusórios efeitos da observação. As conclusões são intuitivas, baseadas na observação.

Esta é a idade que a criança passa a realizar as “brincadeiras construtivas”, em que está relacionada com a alegria de realizar algo.

Nessa fase da vida também Aberastury, (1992, p.83) enfatiza que se no início da vida a criança passou do brinquedo como corpo para o brinquedo com o objeto, agora irá abandonando esses objetos para se orientar novamente e, de modo definitivo, para seu corpo e o de seu par. É necessário destacar também a fase das operações concretas, (dos 7 aos 12 anos) onde a criança já se utiliza da lógica para manipular os objetos concretos, porém ainda não nas proposições da linguagem.

O último estágio de desenvolvimento do pensamento segundo Piaget (1975) é a fase das operações formais, por volta dos 12 anos, segundo ele a criança é capaz de pensar de forma dedutiva. (PIAGET apud TELES, 1997, p.26).

A partir desta faixa etária Buhler (apud TELES, 1997) afirma que se estabelecem as brincadeiras sociais, onde se é possível classificar em brincadeira solitária, quando o indivíduo brinca sozinho; brincadeira observativa, a criança observa apenas; brincadeira paralela brinca ao lado de outra criança e brincadeira associativa, onde a criança coopera com o outro para realizar algo, em prol de um objetivo.

Ainda abordando a teoria piagetiana sobre o jogo, Kishimoto (2003, pps. 39 e 40) observa que este, aponta ao longo do período infantil, três sucessivos sistemas de jogos: o de exercício, simbólico e de regras.

O jogo de exercício acontece durante os primeiros 18 meses de vida, este envolve a repetição de sequências já estabelecidas de ações e manipulações e com propósitos de mero prazer derivado de atividades motoras.

Os jogos simbólicos acontecem no segundo ano de vida, com o aparecimento da ação da linguagem e da representação. Para Piaget (1975) a brincadeira do faz-de-conta que acontece nessa idade, é uma atividade solitária, envolvendo a singularidade.

O terceiro tipo de jogo, o de regras, marca a transição da atividade individual, para a socializada. Este jogo não ocorre antes de 4 anos e predomina na fase de 7 a 11 anos. Para o autor a regra pressupõe a interação de dois indivíduos e sua função é regular e integra o grupo social.

Em suma, Kishimoto (2003, p. 40) apresenta as considerações de Piaget (1975) sobre o jogo sendo:

(...) processos puramente individuais e símbolos idiossincráticos privados que derivam da estrutura mental da criança e que só por ela podem ser explicados. Com o advento da capacidade de representação, a assimilação fica não só distorcida, mas também fonte de deliberados faz-de-conta. Assim, o jogo de faz-de-conta leva a criança a rever sua experiência passada para a satisfação do ego mais do que a subordinação à realidade.

O BRINCAR NO CONTEXTO ESCOLAR

Não se pode falar de educação de crianças sem se falar do brincar, este é um “processo” que atua de forma significativa no desenvolvimento da criança.

Portanto, o brincar não pode dissociar-se da escola, principalmente dos centros de educação infantil, do contrário estaríamos negando a criança o seu direito de ser quem é, um indivíduo em desenvolvimento pleno que se constrói em meio a ludicidade.

Sendo assim o professor em consonância com a instituição de ensino deve buscar respaldo nas leis que regem a educação infantil, para que consiga traçar metas de ensino adequadas às crianças, procurando pautar o trabalho educacional em um currículo coerente e que atenda às necessidades delas.

Em se tratando da relação entre escola e brincar o Referencial Curricular Nacional (Brasil, 1998, p.6) aponta:

Metas de qualidade para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos a infância são reconhecidos. Visa, também contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador, dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação pela s crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

Nesta perspectiva é necessário que o professor esteja sempre disposto a elaborar propostas lúdicas, que incluam o brincar em todo processo do trabalho na educação infantil, onde por meio deste, seja possível mediar à aprendizagem e o desenvolvimento da criança, ajudando-a progredir na definição de sua identidade, em meio ao ambiente social que a cerca e nas formas de comunicação e linguagem a serem elaboradas por ela.

É preciso ainda que os professores utilizem o lúdico de modo a evidenciar que o brincar não seja uma “atividade de horas livres”.

Para que o mesmo não aconteça é preciso que o professor assuma um papel de mediador e que consiga auxiliar a criança valorizando o caráter lúdico da educação de modo que este possa levar à criança a construção de um conhecimento significativo.

Porém é claro que não se pode considerar o brincar como único recurso metodológico de ensino, mas é possível sim constatar que o brincar possui sua importância no que se refere à imaginação, fantasia, divertimento, alegria e prazer durante o aprendizado das crianças.

O Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998, p.22) trata o brincar como atividade primordial na configuração da identidade e construção da autonomia na criança.

[...] é o brincar agente significante no fato de a criança desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde poder representar determinado papel na brincadeira de faz-de-conta, com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem

desenvolver algumas capacidades importantes, tais como atenção, a imitação, memória e a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

Portanto, brincando a criança atravessa os limites do que é possível e supera suas habilidades emocionais, físicas e psíquicas.

Cabe, então, a escola dentro desta perspectiva, cuidar para que a elaboração do currículo apresente estratégias que integrem a importância do brincar e das atividades lúdicas, no processo educacional das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade lúdica promove ao ambiente escolar uma harmonia entre o fazer pedagógico e a aprendizagem infantil, pois organiza o processo de ensino e aprendizagem em uma rotina mais prazerosa, proveitosa e significativa para a criança.

O brincar revela por meio de representações de fatos cotidianos algumas posturas, como também sonhos e desejos. Tais comportamentos podem ser comprovados por meio de atividades.

A educação infantil precisa assumir o dever de criar estruturas onde a criança sinta-se acolhida, amparada, estimulada e compreendida. Neste sentido é possível constatar que o brincar, juntamente com o faz-de-conta é meio pelo qual o professor e a instituição podem analisar situações diversas no desenvolvimento da criança e que o lúdica estrutura meio para superação de possíveis dificuldades além de identificar como acontece a aquisição de conhecimento na criança.

Considerando que o lúdico precisa nortear as atividades em todos os sentidos de modo que a criança reconheça na escola um espaço de exploração e experimentação, é preciso que os professores sejam participantes em todo o processo da atividade, mediando os conhecimentos por meio da brincadeira e do jogo para que eles sejam realizados de forma rica e prazerosa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP; Gisela. **Educação Infantil: creches: atividades para crianças de zero a seis anos**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1999.

ABERASTURY, A. **A criança e seus jogos**. Tradução de Marialzira Perestrello. Porto Alegre, 1992.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação INFANTIL**/ Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, V.3. i.L, 1998.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. Tradução de Guido de Almeida. São Paulo: Summus, 1987.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 5. Ed. São Paulo: Cortez. 2003.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral e Cristiane Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e Infância: um guia para pais e educadores em creche**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Socorro! É Proibido Brincar!** Petrópolis. Vozes, 1997.

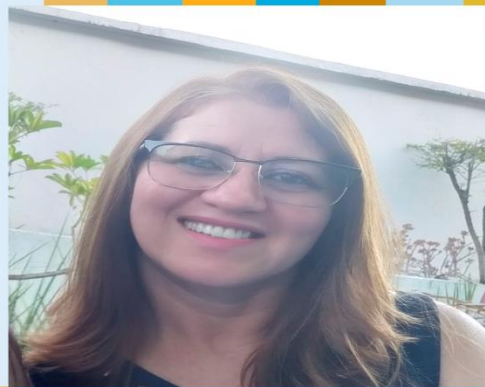
REFERÊNCIAS – MEIO ELETRÔNICO

<http://www.webartigos.com/artigos/ludopedagogia-uma-tecnica-de-ensinar/47233/>

<http://playtable.com.br/blog/o-que-e-ludopedagogia-e-como-ela-se-aplica-as-escolas-brasileiras/>



CONTAR HISTÓRIA: ARTE E TRANSFORMAÇÃO



FRANCISCA LÚCIA MOREIRA DE ARAUJO

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade UNIFRAN (2011); Pós-graduação em Educação Inclusiva pela Faculdade UNIMES (2014); Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade UNIJALES (2018); Professora de Educação Infantil em uma creche da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A pesquisa a seguir objetiva verificar alguns efeitos das narrativas orais, ou seja, da contação de histórias para a formação de alunos-leitores, e descobrir como o desempenho do professor durante o processo influencia no interesse do aluno em ler outros livros. Situando-se no campo das investigações qualitativas, por conseguinte descritivas e interpretativas. A leitura de livros infantis, como mais uma estratégia fundamental na formação do leitor, garantem o enriquecimento do processo educacional sob uma perspectiva que valoriza a construção de sujeitos críticos e reflexivos, isso porque as narrativas orais, especialmente as que têm por suporte a leitura de textos literários, condensam em si caminhos com múltiplos significados para a leitura e compreensão de si e do mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de história; Leitura; Formação do leitor.

INTRODUÇÃO

O trabalho que será apresentado abaixo aborda a importância do ato de ler no início da escolarização. Geralmente a ideia de leitura é restrita ao livro, ao jornal, leem-se palavras, e nada mais, o fato é que, quando escapa dos limites do texto escrito, o homem não deixa necessariamente de ler.

Durante séculos, a arte de contar histórias foi cultivada por diversas comunidades ao redor do mundo, e ainda hoje nos fascina os contos, fábulas, lendas e causos de todos

os povos. Cada cultura desenvolveu um jeito diferente de contar suas histórias de viagens por lugares exóticos, recheadas de personagens instigantes que povoam nosso imaginário e nos dão asas para voar pelo mundo, como as grandes epopeias gregas, as trovas dos bardos na Península Ibérica, as histórias milenares que exercem grande influência na literatura africana moderna e as fábulas alemãs, francesas e chinesas.

O contar e ouvir histórias remete a essa prática histórica da oralidade, proporcionando aos ouvintes uma oportunidade para desenvolver a imaginação, enriquecer o vocabulário e completar experiências. O ato de ler é imprescindível ao indivíduo, pois proporciona a inserção do mesmo no meio social e o caracteriza como cidadão participante. A criança aprende a ler antes mesmo de entrar na escola, nas situações familiares. Nos primeiros anos de escolarização o discente precisa ser incentivado e instigado a ler, de modo que se torne um leitor autônomo e criativo. Cabe ao professor proporcionar momentos de leitura significativa, incentivando a formação do indivíduo crítico e reflexivo.

Na formação de uma criança, ouvir histórias é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho infinito de descobertas e compreensão do mundo. O contador trabalha a linguagem oral abrindo caminhos para que aprendamos a falar, escrever, ler e pensar melhor, a partir de um relato oral ou de um texto escrito, estabelecendo uma relação dialógica com o ouvinte, incitando a expressão e a intervenção pessoal, o resgate dos repertórios individuais e a troca de experiências, de forma a enriquecer o conteúdo, o entendimento da leitura e as possibilidades de interpretação.

A LEITURA NA VIDA DO INDIVÍDUO

Ler talvez seja uma das atividades mais permanentes e universais do ser humano. Segundo Paulo Freire a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra. O ato de ler se veio dando na sua experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo do pequeno mundo em que se movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo da sua escolarização, foi à leitura da “palavra mundo”. Na verdade, aquele mundo especial se dava a ele como o mundo de sua atividade perspectiva, por isso, mesmo como o mundo de suas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto em cuja percepção experimentava e, quando mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão ia aprendendo no seu trato com eles, na sua relação com seus irmãos mais velhos e com seus pais (FREIRE, 1982).

A leitura do seu mundo foi sempre fundamental para a compreensão da importância do ato de ler, de escrever ou de reescrevê-lo, e transformá-lo através de uma prática consciente (FREIRE, 1982).

Esse movimento dinâmico é um dos aspectos centrais do processo de alfabetização que deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador (FREIRE, 1982).

A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Assim as palavras do povo, vinham através da leitura do mundo (FREIRE, 1982).

Depois voltavam a eles, inseridas no que se chamou de codificações, que são representações da realidade. No fundo esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma “leitura da leitura” anterior do mundo, antes da leitura da palavra. O ato de ler implica na percepção crítica, interpretação e “reescrita” do lido (FREIRE, 1982).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam que:

A língua é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específicas, um processo de inter-relação que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade nos distintos momentos de suas histórias. Dessa forma, se produz linguagem tanto numa conversa de bar, entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compras ou ao redigir uma carta. Por outro lado, a conversa de bar na época atual diferencia-se de que ocorria há um século. Nessa perceptiva a língua é um sistema de signo histórico e social que possibilita ao homem encontrar o significado do mundo e sua realidade (BRASIL, 1997, p. 22-23).

Assim aprendê-la é aprender não só as palavras mais também os seus significados culturais e, com eles os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmos (BRASIL, 1997).

No início da aprendizagem da leitura, as crianças orgulhosas das habilidades veem adquirindo, lê pelo simples prazer de reconhecer as sílabas que aprende. Isso pode ser observado pela avidez com que ela lê os rótulos dos produtos expostos no supermercado, os anúncios luminosos, os cartazes de propaganda, os destaques das revistas entre outros (BRASIL, 1997).

A motivação para aprender é também um fator importante. Se na vida familiar a leitura for apresentada como algo agradável, é provável que se desenvolva no adolescente, uma

atitude favorável a ela. Os pais que leem para uma criança dando a entonação correta e criando um clima adequado a cada história, passam a entusiasmá-la (JOLIBERT, 1994).

Portanto o ensino e aprendizagem deve ser o resultado da compreensão do que lemos em determinado momento, toda leitura precisa ser objetiva e concreta a fim de entender seu significado. Não podemos dar como concluído o ensino e sua aprendizagem após uma ou mais atividades de leitura, mas é determinada pelo próprio conhecimento educativo, ou seja, no seu dia-a-dia, dessa forma, a leitura é um procedimento básico presente, constante e permanente (JOLIBERT, 1994).

Todo processo de leitura precisa ser claro e evidente, o professor deve incorporar em suas próprias atividades docentes do ensino da aprendizagem da leitura, uma vez que esta é fundamental em qualquer atividade que envolva a compreensão de textos simples ou complexos. Para que a história prenda a atenção do discente, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade (LAJOLO, 2001).

CONTAR HISTÓRIAS: UMA ARTE QUE ULTRAPASSA O TEMPO

A arte de narrar histórias encontra suas raízes nos povos ancestrais que contavam e encenavam histórias para difundirem seus rituais, os mitos, os conhecimentos acerca do mundo sobrenatural ou não, e sobre as experiências adquiridas pelo grupo ao longo do tempo. Além da comunicação oral e gestual, ao narrarem suas histórias, também, registravam nas paredes das cavernas, com desenhos e pinturas, suas experiências, algumas delas vividas no cotidiano. A memória auditiva e a visual eram, então, essenciais para a aquisição e o armazenamento dos conhecimentos transmitidos (COELHO, 1986).

Campbell ponderou acerca dessas práticas, dizendo que elas serviam como meio de sintonizar o sistema mental com o sistema corporal, levando essas populações a viver e a sobreviver, além de servirem para justificar e interpretar fenômenos naturais que vivenciavam (CAMPBELL, 2005).

Desde há muito, a transmissão oral, passada de geração em geração, foi uma das soluções encontradas pelas comunidades que não possuíam a escrita, para informar as gerações mais novas os seus saberes, valores e crenças. Por conseguinte, aqueles saberes considerados imprescindíveis para a sobrevivência individual e grupal (COELHO, 2000).

Os contadores eram figuras de destaque na comunidade por serem os que sabiam apresentar conselhos, fundamentados em fatos, histórias e mitos, mantendo viva, enfim, a herança cultural pela memória do grupo. Os contadores retiravam de suas vivências e dos saberes delas obtidos o que contar. Em assim sendo, narrar dependia de eles colherem os saberes da experiência, e de produzi-los em objetos (visuais, auditivos, etc.) para serem apresentados a outros (MENDONÇA; CARVALHO, 2006, p. 85).

Para Benjamin, os camponeses sedentários e os navegantes e/ou comerciantes foram os principais responsáveis pela preservação dessas histórias e dessa arte. Os camponeses, fixos em suas terras, conheciam intimamente as histórias do lugar onde moravam, e os navegantes e/ou comerciantes por trazerem conhecimentos de terras longínquas. Os encontros entre narrador (camponeses, navegantes e/ou comerciantes) e ouvintes (comunidade) criaram um espaço típico, denominado de comunidade de ouvintes (BENJAMIN, 1994).

Eram momentos em que a comunidade, geralmente distribuída em semicírculos, sentava-se à volta da fogueira para ouvir e trocar conhecimentos. Um momento performático acontecia quando os contadores narravam suas histórias. Histórias cheias de ensinamentos e conhecimentos que geravam nos ouvintes a curiosidade, e, por vezes, o conforto, a reflexão e a transformação (BENJAMIN, 1994).

Os contadores ritualizavam hábitos e costumes de uma comunidade, muitos deles com o intuito de constituir uma base “identitária”, ou seja, compor a subjetividade desse grupo. Esta prática sustentava o equilíbrio do grupo, evitando assim sua desagregação. Portanto, desde então, em sua ação o contador fazia o que Patrini nos dias de hoje recomenda para os novos contadores: “convocar imagens e ideias de sua lembrança, misturando-as as convenções contextuais e verbais de seu grupo, para adaptá-las segundo o ponto de vista cultural e ideológico de sua comunidade” (PATRINI, 2005, p.106).

A figura do contador de história esteve sempre ligada às mulheres que, durante seus trabalhos domésticos, “teciam” suas histórias, momentos onde podiam falar e transmitir sua sabedoria, já que não lhes era permitida a participação na vida social e política mais ampla (PATRINI, 2005).

Por muito tempo o exercício de contar histórias foi uma prática doméstica, quase sempre presente no meio rural, sendo abandonada paulatinamente com a urbanização e o surgimento de novas tecnologias. Com o desenvolvimento tecnológico e o surgimento de novas mídias, como a televisão, o cinema e a internet, essa arte foi praticamente banida dos encontros sociais (PATRINI, 2005).

Isso porque, com o advento da imprensa, os livros e jornais tornaram-se os grandes agentes culturais dos povos. Os contadores, especialmente os que narravam oralmente,

passaram a ser esquecidos, embora muitas das histórias que sustentavam sua prática ainda permaneçam em cada cultura, por exemplo, sobre a modalidade escrita (PATRINI, 2005).

Sabemos que o visual está muito presente na sociedade moderna e a intensidade e variedade das imagens nos cativam, fazem-nos esquecer da escuta. Falamos e ouvimos muito, porém estamos pouco propensos a escutar (BENJAMIN, 1994). Entretanto, vivemos num mundo onde as relações interpessoais mais intensas se baseiam na escuta. Pela velocidade e rapidez com que vivemos o dia a dia, deixamos de nos perceber enquanto seres “de” e “em” relação. Por isso, acreditamos que os indivíduos precisam aprender a escutar (BUSATTO, 2003).

Essa nova forma de vida social, na qual essas tecnologias começaram a se tornar comuns, influenciou fortemente a arte do contador tradicional (BUSATTO, 2003). Mas, mesmo assim, em “uma sociedade que se organiza segundo as técnicas de uma industrialização sofisticada e de um olhar social cuja solidão e individualismo são seu tema principal” (PATRINI, 2005, p.96) precisa da presença de contadores e de sua atuação para suplantarmos os problemas advindos desse modo de organização e de vida.

Devido à individualização que se manifesta nas sociedades modernas e a extrema importância atribuída por seus membros às informações cibernéticas, estas sociedades estão perdendo os momentos de familiaridade e intimidade que o universo das histórias possibilita. Hoje a superficialidade das relações sociais faz com que as experiências de compartilhar deixem de existir (BENJAMIN, 1994).

Em meados do séc. XX, os contadores de histórias, após terem quase submergido em consequência do surgimento das novas mídias, ressurgem, como fenômeno urbano, dando origem, ao que hoje se conhece como novos contadores, ou contadores urbanos. Com o surgimento dos contadores urbanos, a arte de contar histórias passou a ser reconhecida também no campo pedagógico (BUSATTO, 2003).

Esses novos contadores já não realizam apenas a transmissão oral do que vivenciaram, mas, isso sim, a transmissão oral de histórias de outros autores e impressas. Suas performances, hoje, deixam de ser narrativas de experiências por eles vivenciadas e dos contadores de histórias hoje e exigido o domínio de outras técnicas para que possam recontar as histórias narradas por outros, algumas impressas, outras disponíveis em espaços da Web (PATRINI, 2005).

No Brasil, por volta dos anos 80, bibliotecários e estudantes da área de Educação, desenvolveram um projeto, intitulado “Hora do conto”, tendo por objetivo aproximar o aluno do livro. Entre as decorrências da execução desse projeto registra-se o surgimento de

professores-contadores que, em sua sala de aula, ou até mesmo na biblioteca da escola, exerciam a contação, com o intuito de desenvolverem o gosto pela leitura e os ensinamentos da leitura e da escrita (PATRINI, 2005).

No entanto, não havia programas nem consciência por uma grande parte dos professores da necessidade de adquirirem habilidades para contar as histórias, de modo a que proporcionassem, além do prazer e do lazer possibilitado pela sua escuta, o compartilhamento das emoções e das vivências (PATRINI, 2005).

Possivelmente, porque esse trabalho de contar histórias estava frequentemente vinculado a preocupações pedagógicas, como as relacionadas à aquisição da leitura e da escrita. Durante o muito tempo os historiadores mantiveram frente à leitura atitudes lineares, supondo, invariável, natural a todas as épocas. Hoje, inúmeras pesquisas nos mostram que há uma variação quase infinita, possível de ser reconstituída nos diversos momentos da história da leitura. A primeira revolução na história da leitura surgiu com a invenção da imprensa no século XV, provocando uma ampliação enorme do número de leitores (PATRINI, 2005).

A segunda grande transformação ocorreu no final do século XVIII, com a valorização da leitura constante e repetida priorizando a leitura repetitiva a partir de livros bíblicos de caráter religioso. No século XIX, a leitura infantil passa a ter uma nova abertura que formará novas mentalidades, mostrando que a escola precisa estar atenta e rever seus conhecimentos de mundo. A leitura de obras literárias para crianças e adolescentes surge como um agente de formação desses indivíduos, levando-o para uma realidade social do seu meio, pois ao ler obras. Ele construirá uma consciência em relação a sua ação, pois, saberá discernir o que venha a ser bom ou ruim, tornando-se mais humano (COELHO, 2000).

Salienta-se, contudo, que as primeiras obras literárias destinadas ao público infanto-juvenil surgiram no século XVIII, quando a criança deixou de ser vista como um adulto em miniatura e passou a ser considerada diferente do adulto, com necessidades e características próprias (PAZ, 2007).

Hoje, a literatura Infanto-Juvenil continua sendo um meio para um fim, mas os tempos são outros. Escrever obras literárias para crianças e jovens tornou-se prática interessante, uma vez que o investimento por parte da Indústria Cultural tem crescido nesta área (ZILBERMAN, 1987).

O texto literário que interessa para o mercado deve apresentar diversas interpretações da realidade, capazes de ir muito além dos limites do cotidiano e da visão comum, criando simulacros do mundo natural. Por conseguinte, essas obras ganham novas dimensões

tanto no aspecto quantitativo quanto no qualitativo. Assim sendo, e indispensável ao profissional da área de ensino saber analisar criteriosamente as obras que recomenda a seus alunos e/ou utiliza em sala de aula (COELHO, 2000).

A arte de contar histórias passa a ser reconhecida como prática oral de um patrimônio cultural capaz de proporcionar prazer. Há quem, ainda, contemple a contação de histórias, como um recurso para solucionar problemas em relação à escrita e a leitura. Um exemplo disso é a pesquisa desenvolvida por Allebrandt, que investiga o papel da literatura infantil, enquanto recurso metodológico e o seu papel nos processos de ensino e aprendizagem, averiguando a articulação entre as diversas habilidades que envolvem a linguagem: literatura, fala, leitura escrita, gramática e escuta (ALLEBRANDT et al., 1999).

Os resultados da pesquisa indicam que o trabalho com a literatura infantil, além de desenvolver o imaginário, possibilita a ampliação do conceito de texto e o conhecimento de tipologias textuais, bem como de aspectos externos/formais, gramáticas e relações de textualidade (HELD, 1980).

Existem muitas estratégias, individuais e coletivas, no trabalho com a literatura, no entanto, o uso desse recurso deve possibilitar atividades que envolvam a participação, o movimento, a música, o riso, o lúdico e a atribuição de novos sentidos, evitando-se que textos literários sejam usados como instrumentos para introduzir exercícios (cansativos e mecânicos) ou mesmo como moralizadores (ALLEBRANDT et al., 1999).

Acredito que crianças e adolescentes, quando expostos com regularidade à literatura, de uma forma lúdica, de modo geral, melhoram, inclusive em seu desempenho escolar (HELD, 1980).

A LEITURA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA

O ato de ler proporciona a descoberta do mundo da leitura, um mundo totalmente novo e fascinante. Entretanto, a sua apresentação à criança deve ser feita de forma atrativa, estabelecendo uma visão prazerosa sobre a mesma, de modo que torne um hábito contínuo. A leitura desenvolve a capacidade intelectual do indivíduo devendo fazer parte de seu cotidiano e desenvolvendo a criatividade e a sua relação com o meio externo (FOUCAMBERT, 1994).

A criança que faz parte do universo da leitura é ativa e está sempre pronta a desenvolver novas habilidades, ao contrário daquelas que não possuem contato com esse universo, pois esta se prende dentro de si mesma com “medo” de tudo que a cerca. “A

leitura, como o andar, só pode ser denominada depois de um longo processo de crescimento e aprendizado.” (BACHA, 1975, p.39).

O ser humano, sem que perceba, está rodeado pelo mundo da leitura. A criança, desde cedo, faz a leitura do mundo que a rodeia, sem ao menos conhecer palavras, frases ou expressões, pois é próprio do ser humano desejar o conhecer, decifrar a curiosidade, de modo a refletir novos conhecimentos. Assim, o processo de leitura e escrita inicia-se antes da escolarização. A criança o adquire no âmbito familiar e em seu convívio no meio social o interesse pelo ato de ler e de escrever (ABRAMOVICH, 2004).

Para tanto, as crianças são inseridas no meio escolar, na verdade sem ao menos saber o porquê de ter que frequentá-lo, ou seja, para elas é uma relação obrigatória, a qual a escolha é feita pelos adultos que os mandam passar grande parte de seu dia em um ambiente até então desconhecido, onde tudo é planejado e organizado pelos adultos (BATISTA, 1998).

Quando inicia a leitura, todas as instruções e referências são ministradas pelo professor e ao aluno cabe se adaptar cumprindo as exigências e os processos de trabalho que lhe são impostos. Isto causa desmotivação, pois os discentes não possuem opções para construir uma leitura criativa que tende inseri-los no fantástico mundo da leitura, consequentemente no mundo da escrita (BAJARD, 1994).

Entretanto, os primeiros contatos da criança com a leitura são de fundamental importância para suas percepções futuras, pois interferem na formação do ser humano crítico, capaz de encontrar as possíveis soluções para os problemas sofridos pela sociedade, a qual se pertence (CHARTIER; HEBRARD, 1995).

A importância do ato de ler como formação pessoal e intelectual do ser humano ainda nas séries iniciais, encontra-se pequenos espaços nos programas de formação inicial e continuada das escolas brasileiras (ABRAMOVICH, 2004).

O ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de entender o mundo a partir de uma característica particular ao homem: sua capacidade de interação com o outro através das palavras, que por sua vez estão sempre submetidas a um contexto. Desta forma as autoras afirmam que a recepção de um texto nunca poderá ser entendida como um ato passivo, pois quem escreve o faz pressupondo o outro. De maneira que, haja a interação leitor-texto (CHARTIER, 2001).

Partindo desse pressuposto, um leitor não é apenas um decifrador de sinais, mas sim aquele que se coloca como co-enunciador, travando um diálogo com o escritor, sendo capaz de construir o universo textual e produtivo na medida em que refaz o percurso do autor, instituindo-se como sujeito do processo de ler (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Nesta concepção de leitura onde o leitor dialoga com o autor, a leitura torna-se uma atividade social de alcance político (LACERDA, 1999). Ao permitir a interação entre os indivíduos, a leitura não pode ser compreendida apenas como a decodificação de símbolos gráficos, mas sim como a leitura do mundo, que deve ser constituída de sujeitos capazes de compreender o mundo e nele atuar como cidadãos (BARROS et al., 2006).

Uma vez que a leitura é apresentada a criança ela deve ser minuciosamente decifrada, trabalhada, pois na maioria das vezes as crianças têm um contato imediato com a palavra, mas a compreensão da mesma não existiu. Para tanto se faz necessário apresentar o que foi descrito por tal palavra, de forma que esse objeto proporcione sentido a ela, pois dessa maneira a busca e o gosto pelo mundo das palavras, isto é, da leitura e da escrita, se intensifica. Logo, a leitura ganha vida e a criança adquire o hábito de sua prática (FREIRE, 1982).

Portanto, o contato com a realidade é fielmente de extrema relevância para dar significado á importância do ato de ler, já que este se faz necessário no cotidiano de cada indivíduo, pois através dele que se adquirem meios de combater as imposições decretadas pela classe dominante, onde os dominados se encontram atados, perante tanta brutalidade intelectual, pois para a mesma é conveniente que assim continuem (LACERDA, 1999).

Contudo, a prática cotidiana da leitura significativa é uma das armas que o cidadão possui para lutar contra tantas injustiças por ele sofridas. Enfim, eis a importância do ato de ler, a efetiva participação social (BARZOTTO, 1999).

A criança quando apresentada ao mundo da leitura necessita receber apoio e incentivos para que tal prática se concretize, uma vez que, a participação dos adultos durante esta fase de compreensão e conhecimento da leitura é extremamente importante, pois é a partir das expressões e hábitos cotidianos (dos que as rodeiam) que a criança realiza o entendimento desse universo desconhecido (VYGOTSKY, 1984).

Os conhecimentos pré-escolares são valorizados, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, pois a todo o momento a criança se depara com imagens e ilustrações que colaboram na distinção da escrita mesmo sem haver oralidade (VYGOTSKY, 1984).

Entretanto, cabe aos pais contribuírem para o desenvolvimento desse processo, mas na maioria das vezes as crianças não recebem o auxílio dos mesmos, pois estes também não o receberam no passado, e não detém conhecimento e até mesmo habilidades de contribuírem para com a formação de seus filhos; assim pais que leem formam crianças leitoras (SOARES, 1998).

Ao ser inserido na escola, a criança passa a ser orientada pelo educador, que através de suas práticas pedagógicas apresenta a ela o mundo das palavras, portanto, cabe a ele criar situações e gerar incentivos para que a prática da leitura seja efetivada, formulando projetos que insira a criança em sua própria realidade, despertando o interesse e a curiosidade por tal prática (COENTRO, 2008).

No entanto, as práticas metodológicas utilizadas pelos professores se restringem à fase cognitiva apresentada pelas crianças, sem que favoreça o seu desenvolvimento. É necessário aplicar novos métodos que ultrapassem o nível de conhecimento de tais crianças (por exemplo: o silábico), apostando na construção cooperativa do currículo educacional, o que contribui para uma aula mais interativa e criativa (COENTRO, 2008).

Muitos pais apoiam a concepção tradicional, não compreendendo a liberdade dada as crianças durante a construção da aprendizagem. Entretanto, essas novas práticas pedagógicas aplicadas colocam a criança em conflito, estimulando-as e desinibindo o seu interesse em aprender (BAUER; GASKELL, 2002).

Portanto, a leitura não é apenas um meio de decifrar, silabar e oralizar palavras, mas deve sim ser uma forma de desenvolver seu hábito, transformando as crianças em leitoras assíduas, que gostam e saibam ler, pois o aprendizado não é regido através de imposições (BAUER; GASKELL, 2002).

A realidade brasileira é marcada por profundas desigualdades sociais, um grande número de crianças não tem oportunidade de usufruir de experiências significativas de leituras. A educação, num sentido amplo, cumpre uma iniludível função de socialização, desde que a configuração social da espécie se transforma em um fator decisivo da humanização e em especial da humanização do indivíduo (LAJOLO, 2001).

A leitura exerce um papel fundamental na vida das pessoas, porque tudo ao nosso redor se traduz por atos de leitura, no uso do código escrito a leitura é um ato de reflexão continua (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999).

Numa sociedade como a nossa, em que a divisão de bens, de rendas e lucros é tão desigual, não se estranha que a desigualdade similar presida também à distribuição de bens culturais, já que a participação em boa parte destes últimos é mediada pela leitura e escritas em suas famílias, este é o caso da maioria de nossos alunos (QUADROS, 2009).

Em nossa sociedade, percebemos que poucas pessoas têm acesso à leitura e quando há, ocorre normalmente por obrigatoriedade nas escolas, estando assim condicionado apenas ao ambiente escolar, ou no momento de crise como a separação, a morte de algum ente querido, ou um fato que lhe chame atenção, muitas vezes não há o hábito de ler nem mesmo bula de remédio, muito menos livros de diversos gêneros (QUADROS, 2009).

O que se percebe é que escola vem produzindo grande quantidade de leitores capazes de decodificar qualquer texto, mas quando se trata de compreender e interpretar o que tentam ler, a dificuldade é muito grande (MENDONÇA; CARVALHO, 2006).

O maior descontentamento entre professores é que a maioria dos alunos não gosta de ler, onde demonstram a falta de interesse pelas atividades envolvendo a leitura, onde a negação pela leitura é explícita (QUADROS, 2009).

A falta de interesse pela leitura é decorrente de falta de motivação que não tiveram desde cedo de seus familiares, uma vez que o ambiente familiar exerce influência primordial na construção de futuro leitor (MORAIS, 1996).

Ao ler estamos fazendo uso da língua numa de sua modalidade e aprendendo em que circunstância vai usar esse saber em nosso proposto. Através da leitura reflexiva se processa a leitura do mundo registrado na escrita e se incorporam as ideias, segundo as experiências e o conhecimento do leitor (MORAIS, 1996).

A leitura não é meramente descobrir a relação de letras/sons, mas envolve uma programação de fala, o de sentir o texto de modo que consiga ritmo, acento, entonação própria (FOUCAMBERT, 1994).

Ler não é decifrar o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação (FOUCAMBERT, 1994).

O desempenho da leitura é resultado de uma ação consciente e contínua do ser humano, voltada para a compreensão dos referenciais do mundo inscritos em diferentes tipos de textos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

A educação é um meio eficaz no desenvolvimento da cidadania, desperta o indivíduo para as reflexões sobre o seu meio, criando um sujeito ativo e participante dentre todas as relações por ele vivenciadas. A leitura, por sua vez, é o eixo central no desenvolvimento desse indivíduo, pois com sua prática adquirem-se novos conhecimentos e percebe-se o mundo ao seu redor (CHARTIER; HEBRARD, 1995).

É nas séries iniciais, que a criança através da leitura de obras literárias ela encontra um significado para vida, é de suma importância que a vida seja significativa para ela. Quando as crianças são pequenas, a literatura canaliza melhor esse tipo de informação. No ensino fundamental, o desenvolvimento da capacidade de aprender, acrescentando às experiências adquiridas, habilidades e a formação de atitudes e valores (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

A escola é por um bom tempo na vida do Ser Humano o segundo lar e a segunda família. Nada mais natural então, que os pais tenham contato estreito e sincero com professores, já que desta união quem ganha certamente é a criança que será motivada com

maior conhecimento de causa tanto em casa como no ambiente escolar (CHARTIER; HEBRARD, 1995).

Motivações que precisam ser para qualquer momento propício à leitura. Essas motivações devem ser observadas inerentemente à faixa etária do aluno, pois todos eles necessitam estar sempre em constante interesse pela leitura (SOUZA, 1986).

A escola integrada à vida do aluno, tendo diversos fatores em comum ao cotidiano é ponto crucial. Uma escola desligada do que ocorre no “mundo de fora”, dos anseios e aflições características dessas fases da vida (principalmente a adolescente), até mesmo dos modismos culturais, corre seriamente o risco de ficar para trás, ultrapassada, e pior, de fomentar inúmeros inimigos da leitura (BORDIEU, 2001).

Por isso discutir assuntos de toda ordem, falar sobre o que os alunos gostam, não como uma concessão, mas como um atrativo sedutor a mais no processo todo, irá fazer com que eles desejem outros temas, outros livros, por histórias que os levem por trilhas desconhecidas (BORDIEU, 2001).

Como escreveu Souza (1986, p. 41), é preciso “angariar a simpatia do aluno, oferecendo-lhe oportunidade de resgate de experiências pessoais [...] em sintonia com as experiências do texto.” E quando o aluno ansiar por leituras além daquelas oferecidas pelos professores, que ela surja sem condicionamentos, enfim, quando e onde ele bem desejar, livremente (SOUZA, 1986).

Ler deve ser prazeroso. É base para uma vida toda, ferramenta para enfrentar os desmazelos da sociedade e a escola exerce fator importantíssimo no que se refere a esta construção do ser humano consciente do que o rodeia. Talvez seja na escola o único lugar onde a grande maioria das pessoas tem contato com o livro (LUCKESI, 1994).

Partindo desse pressuposto, tem-se a relevância da escola, que não substituirá jamais os pais no que lhes competem, mas auxilia sem restrições os futuros adultos às múltiplas visões acerca do universo que vivem, uma vez que leitura não está ligada apenas a textos, mas também a acontecimentos variados, às diversas mídias existentes e continuamente em expansão, às entrelinhas dos fatos que se sucedem perante os olhos de cada um e que muitas vezes não são realmente aquilo que aparentemente parecem ser (LUCKESI, 1994).

Para tanto, é necessário que as práticas pedagógicas satisfaçam as reais necessidades das crianças. Assim, a escola deve dar prioridade a atividades e projetos relacionados à leitura, de forma que esta proporcione o bom desempenho de atividades futuras em todas as áreas de conhecimento. Pode-se afirmar que nos últimos anos a metodologia de ensino tomou novos rumos (LUCKESI, 1994).

O processo de ensino foi substituído, isto é, a visão do educador ampliou-se, agora ele não só ensina, mas também aprende com o educando e se preocupa se houve o real aprendizado por parte desses educandos. Nos dias atuais, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa propõem o uso de métodos inovadores na alfabetização dos alunos, prevendo resultados positivos e significativos ao processo educacional (BRASIL, 1997).

No entanto, pode-se dizer que as aplicações desses métodos muitas vezes não se fazem tão eficazes. Embora existam vários métodos aplicados no período de alfabetização, alguns educadores confundem temas de pesquisa de campo (como o tema trabalhado pela autora Emília Ferreiro, o construtivismo) com metodologia de ensino a ser rigorosamente seguida. Sendo assim, utilizam esse método como sendo único e verdadeiro (SOUZA, 1986).

Entretanto, o trabalho pedagógico realizado em conjunto, resultaria no bom desempenho dos alunos diante do processo de alfabetização. Utilizar métodos convencionais, como o silábico, atrelado a outras técnicas inovadoras também pode ser uma alternativa. O ideal é possibilitar a aquisição da leitura e da escrita, tornando-a facilmente internalizada e com resultados satisfatórios (LAJOLO, 2001).

Atualmente, o trabalho com família silábica é criticado, porém não é o único responsável pelo mau desempenho dos alunos, pois ainda que com a sua não utilização no processo de ensino e aprendizagem, há um grande número de crianças e adolescentes com dificuldades na leitura e escrita (BAUER; GASKELL, 2002).

Pode-se afirmar que o problema não se encontra somente na estratégia utilizada, mas é resultado de uma série de fatores como: falta descontextualização dos temas trabalhados, imposição de políticas públicas, falta de preparo de alguns profissionais para lidarem com a mudança, entre outros. Enfim, cabe ao educador fazer a diferença (SOUZA, 1986).

A sala de aula precisa se transformar em ambiente dinâmico, atraente e capaz de promover de formas mais eficiente possível, a aprendizagem da leitura e da escrita. Também a comunicação com as pessoas permite a construção de novos modos de compreender o mundo e novas representações sobre ele (BERGER; LUCKMAN, 1999).

O aluno, à medida que se desenvolve, deve aprender passo a passo a se entender melhor; com isso, torna-se mais capaz de entender os outros e, eventualmente, pode se relacionar com eles de forma mutuamente satisfatória e significativa (BAUER; GASKELL, 2002).

A instituição de ensino é, em escala de importância, a segunda responsável pela abertura e ampliação dos caminhos do leitor em direção à leitura de textos, sobretudo os escritos; entretanto, para muitos ela fracassa (BERGER; LUCKMAN, 1999).

De fato, quanto mais a leitura estiver fazendo parte do cotidiano de cada um, tanto haverá mais leitores realmente conscientes do que leem e para quê leem. Leitores afeitos ao prazer, sempre em prontidão para conhecer outros mundos, outras ideias, em benefícios próprios (BERGER; LUCKMAN, 1999).

É interessante instigar a criança a ludicidade, as curiosidades pela fantasia, por histórias, adaptam ou não, tanto faz, o importante é contá-las ou lê-las (BERGER; LUCKMAN, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o término deste artigo pode-se concluir que ler é um processo de contínuo de aprendizado. Por isso, não é possível estabelecer os limites do conhecimento humano. Ele avança a cada dia. As aulas estimulam e dão chaves de leitura, mas não conseguem passar às crianças todos os conhecimentos que elas vão necessitar, ao longo de suas vidas. Por isso, alguém que costuma ler, terá uma fonte inesgotável onde buscar respostas para suas dúvidas e para atualizar-se, quando necessário.

Ler ajuda a pensar. Os racionais se diferenciam pela capacidade de raciocinar e de dizer. A leitura contribui para preencher as lacunas na formação do ser humano. Ao desenvolver a reflexão, a leitura permite construir uma fonte de conteúdos para melhor compreender a nós e ao mundo. Ela alarga os horizontes, possibilita a formação de parâmetros que ajudam na medição e codificação do conhecimento sem etnocentrismos, dogmatismos, reducionismos, sectarismos...

Ler é ócio que desafia o negócio, é lazer. O lazer como necessidade básica do ser humano é indispensável à sua saúde mental e física. Como não se separa lazer de prazer, é fácil imaginar o prazer de ler um bom livro. Ele nos leva ao riso e à tristeza, nos torna íntimos e velhos conhecidos dos personagens, nos faz acompanhar, sedentos, seus enredos, nos inquieta com suas dúvidas, nos transporta a outros mundos e dá vida a nossa imaginação. Sabendo que livro é uma das formas mais democráticas de lazer. Um prazer espontâneo e simples que se amolda às características do leitor e às condições do momento...

A leitura é uma interlocução mediada pelo texto. É o encontro com um autor ausente, deste e de muitos séculos, através de sua palavra escrita.

A escola tem a responsabilidade de garantir aos alunos o domínio da língua oral e escrita, pois é ela um instrumento que lhe dá acesso a uma vida social, para que elas possam ser aptas a buscarem o aprendizado e o aperfeiçoamento contínuo tornando-se leitores competentes.

Considerando que o alunado é de extrema importância, hoje para o bom funcionamento de uma escola e no futuro será à base do mercado de trabalho de um país. É inevitável que a escola seja um objeto de ensino. Para que possa contribuir também objeto de aprendizagem, é indispensável incutir no aluno a importância da leitura nas series iniciais, faz-se necessário ir além das necessidades e interesses das várias fases do desenvolvimento do educando e motivá-lo a ir ajustando suas leituras, à medida que as necessidades intelectuais as condições ambientais forem mudando sem barrá-los nem impondo nossos gostos, mas principalmente oferecendo fruição no ato de ler.

Logo o saber ler, e entender escrever são mais fáceis de ser executado pela criança, principalmente se não tem contato com a língua escrita em seu convívio, porque essa representação simbólica das palavras exige da criança habilidade cognitiva, psicológica e motora.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil, gostosuras e bobice**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2004.
- ALLEBRANDT, L.I.; FEIL, I.S.; FRANTZ.L,M. O valor da literatura na sala de aula e na vida. In: **O tecer da linguagem no cotidiano escolar**: reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem nas séries iniciais do ensino fundamental. 2 ed. Ijuí, Rio Grande do Sul: UNIJUI, 1999. p. 83-102.
- BACHA, M.L. **Leitura na Primeira Série**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1975. 263p.
- BAJARD, E. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. 2 reeimp. São Paulo: Cortez, 1994.

- BARROS, M. H. T. C.; SILVA, R. J.; BORTOLIN, S. **Leitura: mediação e mediador**. São Paulo: FA, 2006.
- BARZOTTO, V. H. (org.) **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de letras, 1999, p. 61-94.
- BATISTA, A. A. G. Os(As) professores(as) São 'não-leitores'? In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. da. **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-60.
- BAUER, M. W; GASKELL, G. (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual pratico**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 7 ed., 1994. p. 197-221.
- BERGER, P. L.; LUCKMAN, T. **A construção social da realidade - tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.
- BORDIEU, P. A leitura: uma prática cultural (debate entre Pierre Bordieu e Roger Chartier). In: CHARTIER, R. (org.) **Práticas da leitura**. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 229-254.
- BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série**. Brasília: SEF/MEC, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: V 2, 1997, 144 p.
- BUSATTO, C. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CAMPBELL, J. **Os primeiros contadores de histórias**. História & Antropologia, 2005. Disponível em: <http://www.botucatu.sp.gov.br/> > Acesso em: 07 de agosto de 2016.
- CHARTIER, A. M; HEBRARD J. **Discursos sobre a leitura: 1880-1980**. São Paulo: Ática, 1995.

- CHARTIER, R. **Práticas da Leitura**. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- COELHO, B. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1986.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria análise didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COENTRO, V. S. **A arte de contar histórias e letramento literário: caminhos possíveis**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2008. 196f.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Linguagem Escrita**. Porto Alegre – RS: Artes Médicas, 1985.
- FREIRE, P. **A importância do Ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982. 96p.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- HELD, J. **O imaginário no poder, as crianças e a literatura fantástica**. São Paulo: Summus, 1980.
- JOLIBERT, J. **Formando Crianças Leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 219p.
- LACERDA, L. Posfácio. A história da leitura no Brasil: formas de ver e maneiras de ler. In: ABREU, M.(Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 33-47.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura do mundo**. 6 ed. São Paulo, Ática 2001.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1999.
- LUCKESI, C. Et. Al. **Leitura Como Leitura do Mundo** In. Fazer Universidade: Uma proposta Metodológica. São Paulo – SP: Editora Ática, 1994;
- MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

MENDONÇA, R. H.; CARVALHO, M. A. F. **Práticas de Leitura e Escrita**. Secretaria de educação à distância. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

PATRINI, M. de L. **A renovação do conto**: emergência de uma prática oral. São Paulo: Cortez, 2005.

PAZ, M. S. **Oralidade na escola e formação de leitor**. Revista Boitatá, Londrina.

03, jan./jun./2007. p.1-21 Disponível em:

<http://www2.uel.br/revistas/boitata/index.php?content=volume_3_2007.htm>.

Acesso em 6 de junho de 2016.

QUADROS, D. Formar Leitores e um desafio para a escola. **Revista Chão da Escola**. n. 8, 2009. Disponível em: <http://issuu.com/sismmac/docs/revista_chao_08>. Acesso em: 5 de maio de 2016.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autentica, 1998.

SOUZA, M. S. D. de. O interesse pela leitura poderá surgir. A conquista do jovem leitor. Florianópolis: EDUFSC, 1986, p. 39-41.

VYGOTSKY, L. S. A pré-história da escrita. In: **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. p. 119-134.

ZILBERMAN, R. **A Literatura infantil na escola**. 6 ed. São Paulo: Global, 1987.



O USO DAS TICS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA



GABRIELE MONTEIRO DA COSTA BATISTA

Graduação em Letras pela Faculdade de São Bernardo do Campo (2006); Especialista em Língua Portuguesa e Gramática da Língua Portuguesa pela Universidade Nove de Julho(2013); Professor de Ensino Fundamental II - Língua Inglesa - na EMEF Deputado João Sussumo Hirata e Professor de Educação Básica – Língua Inglesa - na EE Prof. Domingos Peixoto da Silva.

RESUMO

A tecnologia está presente em quase tudo em nossa vida. Na escola, não é diferente, ela é uma ferramenta de ensino importante em todas as áreas do conhecimento. Afastá-la do estudante, atualmente, seria praticamente impossível, pois ela é considerada o maior interesse dos jovens. Além disso, não podemos deixar de lado sua importância no processo de ensino/aprendizagem, pois ela oferece meios de conhecimento. Assim, este artigo vem discutir e sugerir o uso de ferramentas digitais no ensino de Língua Portuguesa (LP). Este trabalho propõe uma reflexão sobre os benefícios que o uso da tecnologia traz no processo de ensino/aprendizagem, formação e capacitação digital que são oferecidas gratuitamente aos docentes e o uso didático-pedagógico das tecnologias no ensino de LP.

PALAVRAS-CHAVE: TICS – ensino/aprendizagem – Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

O século XXI foi invadido pelas tecnologias fazendo com que a sociedade informatize-se na mesma proporção de sua chegada. Devido a essa avalanche, a escola deparou e depara-se com uma quantidade de recursos tecnológicos (TV, DVD, filmes, CD, computadores, data show, tablet, salas exclusivas para uso das TIC's, etc.) que aumentam as possibilidades de contato com esses recursos, tanto para os professores quanto aos alunos.

Percebemos que nos últimos anos, no contexto escolar, cada vez é maior a presença das TICS (Tecnologia da informação e comunicação), utilizadas como uma ferramenta no processo ensino-aprendizagem, sempre procurando atender as demandas de uma sociedade globalizada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), cuja abordagem é sóciofuncional, e dessa forma, contextualizada no ensino de línguas, por meio da perspectiva de gêneros textuais e principalmente na elaboração e implementação de material didático, também alertam para a inegável premissa de que a escola deve acompanhar a evolução tecnológica e usufruir dela, tirando proveito de todos os benefícios que esta é capaz de proporcionar para todos que integram a escola. Sabemos também que seu uso deve ser feito de modo equilibrado para não centrar em uma única tecnologia, pois o foco da aula com certeza será perdido.

Toda essa inovação não ocorre sozinha. O papel do professor é muito importante para consolidar as ações com o uso das TIC's. A tecnologia por ela mesma não funciona; há a necessidade de um articulador que demonstre domínio e que com ela caminhe rumo aos objetivos que cada ação deverá alcançar. Cabral (1990, p. 141) alerta-nos quanto à função que a tecnologia pode exercer caso não atentarmos:

O computador não é por si mesmo portador de inovações nem fonte de uma nova dinâmica do sistema educativo. Poderá servir e perpetuar com eficácia, sistemas de ensino obsoletos. Poderá ser um instrumento vazio em termos pedagógicos que valoriza a forma, obscurece o conteúdo e ignora processos.

O professor deve sempre utilizar a tecnologia como um meio, não o todo de sua aula, pois a tecnologia por si só não forma, embora auxilie no processo de formação dos indivíduos.

O professor é importante para assegurar a integração das novas tecnologias no currículo escolar. Dessa forma, também é importante a sua formação, que nessa área deverá ser objeto de atenção especial, por ser condicionante para o sucesso da implantação de recursos tecnológicos, o computador em especial, como ferramenta de auxílio. Como ressalta Masetto (2000, p.142):

Para nós, professores, essa mudança de atitude não é fácil. Estamos acostumados e sentimo-nos seguros com o nosso papel de comunicar e transmitir algo que conhecemos muito bem. Sair dessa posição, entrar em diálogo direto com os alunos, correr risco de ouvir uma pergunta para a qual no momento talvez não tenhamos resposta, e propor aos alunos que pesquisemos juntos para buscarmos resposta – tudo isso gera um grande desconforto e uma grande insegurança.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

O desenvolvimento acelerado das tecnologias das informações e comunicações nessa última década causou impactos em todos os setores da atividade humana. As novas tecnologias tornaram-se, em pouco tempo, um principal meio de comunicação direta ou indireta entre as pessoas, sendo utilizadas de forma rotineira em instituições, empresas e outros locais de trabalho.

Na educação não foi diferente, esse fenômeno trouxe uma grande revolução às escolas, pois fez com que professores e alunos tivessem um novo olhar para aprender e ensinar, o uso das novas tecnologias não ficou restrito a certas classes, ela invadiu e contagiou tudo e a todos, assim, como afirma Rodrigues (1992) é “preparar e elevar o indivíduo ao domínio dos instrumentos culturais, intelectuais, profissionais e políticos, garantir, ainda, que a cultura, a ciência e a técnica não sejam propriedades exclusivas das classes dominantes”.

Apesar dessa ampla e divulgada ferramenta está inserida no cotidiano escolar é sabido que a escola não tem cumprido com esta tão importante e indispensável função, dificultando, assim, a efetivação e utilização das novas tecnologias de informação e comunicação numa perspectiva reflexiva e crítica, visto que é necessário desmistificar a sua utilização, no sentido de saber lidar com a informação e não apenas consumi-la. Considerando que o avanço técnico no que se refere às mídias, à disseminação social das redes telemáticas e rede mundial de computadores representam uma realidade que se impõe na sociedade e na escola, exigindo que a última faça parte do processo educacional as novas tecnologias.

Essa preocupação faz-se necessária pela riqueza e importância que a inclusão de novas tecnologias à educação traz para cotidiano escolar dos alunos, que ela possa renovar e instigá-los, fazendo com estes aprendam e apreendam melhor todos os conteúdos e possam dar significados a sua aprendizagem. Este conhecimento pode e deve ser construído de uma maneira mais aberta e colaborativa assim, segundo Moran (2000, p. 18)

O conhecimento não é fragmentado, mas interdependente, interligado, intersensorial. Conhecer significa compreender todas as dimensões da realidade captar e expressar essa totalidade de forma cada vez mais ampla e integral. Conhecemos mais e melhor conectando, juntando, relacionando, acessando o nosso objeto de todos os pontos de vista, por todos os caminhos integrando – os de forma mais rica possível.

Vemos que a aprendizagem em meio às novas tecnologias solicita uma nova postura e ações de seus participantes Cysneiros (1997) reflete e expõe que é necessário estar

atento quanto à postura da escola e as novas tecnologias. Corroborando com Cysneiros, Oliveira (1997) nos fala também acerca da urgência de termos um projeto ou programa educacional direcionado à informática na escola, levando-se em consideração a postura dos docentes como principais atores nesta interação escola novas tecnologias. O professor que está inserido nessa era de evolução e uso crescente das tecnologias da informação e comunicação (TIC) tem que observar e saber o surgimento de novas categorias de conhecimentos, aprendizagens e racionalidades, portanto, Lévy (1993), classifica o conhecimento em três formas distintas: oral, escrita e digital. Percebemos que essas três categorias coexistem, porém percebe-se que a modalidade digital cresce e multiplica-se vertiginosamente, deixando bem expresso e claro que estamos na era digital, abordagem tecnológica na educação impõe desafios diante de ações pedagógicas que resultem efetivamente em um trabalho produtivo frente à realidade atual. Embora seja possível observar um número crescente de investigações sobre tecnologias na educação a formação do professor gera questionamentos à proporção que o uso de determinados recursos tecnológicos ainda não tenham sido efetivamente integrados à prática docente.

Oliveira (1997) ressalta ainda que o maior problema no trato e no uso das TICs é alta falta de preparo e conhecimento, por parte dos professores, assim, isso vem produzindo um péssimo quadro quanto às perspectivas futuras de uma educação mais fundamentada nos recursos tecnológicos à disposição das escolas.

Hoje em dia, existem programas de formação continuada que estão sendo oferecido e preparando melhor esse professor, tanto no quesito conteúdo, quanto, práticas de ensino, atualizando conhecimentos e complementando suas metodologias de ensino, assim, mostrando novos caminhos para utilizar a tecnologia em sala de aula, dessa forma vemos que a formação é extremamente importante, pois:

A reflexão a respeito da necessidade da inserção crítica de todos nós na sociedade tecnológica e da responsabilidade da escola e do professor para que este processo se concretize vem demonstrar a preocupação com um tipo de formação que capacite o professor a enfrentar os novos desafios que a dinâmica desta sociedade traz [...]. (SAMPAIO e LEITE, 1999, p.13)

Para o educador ensinar com qualidade, ele precisa dominar, além do texto, o contexto, além de um conteúdo, “o significado do conteúdo, que é dado pelos contextos social, político, econômico [...]” (Gadotti, 2007, p.26)

Mas, colocando de lado as adversidades que acontecem, essa formação proporciona um conhecimento e uma prática diferenciada, pois podemos aprender e vivenciar novas possibilidades com os alunos nos ambientes de aprendizagem, quer sejam no laboratório

de informática ou na sala de vídeo e precisamos proporcionar projetos que estimulem os alunos não apenas aprendizagem técnica, mas sim na produção do conhecimento, auxiliar que esses alunos saibam interpretar, sintetizar, refletir, ter criticidade, pensamento lógico, serem autônomos e saber pesquisar referenciando fontes, como ressalta Moran (2006, p.86): “A produção de conhecimento com autonomia, com criatividade, com criticidade e espírito investigativo provoca a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação.”, assim, na prática pedagógica o professor deve propor metodologias que contemplem elaboração de projetos que provoquem um estudo sistemático, uma investigação orientada, para ultrapassar a visão de que o aluno é um objeto, e torná-lo sujeito e produtor do seu próprio conhecimento, e com a formação continuada essa ação ficará mais fácil de acontecer e tornará suas aulas diferenciadas.

TECNOLOGIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Usar as tics como ferramenta de ensino hoje em dia é um grande desafio para todos os professores e para os professores de língua portuguesa não é diferente, para podermos utilizar as tecnologias da Comunicação e do Conhecimento a nosso favor, é necessário sempre utilizar vários recursos, desde a pesquisa na internet até a produção e compartilhamento de textos em interfaces virtuais como Blogs, Webquests e entre outros , a tamanha complexidade das regras e exceções gramaticais também recebe uma atenção diferenciada com o uso das tecnologias, dos vídeos, das atividades on-line, quando realizadas com os alunos.

Em meio a tantas dificuldades, direcionar esse trabalho, talvez seja um dos maiores desafios dos educadores na atualidade, porém, é sempre uma grande experiência quando notamos que nossos alunos estão se superando e interessando mais pelos conteúdos aplicados quando estes são compartilhados através da utilização das Tics.

O compartilhamento de informações nesse processo de ensino-aprendizagem com o uso de tics é muito interessante e instigante , pois é um momento em que o aluno expõe suas produções e o que aprendeu e essa a ação de expor algo para o aluno é motivador, ajuda a viver junto e aceitar as críticas para melhoria de seu aprender.

De acordo com Antunes (2003, p. 21-22) pode-se afirmar que houve mudanças e modificações no ensino de língua portuguesa no decorrer dos últimos anos, na qual basta observar os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), confirmarmos que o professor atual deve valorizar e promover a interação.

Incluso a essas mudanças vem se pensando em se podemos e devemos modificar a prática de ensino de língua portuguesa em meio a toda tecnologia que cerca-nos, afirma que “uma das tentativas de se repensar a educação tem sido feita por intermédio da introdução do computador na escola”, sabemos que não é só pela interação aluno-máquina que esse processo está acontecendo, mas o processo como colaborativa e de compartilhamento de ações e produções é um caminho para usos das tics nas aula de LP.

Dessa maneira, percebe-se que de fato, o ensino deve ser repensado e refletido, pois as TICs são uma possibilidade de mudar a realidade de nossa sala e aula e poder ir além dos muros da escola. Verifica-se que os alunos possuem dificuldades nas competências leitoras e escritoras com a inserção especificamente do computador nas aulas de LP, promove um incentivo para o aluno a desenvolver e praticar de forma diferente e interativa as novas formas de leitura e escrita, isto é, com a utilização desta nova ferramenta o aluno poderá fazer vários tipos de leitura, bem como escrever um e-mail, divulgar textos a partir dos meios oferecidos pela Internet, enfim, desenvolver as habilidades de leitura e escrita.

Para tanto, esse contexto propõe que os alunos venham se preparando para essas novas exigência de competências e habilidades nos processos de leitura e produção de textos com utilização da Internet para supostas análises referente à língua portuguesa. Para Mercado (1998, p. 1) a inserção do computador na escola é “um novo paradigma (que) está surgindo na educação e o papel do professor, frente às novas tecnologias, será diferente”, já para Lima (2001, p. 11) há necessidade de criar nas escolas ambientes destinados à aprendizagem para que os alunos construam seus conhecimentos de forma interativa e cooperativa, respeitando “os estilos individuais de aprendizagem”. Além disso, para essa autora “é necessário que os professores estejam capacitados, capacitação que deve estar voltada a preparar a sociedade para conviver com a informática, dela participando e sendo, ainda, seu principal agente” (LIMA, 2001, p. 11). Em conformidade com a autora (2001, p. 12), “quanto mais conhecermos e discutirmos os possíveis usos do computador em sala de aula mais descobriremos sobre os reais ganhos e eventuais prejuízos deste instrumento para o ensino”.

O professor de língua portuguesa (LP) deve utilizar as TICs para melhorar e facilitar suas respectivas aulas, já que estamos diante da revolução do texto digital, na qual através da textualidade digital o computador fornece-nos diversos tipos de textos em variados gêneros e autores, essas facilidades devem ser utilizadas no ensino da língua, ou seja, o aluno atual possui com as TICs acesso a uma infinidade de textos, informações, notícias, vídeos, dicionários online, e o mais interessante os alunos escrevem para se comunicar com amigos e familiares utilizando as novas tecnologias. todavia sempre ouvimos

professores reclamarem que os alunos não gostam de ler e nem de escrever, será que isso é verdade? Ou os alunos não gostam de ler e escrever o que a escola privilegia ou o que os professores forçam eles a lerem? Resta pensar e refletir sobre tais questões. Por conseguinte, vale afirmar que se deve ter um professor de língua portuguesa (LP) que volte o ensino para a realidade dos alunos, trazendo textos atuais, propostas de produções textuais que reflitam o que está acontecendo fora dos muros da escola e que especificamente saiba orientar os alunos no uso das TICs, ou seja, “neste contexto de mudança, precisa saber orientar os educandos sobre onde colher informações, como tratá-las e como utilizá-la” (MERCADO, 1998, p. 1). De acordo com Quevedo e Crescitelli (2005, p. 47): O ensino de língua com os recursos tecnológicos depende de que o professor saiba efetivamente usar as ferramentas de modo adequado nos ambientes de aprendizagem de maneira a estimular o trabalho colaborativo, a levar o aluno a compartilhar os saberes individuais, a formular e solucionar questões e a buscar informações contextualizadas às dinâmicas sociais de aprendizagem. Assim, percebe-se que há a necessidade de formação dos professores para o uso das TICs na educação e o interesse dos mesmos para poder apropriar-se dessas ferramentas para o dia a dia em sala de aula.

TECNOLOGIA COMO RECURSO DIDÁTICO COLABORANDO NA PRÁTICA DOCENTE

Sabemos que a cada ano que passa temos que nos sincronizar com a evolução da chegada de mídias para poder melhorar e contextualizar nossa aula e conforme Silva (2003a), o uso de computadores cresce rapidamente(...), aumentando a rede de usuários e impondo modos de aprendizagem, modernização e trabalho que não eram conhecidos até anos atrás. Hoje, a exigência de manejo e destreza com as Tics é colocada como pré-requisito para uma gama de empregos e serviços.

Porém, o medo maior parece estar nos diferentes segmentos da educação. Isso porque todo o potencial trazido pelas Tics parece ter pego de surpresa os professores, deixando-os na contra-mão da inovação e renovação do ensino.

De acordo com Indezeichak (2008) o uso das Tics, utilizado no contexto escolar, não substitui nem o professor, nem os livros. Ele deve ser visto como uma ferramenta de ensino e aprendizagem, porém é necessário que o professor conheça e domine essa tecnologia para que a utilize de maneira adequada na atividade de ensinar e aprender uma língua ou qualquer outra matéria.

Vejam os alguns recursos tecnológicos que associados aos conteúdos e proposta curricular, podem ser grandes aliados no processo ensino-aprendizagem:

1.1 BLOGS (DOCUMENTOS E IMAGENS)

Um blog é um síte cuja estrutura permite a atualização rápida a partir de acréscimos dos chamados artigos, ou posts. Estes são, em geral, organizados de forma cronológica inversa, tendo como foco a temática proposta do *blog*, podendo ser escritos por um número variável de pessoas, de acordo com a política do *blog*.

O professor de LP pode utilizar essa ferramenta como Compartilhar informações com os alunos: construir textos coletivos; organizar pesquisas sobre os assuntos vistos em sala de aula tais como: sites, vídeos, imagens, músicas, textos e slides; publicar material didático (textos informativos, revisão com exercícios, notícias da mídia, apostilas, artigos, questionários, atividades com o Google drive, etc); estimular a expressão de pensamentos e ideias; integrar atividades lúdicas como jogos educativos; converter o professor em autor, e os alunos em seus leitores; proporcionar a realização de provas e exercícios online; estimula a participação da turma utilizando diferentes linguagens e mídias; criar um espaço de interação entre professor e aluno através de diálogos por meio dos comentários; proporcionar uma aprendizagem colaborativa entre professor e aluno; socializar experiências e produções dos alunos.

1.2 PODCAST (ÁUDIOS)

Podcast é o nome dado ao arquivo de áudio digital, frequentemente em formato MP3 ou AAC (este último pode conter imagens estáticas e links), publicado através de podcasting na internet e atualizado via RSS. Também pode se referir a série de episódios de algum programa quanto à forma em que este é distribuído.

Nas aulas de LP podem ser usadas através da promoção do professor inicialmente gravando textos, para ser utilizados nas e depois, os alunos para treinar sua leitura para fruição e trabalhando também o gênero oral.

1.3 WIKI

Wiki é um tipo de programa de computador que permite criar, editar e hiperligar páginas da internet de forma ágil e colaborativa. Em outras palavras, é uma ferramenta que permite que pessoas editem, conectem e compartilhem colaborativamente seus documentos eletrônicos em rede.

Para aulas de LP, com a internet devidamente conectada, poderão inserir informações nessa ferramenta, de acordo com a atividade proposta, que pode ser a criação de um artigo, dados biográficos, enfim há uma infinidade de ações que podem ser realizadas com essa ferramenta, que será feita através de um cadastro (que é simples e rápido, ou automático e integrado às contas dos alunos nos laboratórios de informática), permite um maior controle sobre quem colaborou e como, e há um incentivo maior à participação de todos, além de ajudar a evitar (não consegue impedir) – a concentração dos trabalhos em grupo nas mãos de poucos e além disso, ensina a trabalhar coletivamente, através da necessidade de discussão antes de realizar alterações.

1.4 YOUTUBE (VÍDEOS)

YouTube é um site que permite que seus usuários carreguem e compartilhem vídeos em formato digital.

Nas aulas de LP, pode-se descarregar vídeos pertinentes a algum assunto da aula, para trabalhar de modo expositivo, por exemplo, mas também pode-se estimular aos alunos a produzirem seus próprio vídeos e postarem nem site para acesso geral.

SUGESTÕES DE FORMAÇÃO GRATUITA PARA PROFESSORES SOBRE USO DAS TICS

Para proporcionar a formação adequada e continua e para sanar déficits educacionais o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Secretaria da Educação de Estado de São Paulo (SEE-SP), vem oferecendo cursos na modalidade EaD e presencial visando capacitar os professores tanto na sua disciplina específica, quanto na o uso das Tics em sala de aula. Esses instrumentos servem para auxiliar e capacitar uma demanda maior de professores de várias regiões, além disso, essas formações e o seu acompanhamento são desenvolvidos na sede e in loco (Diretorias de Ensino, escolas, universidades, etc.), importante para dar um retorno e mostrar como aluno-professor está caminhando em sua formação, esse acompanhamento é segundo Nóvoa (1991, p.144:

a formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como, lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmico."

Desta forma, a formação continuada tem a oportunidade de proporcionar a vivência do trabalho com a TIC, refletir sobre a sua prática e a de seus colegas de curso, nota-se que esse processo de formação não objetiva a efetivação de prática somente no futuro, mas sim direcionada também para o presente, para a ação imediata do educador, com ações propostas para uso em seu dia-a-dia, coloca-se toda situação aprendida em prática durante o curso e não após, podendo assim, sanar todos os empecilhos que surgirem, analisando sua prática e elaborando melhores e cabíveis soluções para isso.

4.1 FORMAÇÃO PARA USO DAS TICs

4.1.1 PROINFO INTEGRADO – CURSO INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO DIGITAL (40H)

O Proinfo é um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica, além disso, tem o propósito de familiarizar, motivar e preparar professores e gestores escolares da rede pública de educação básica para utilizar computadores e seus aplicativos, bem como recursos tecnológicos disponíveis na internet e esse curso é oferecido pelo MEC

4.1.2 PROGRAMA INTEL EDUCAR: FUNDAMENTOS BÁSICOS

Esse curso é oferecido em parceria da Intel e SEESP, o programa acontece em duas modalidades presencial e EaD, atividades feitas no local pré-determinado e outras a online, a formação visa a integração Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em sala de aula, auxiliando o trabalho desenvolvido pelo professor.

4.1.3 ESPECIALIZAÇÃO DO PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

Este curso faz parte do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), que é uma formação continuada em Mídias na Educação, proposta que se caracteriza pela integração das diferentes mídias ao processo de Ensino e Aprendizagem e tem como objetivo principal contribuir para a formação continuada de profissionais em Educação, em especial professores da Educação Básica, incluindo aqueles de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Educação Profissional, para o uso dos recursos tecnológicos no cotidiano da escola, de forma articulada à proposta pedagógica e a uma concepção interacionista de aprendizagem e ele é oferecido online.

4.1.4 FORMAÇÃO CONTINUADA EM TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Oferecido pela UAB, tem como objetivo formar professores de escolas públicas na perspectiva da Educação Inclusiva, com abrangência nacional, auxiliando-os no uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação Acessíveis e na construção de ações pedagógicas para o atendimento educacional especializado (AEE), com o objetivo de apoiar processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs), nas respectivas unidades de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo que discutiu o uso das Tics no ensino de Língua Portuguesa, a partir das perspectivas de um ensino integrado à tecnologia e também, teve como objetivos refletir sobre os benefícios do uso dessa tecnologia no processo de ensino/aprendizagem, a importância do domínio digital docente e o uso pedagógico dessas ferramentas no ensino de LP. Além disso, interessou-se sobre como podemos fazer uso desses recursos tecnológicos em prol ao nossos conteúdos, mas antes de tudo estimulando e motivando os alunos, através de diversas ferramentas, para incentivá-los a aprender e continuar aprendendo de modo autônomo. Também preocupou-se em mostrar caminhos para que o professor possa mudar a sua realidade, em busca do conhecimento, através de cursos oferecidos gratuitamente e com apoio em alguns locais.

Assim, podemos constatar que segundo Coscarelli (2007, p.31) os educadores precisam “encarar este desafio de se preparar para esta nova realidade”. Mas, isso só acontecerá quando todos se dispuserem a aprender e a incorporar o uso dessas ferramentas como uma melhoria em sua prática em sala de aula, fazer perceber que a formação continua é o único meio para acompanhar essas modificações e a nossa clientela dessa era digital, mas sabemos que a mudança é preciso, ela é demorada, mas com certeza com o uso das Tics, podem ajudar-nos na construção do ensino e aprendizagem dos nossos alunos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aulas de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1º e 2º ciclos do ensino fundamental)**. v. 3. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: : Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos do ensino fundamental)**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) – Linguagens e códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.
- CABRAL, M. A. **Tecnologias de informação na era das línguas**. In: Gabinete de estudos de planejamento. O computador no ensino-aprendizagem de línguas. Actas:Lisboa, MEGEP, 1990.
- CYSNEIROS,P. G.**A assimilação dos computadores pela escola**. Mimeo, 1997.
- GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação: uma nova abordagem**. Série Cadernos de Formação/5. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2007
- INDEZEICHAK, Silmara Terezinha. **O professor de língua portuguesa e o ensino mediado pela tecnologia**. Ponta Grossa, [2008?] Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/19-4.pdf>. Acesso em: 12 de nov. 2019.
- LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: O futuro do Pensamento na era da Informática**. Rio de janeiro: Editora 34, 1993

LIMA, Patrícia Rosa Traple. **Novas tecnologias de informação e comunicação e a formação dos professores nos cursos de licenciatura do Estado de Santa Catarina.**

Dissertação de mestrado. Florianópolis, 2001. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~edla/orientacoes/patricia.pdf>. Acesso em: 12 de nov. 2019.

MASETTO, M. T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia.** In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus. p.133-173.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação docente e novas tecnologias.** IV Congresso Iberoamericano de Informática na Educação, Brasília, Distrito Federal, 1998 Disponível em: <http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1998/trabalhos.php>. Acesso em: 12 de nov. 2019.

NÓVOA, A.(coord). **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1991.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias.** Disponível em:

http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/tics/Ensino%20e%20aprendizagem%20inovadores%20com%20tecnologias.pdf. Acesso em: 12 de nov. 2019.

OLIVEIRA, R. **Informática Educativa.** São Paulo: Papirus, 1997.

QUEVEDO, Angelita Gouveia; CRESCITELLI, Mercedes Fátima de Canha. **Recursos tecnológicos e ensino de língua materna e estrangeira (a distância ou semipresencial).** Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/download>. Acesso em: 12 de nov. 2019.

SAMPAIO, Maria Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura no mundo virtual: alguns problemas. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. (coord.). A leitura nos oceanos da internet. São Paulo: Cortez, 2003.

Cap. 1, p. 13 – 16 a



O SURDO E SUA HISTÓRIA



GERLANE DOS SANTOS OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela UNIP (2012); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Porto Nacional.

RESUMO

A inclusão social e escolar é um tema que muito se houve falar nos dias atuais, mas o que realmente precisa ser feito para que deixe de ser apenas um discurso político e torne-se uma realidade. Proporcionar uma sociedade igualitária, com melhores condições de vida e bem-estar as pessoas com necessidades especiais, seja ela auditiva ou de qualquer outra natureza é um dever de todos. E a escola, considerada um lugar privilegiado de aprendizagem, tem um importante papel na construção desta sociedade justa e igualitária. É no ambiente escolar que professores e alunos aprenderão a desfazer estereótipos, dissolver preconceitos, aceitar as diferenças com naturalidade e com um espírito de auxílio mútuo. Cabe ao professor buscar uma constante capacitação e atualização que visem auxiliá-lo na comunicação e na formação do aluno surdo e cabe à escola buscar alternativas para que estes alunos possam realmente aprender.

Palavras-chave: Aluno; Escola; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Vivemos numa busca constante pela democracia, mas para que efetivamente possamos alcançá-la em nossa sociedade é necessário que todos, sem exceção, tenham acesso ao conhecimento, à informação, às tecnologias e aos meios necessários para a formação de cidadãos conscientes de seu lugar na sociedade, participativos e conhecedores de seus direitos e deveres.

E é nesta perspectiva que a cada dia a educação inclusiva assume um papel de importância crescente para atender as exigências de uma sociedade em processo de transformação, inovadora, competitiva e excludente.

Como deverá acontecer a inclusão do surdo numa sociedade predominantemente ouvinte, preconceituosa e despreparada para atender o aluno com necessidades especiais? Nesse sentido, temos como problema de pesquisa: as escolas e os profissionais da educação estão qualificados e preparados para receber o aluno surdo? Estes alunos realmente conseguem aprender nas salas de aula das escolas da rede regular de ensino?

Com base nos autores até aqui pesquisados foi possível perceber que existe ainda um longo caminho a percorrer para alcançarmos à inclusão e uma educação de qualidade para todos.

A escola como instituição, os professores e demais profissionais da educação ainda não estão preparados para receber o aluno surdo. Ao ingressar na rede regular de ensino, predominantemente ouvinte e oralista, a criança surda acaba com uma grande defasagem na aprendizagem, pois não consegue se comunicar, o que justifica que apenas um pequeno número destas crianças termine o ensino médio nas escolas da rede regular de ensino.

O SURDO E SUA HISTÓRIA

Faremos aqui um breve relato da história do surdo desde épocas remotas até a atualidade. Costa (2010) aborda em seus escritos, as diferentes condições ocupadas pelo surdo no decorrer da história.

Para os egípcios os surdos não eram considerados seres humanos, pois não falavam e, portanto, não eram capazes de aprender. Já para os romanos os surdos só poderiam alcançar uma formação imaginária, ou seja, não podiam se desenvolver moral e intelectualmente. Como resultado dessa formação imaginária, em 483 a.C, de acordo com o código Justiniano, concluiu-se que o surdo não poderia ser educado. Essa formação imaginária foi ainda o critério utilizado na formulação das leis judaicas, de 2000 a 1500 a.C, que estabeleceram que os surdos tinham direito à vida, mas não à educação.

Na Grécia Antiga, os surdos eram vistos como pessoas insensíveis, irracionais e não humanas. Para Aristóteles o surdo por ser incapaz de falar, também não tinha condições de ser educado, de construir pensamentos ou expressar sentimentos.

Costa (2010), também esclarece que na Idade Média os surdos eram vistos como loucos e regularmente, adotados por congregações religiosas que seguiam como princípio,

o voto do silêncio, onde os monges se comunicavam por meio de sinais. Por não conseguir falar, a condição do sujeito surdo era colocada como fora do universo humano.

Reily (2007 apud COSTA, 2010, p. 20) considera que:

O papel dos mosteiros como centro de cópias de livros clássicos e religiosos fez com que os monges usassem os sinais tanto para se comunicar silenciosamente, no trabalho, com também para criar sinais que correspondessem às letras do alfabeto, a fim de que os escribas pudessem conferir suas cópias. Contudo, Reily (idem) afirma que a origem da língua de sinais dos surdos não se encontra nos sinais monásticos, porque estes últimos possuem léxico não suficientemente partilhado e sintaxe não equivalente.

Reily (2007, apud COSTA, 2010) ainda afirma que duas foram às contribuições advindas do movimento monástico: a de que os gestos, eram sim uma maneira eficiente de comunicação e a outra, foram os registros, que deixaram um legado precioso sobre as práticas de ensino.

Essa perspectiva do surdo, de um ser incapaz de expressar pensamentos, sentimentos e ideias, de um ser que não podia ser educado, de anormal, durou por muitos séculos.

De acordo com Costa (2010), a partir do séc. XVI, algumas mudanças começaram a ocorrer. O surdo começa a ser visto como alguém apto à linguagem, capaz de comunicar-se, de pensar, de expor sentimentos, um ser possuidor de moral.

O primeiro a considerar que o surdo era capaz de pensar e que poderia aprender foi Girolamo Gardano, em 1579. Nessa mesma época, um monge Beneditino, na Espanha, chamado Pedro Ponce de Leon foi o primeiro professor de surdos; ele ensinava aos surdos, filhos de aristocratas, a falar, a ler e a escrever e os instruía sobre o cristianismo.

Fazia isto por meio da datilologia (alfabeto manual), da escrita e da oralização e construiu ainda, uma escola que formava professores para surdos. No entanto, este era um privilégio para poucos surdos; apenas para os de maior poder aquisitivo e os que tinham influência, pois aprendiam a falar objetivando a manutenção de seus direitos legais.

No séc. XVIII, surge uma corrente não oralista na educação dos surdos, cujo maior representante foi o abade francês Charles Michel L’Pée, que passou a estudar uma língua de sinais utilizada por pessoas surdas.

Segundo Silva (2010, p.19): “Esta metodologia pregava que os professores deveriam aprender tais sinais para se comunicarem com os surdos: eles aprendiam com os surdos e, a partir daí, ensinavam a língua falada e escrita do grupo socialmente majoritário”.

Assim, em 1775, L’Epée funda a primeira escola pública que utilizava sinais como forma de se comunicar. Esta escola, intitulada como Instituto de Surdos e Mudos de Paris

fazia uso de uma abordagem gestualista para ensinar. Movimentos do corpo, dos braços, da cabeça e mudanças na fisionomia serviam para exprimir ideias e levar os surdos ao conhecimento.

Ainda de acordo com os estudos de Silva (2010), o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos foi realizado em Paris, no ano de 1878 e trouxe poucos benefícios às pessoas surdas. Neste congresso levantou-se a questão sobre a importância da família na educação e na inclusão do surdo na sociedade, o que realmente não acabou passando de uma discussão. Como ganho concreto, o surdo que não considerado como cidadão, passou a ter o direito de assinar documentos.

Lima (2004) apud Costa (2010) narra que no II Congresso de Milão, realizado em 1880, ficou estabelecido que a utilização simultânea da fala e dos sinais pelos surdos, constituía-se em um obstáculo para ele pudesse desenvolver a fala, a leitura labial e a exatidão das ideias. O método oral puro é dessa forma considerado oficialmente como a melhor forma de ensinar o surdo. Entre os 174 congressistas que participaram deste Congresso, havia apenas um professor surdo, o que marcou a erradicação dos profissionais surdos das escolas.

Citando Silva (2010, p. 20):

O Congresso de Milão fez desaparecer a figura do professor surdo que utilizava o canal espaço-visual para a educação dos surdos. Em outras palavras: o II Congresso Internacional resultou na quase unanimidade do oralismo no processo educacional do surdo e, durante praticamente um século, esta abordagem não foi refutada. Entretanto, tal unanimidade não gerou o sucesso pretendido para a educação e posterior integração do surdo, já que apenas um pequeno contingente desta clientela era capaz de desenvolver uma fala socialmente aceita. A aprendizagem da leitura e da escrita também refletia o insucesso pedagógico dessa abordagem.

E na corrente oralista, segundo Brito (1993, apud SILVA, 2010, p. 21):

Enfatiza-se o aprendizado da língua oral com o objetivo de aproximar o surdo, o máximo possível, do modelo ouvinte, a fim de integrá-lo socialmente, sendo a língua vista muito mais com objetivo de que como instrumento do aprendizado global e da comunicação.

Ainda de acordo com Costa (2010, p. 25):

Na hierarquia dos poderes daqueles que estão diretamente relacionados à questão da educação do sujeito surdo, tanto os que se posicionam a favor da oralização como os que se posicionam a favor de uma abordagem gestualista – termos ainda usados na época à qual nos referimos – hão de concordar que o sujeito surdo era o que menos falava, sem apontar para a ironia que estas palavras podem carregar no contexto da surdez da época; o surdo era o que menos falava no sentido de não opinar, não contar.

Assim, a posição do ouvinte era imposta, os interesses do surdo, ignorados, e a utilização do método oral, aceita como verdade absoluta.

O INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES)

Não há como falar sobre a história dos surdos, sem mencionar um pouco da história do INES – O Instituto Nacional de Educação de Surdos.

De acordo com Rocha (1997, apud COSTA, 2010, p. 28):

Em 1857 foi fundado o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) época do império, no Rio de Janeiro por Ernest Huet. Francês, professor de surdos, também surdo, Huet foi recomendado por uma carta de apresentação do ministro da Instrução Pública da França ao ministro da França, Saint Georg, e foi então apresentado ao Marquês de Abrantes. O Marquês o encaminhou ao Imperador D. Pedro II, que concretiza seu desejo de fundar o então denominado Imperial Instituto de Surdos - Mudos.

Como parte das disciplinas do currículo da instituição em seus anos iniciais, tínhamos a Linguagem Articulada e a Leitura sobre os Lábios, sendo a primeira para os que tinham a habilidade de aprender uma linguagem oral e a segunda apenas para aqueles que possuísem algum resíduo auditivo. Vale ressaltar que as duas disciplinas favoreciam a aprendizagem de uma língua oral.

Conforme Rocha (1997, apud COSTA, 2010, p. 29-30): “Em 1867, após mudanças no quadro de funcionários do Instituto, é estabelecido um novo quadro de disciplinas e desaparecem a Linguagem Articulada e a Leitura sobre os Lábios”.

No entanto, a abordagem oralista está longe de desaparecer e em 1873 ocorreu o regresso da disciplina Leitura sobre os Lábios e é instituída a função de professor repetidor, cujo principal intuito era desmutizar os surdos com a repetição das lições das diferentes disciplinas até que o aluno conseguisse oralizar. Mais de três décadas se passaram e o método oralista ainda ganhava força.

De acordo com Costa (2010, p.31): “em 1911, o artigo 9 do decreto 9198 realiza uma mudança no ensino: o método oral puro deveria ser adotado no ensino de todas as disciplinas”.

Somente em 1925, o INES, tendo em vista o ensino da escrita e a profissionalização do surdo, procurou implantar a datilologia (que consiste no alfabeto manual) no lugar da “mímica”, do gestualismo, considerado até então o meio de comunicação natural, no entanto restrito, do surdo.

A língua de sinais continuava sendo negada, contudo a datilologia passou a ser vista como uma forma de ensinar a língua portuguesa aos alunos do instituto. Citando novamente Costa (2010, p. 33):

Apesar de se comunicar com mais facilidade por meio da linguagem de sinais, esta comunicação era vista como deformação da linguagem estabelecida, ou no máximo como meio para se chegar à linguagem aprovada. Para o surdo, a imagem de sua linguagem lhe concede uma posição de sujeito não aceito, de sujeito à margem, que não se expressa naturalmente conforme os padrões aceitos.

Assim, com o exposto acima e de acordo com a análise de Costa (2010), verificamos que a educação dos surdos sofreu várias mudanças, caracterizadas por um vai e vem da oralização.

Não temos a intenção de nos aprofundarmos demais na história do INES, mas apenas mostrar nestas poucas linhas, que o mais antigo instituto brasileiro a lidar com a educação de surdos, baseou-se por muitas décadas, no poder de uma sociedade ouvinte, que tentou calar “a voz dos surdos”, deixando-os à margem, impondo o oralismo e tentando suprimir a linguagem de sinais.

Atualmente, o INES é considerado como uma das mais conceituadas instituições que se dedicam a educação de crianças, jovens e adultos surdos e um dos pioneiros na implementação de uma educação bilíngue.

O SURDO E A SUA CULTURA

“Quando pensamos em cultura a primeira imagem que vem a nossa mente são as festas e suas cerimônias tradicionais, as lendas e crenças de um povo, seu modo de se vestir, a comida e sua língua (STROBEL, 2009, p. 17)”.

Ao falar em cultura analisaremos primeiramente alguns conceitos encontrados entre os autores que pesquisamos.

Schiller apud Strobel (2009) declara que a cultura é uma “hegemonia” que molda os sujeitos conforme a sociedade deseja, com isso, para pertencermos à sociedade temos que ser perfeitos como ela deseja, senão seremos excluídos.

Ao longo da história são várias as transformações das “teorias sobre cultura”, tanto das pessoas com o meio ambiente, como entre eles mesmos. Desde o final do século XIX, pesquisadores têm elaborado vários conceitos sobre as culturas.

Como consta em Strobel (2009, p. 19): Na Teoria Moderna a cultura é uma “arma ideológica”, uma “forma isolada de crítica social”; era encarada como única e perfeita

obrigando os sujeitos a serem todos iguais, porque os sujeitos considerados diferentes eram considerados como uma mancha na sociedade.

Baseados nos escritos de Eagleton (2009, apud STROBEL, 2009, p. 19): “Na Teoria Pós Moderna, Herder propõe pluralizar a terminação “cultura”, falando das culturas de diferentes nações e períodos, bem como de diferentes culturas sociais e econômicas dentro da própria nação”.

É ao longo do tempo, como afirma Strobel (2009), que a humanidade adquire conhecimento, por meio da língua, dos costumes, hábitos, crenças, etc. E essa cultura é passada de geração a geração por intermédio da aprendizagem e da convivência, o que contribui para ampliá-la e modificá-la.

Hall (1997, apud STROBEL, 2009, p. 20) afirma que: “nas teorias de campo dos Estudos Culturais, a cultura determina uma forma de ver, de interpelar, de ser, de explicar e de compreender o mundo”.

Strobel (2009) ainda afirma que os Estudos Culturais foram originados na Inglaterra, depois se expandiram para os Estados Unidos e para o resto da América Latina e Europa, e tinham como objetivo, compreender o funcionamento da cultura, como eram construídas as identidades das pessoas num mundo de comunidades distintas e miscigenadas.

Cultura também é conceituada de acordo com Eagleton (2005, apud STROBEL, 2009, p. 20-21).

O vocábulo “cultura” vindo do latim significa o cuidado dispensado à terra cultivada.

O conceito da cultura, etimologicamente raciocinado, é proveniente de natureza, e um dos significados originais é “lavoura” ou “cultivo” ou “cultivo agrícola”. Isto mostra que o cultivo da linguagem e da identidade, são, então, os elementos fundamentais de uma cultura.

Portanto, a cultura permite que tanto o homem ajuste-se ao meio, como o meio ajuste-se ao homem, as suas necessidades e aos seus projetos.

Mas e quanto ao surdo, ele possui uma cultura?

Segundo Strobel (2009, p. 23): “Esses questionamentos acontecem porque as pessoas não conhecem e não sabem como é o mundo dos surdos” e acabam fazendo suposições errôneas a seu respeito. Muitos acreditam que os surdos vivem incomunicáveis e isolados, o que não é verdade.

Vejamos o relato de Magnani (2007, apud STROBEL, 2009, p. 24) ao ver uma festa junina de uma comunidade surda:

Foi uma experiência diferente, entrei na festa e de repente me vi no meio de cerca de dois mil surdos, eu nunca tinha visto tanto surdos juntos, e

ali eu que era o estranho! Não falava com eles, não entendia o que diziam, sentia-me caminhando por uma tribo cuja língua eu não conhecia, cujos costumes me eram alheios. Sequer sabia qual era a etiqueta: como é pedir desculpas, na língua de sinais, quando a gente esbarra em alguém? No início, essa dificuldade causou certo constrangimento, mas logo comecei a circular no meio deles e a apreciar outras formas de contato e sociabilidade que, se eu não podia decodificar através daquela língua, porque eu não a dominava, podiam ser entendidas por meios de outros códigos.

No que diz respeito à família, Strobel (2009) complementa que quando uma criança surda nasce numa família de ouvintes à primeira medida a ser tomada pelos pais, é levá-la ao médico para tentar descobrir a causa e a cura da surdez; quando descobrem que a criança não pode ser operada e que a surdez é irreversível, ficam tristes e desapontados. E por que o nascimento de uma criança surda numa família ouvinte é considerado um infortúnio? Justamente, pela falta de informação, por não conhecerem o “mundo dos surdos”, e julgarem os surdos como pessoas deficientes e incapazes. Ao contrário, uma família de surdos vê o nascimento de uma criança surda como uma dádiva.

Strobel (2009) acredita que o povo surdo, não se diferencia um do outro pelo grau de surdez, o importante para eles é sentir-se pertencente a um grupo que faz uso da língua de sinais e a uma cultura que os ajude a definir suas identidades surdas. Cultura Surda é como o sujeito surdo compreende o mundo e procura modificá-lo para que se torne compreensível e habitável, adequando-se ao seu olhar. A cultura surda contempla a língua, as ideias, as convicções, as tradições e os hábitos do povo surdo.

Perlin (2004, apud STROBEL, 2009, p. 27) evidencia que:

[...] As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com o maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural também surge àquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia social.

A cultura surda é muito importante para o povo surdo, porque por meio dela os surdos “compartilham normas, valores e comportamentos”. Mas como a cultura surda é transmitida?

Como já foi mencionado, depois do congresso de Milão, em 1880, na Itália, ficou estabelecido que a língua de sinais deveria ser “banida a favor da metodologia oralista nas escolas de surdos”. As crianças surdas não poderiam mais participar das comunidades surdas e o único lugar em que elas se encontravam eram nos dormitórios das instituições e asilos, onde muitas vezes as famílias as deixavam em “regime de internato”, até que estivessem capacitadas a voltar, o que geralmente acontecia somente na idade adulta.

Segundo afirma Padem e Humphries (2000, apud STROBEL, 2009, p. 28):

Nos dormitórios, distantes do controle estruturado da sala de aula, as crianças surdas são introduzidas à vida social das pessoas surdas. No ambiente informal do dormitório aprendem não somente a língua de sinais, mas o conteúdo da cultura. Desse modo, as escolas tornam-se centros de atividades das comunidades que as cercam, preservando a próxima geração a cultura das gerações anteriores.

Strobel (2009), também enfatiza que na maioria das vezes, o surdo só entra em contato com a sua cultura na fase adulta, pois pertencem a famílias ouvintes e “por oposição do ouvintismo”, não frequentam as escolas de surdos e ficam sem contato com a comunidade surda por muitos anos. E não existe apenas uma cultura surda, o que há é uma grande diversidade de comunidades surdas.

Como afirma Karnopp (2006, apud STROBEL, 2009, p. 30):

Ao afirmamos que os surdos brasileiros são membros de uma cultura surda, não significa que todas as pessoas surdas no mundo compartilham a mesma cultura, simplesmente porque elas não ouvem. Os surdos brasileiros são membros da cultura surda brasileira da mesma forma que os surdos americanos são membros da cultura surda norte-americana. Esses grupos usam língua de sinais diferentes, compartilham experiências diferentes e possuem diferentes experiências de vida.

POVO SURDO E COMUNIDADE SURDA: QUAL A DIFERENÇA ENTRE ELES?

Para respondermos a esta pergunta, precisaremos analisar alguns conceitos sobre povo e comunidade. Segundo o dicionário Houaiss (2005) apud Strobel (2009) o conceito de povo diz respeito a:

[...] conjunto de pessoas que falam a mesma língua, têm costumes e interesses semelhantes, história e tradições comuns. [...] conjunto de pessoas que vivem em comunidade num determinado território, nação, sociedade. [...] conjunto de indivíduos de uma mesma ou de várias nacionalidades, agrupados num mesmo Estado. [...] conjuntos de pessoas que não habitam o mesmo país, mas que estão ligadas por uma origem, sua religião ou qualquer outro laço.

E o conceito de comunidade se refere a:

[...] Conjunto de habitantes de um mesmo Estado ou qualquer grupo social cujos elementos vivam numa dada área, sob um governo comum e irmanados por um mesmo legado cultural e histórico. [...] conjunto de indivíduos que utilizam o mesmo idioma. [...] Agrupamento de pessoas que, num período específico de tempo, usa a mesma língua ou o mesmo dialeto; essa comunidade pode coincidir com uma nação, se esta for monolíngue, ou pode ser o conjunto de povos que tem uma língua em

comum, ou grupos regionais, profissionais, etc. [...] conjunto de indivíduos que, em razão de fatores de natureza social – geográficos, históricos, culturais, raciais, etc – têm em comum certas características que os distinguem de outros grupos no mesmo meio e na mesma ocasião.

Desta forma, fundamentado nas palavras de Strobel (2009), o povo surdo é aquele que compartilha dos mesmos costumes, histórias, interesses e tradições. E o que então seria a comunidade surda?

Os autores surdos americanos, Padden e Humphries (2000, apud STROBEL, 2009, p. 33), definem comunidade surda como:

Uma comunidade surda é um grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham os objetivos comuns dos seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem seus objetivos. Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas próprias Surdas, mas que apoiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas Surdas para alcançá-los.

Então, de acordo com Strobel (2009) verificamos que a comunidade surda não é composta só de sujeitos surdos, mas também de sujeitos ouvintes que podem ser os intérpretes, os professores, os amigos e outros que participam e compartilham de interesses comuns, em uma determinada localização. E o povo surdo seria constituído por sujeitos surdos que não residem nos mesmos locais, mas que estariam unidos por uma mesma origem, “por um código ético de formação visual”, cuja referência é a língua de sinais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste trabalho foi possível conhecer e analisar um pouco da vida e da história do povo surdo. Embasando esta pesquisa em estudos realizados por autores surdos e ouvintes, de modo que serviu para enriquecer e aprofundar os conhecimentos no que diz respeito à surdez e a inclusão.

Não foi o objetivo analisar demasiadamente a surdez vista como patologia, sob o olhar da medicina, e por esta razão, apresentamos nesta perspectiva, apenas alguns conceitos que pontuam a diferença entre surdo e deficiente auditivo, alguns tipos de surdez e suas características, os graus de perda auditiva e sua implicação no desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

Outro ponto abordado refere-se à história do surdo, desde a Antiguidade até os dias

atuais, passando por sofrimentos, preconceitos, angústias e exclusão, e também por lutas, vitórias e conquistas.

Na Antiguidade, os surdos não eram considerados “normais”, eram desprezados, desdenhados, seres inferiores, não humanos, simiescos, incapazes de pensar, se expressar e aprender. Para gregos e romanos, eles não poderiam ser salvos, não alcançariam o perdão dos pecados e, portanto, só restava-lhes a morte.

Na Idade Média foram vistos como loucos, seres incapazes de expressar pensamentos e sentimentos e de se desenvolver moral e intelectualmente, não cabendo a eles, portanto, o direito à educação. Chegavam a ser deixados nas congregações religiosas, segregados junto aos monges que mantinham o voto do silêncio e usavam sinais para se comunicar.

Por uma longa trajetória, os surdos defrontaram-se com o preconceito, a segregação, a submissão, a solidão e a exclusão. Em uma sociedade predominantemente ouvinte, a surdez era encarada como uma doença que precisava ser curada, eliminada, corrigida. Somente a partir do século XVIII é que algumas mudanças deram início a uma corrente não oralista.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos**: Ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília - 5/10/1988.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Acesso em:

02 out. 2019.

BRASIL. *Decreto Nº 7.690 de 2 de março de 2012*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do

Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm

Acesso em: 15 out. 2019.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. ***A Educação do Surdo Ontem e Hoje: Posição Sujeito Identidade***. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SILVA, Ângela Carrancho da; NEMBRI, Armando Guimarães. ***Ouvindo o Silêncio: Surdez, linguagem e educação***. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

STROBEL, Karin ***As imagens do outro sobre a cultura surda***. 2ª ed. Florianópolis: UFSC, 2009.



O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO SIGNIFICATIVO DA CRIANÇA



GISELE AVALO PATERNO

Graduação em Letras pela Universidade Cruzeiro do Sul (1997); Especialista em Pedagogia pela Universidade Nova Iguaçu (2005); Pós Graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Associada Brasil (2013); Professora de Português, Inglês, Educação Infantil e Ensino Fundamental I da rede pública de ensino da cidade de São Paulo.

RESUMO

Brincando, a criança desenvolve a identidade e a autonomia, bem como a capacidade de socialização, interação e experiências de regras perante a sociedade. O lúdico favorece a autoestima da criança e a interação de seus pares, propiciando situações de aprendizagem e desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. Por meio de jogos educacionais, a criança aprende a agir, tem sua curiosidade estimulada e exercita sua autonomia. A importância é relevar que a brincadeira, os brinquedos e os jogos são ferramentas e parceiros que desafiam a criança possibilitando as descobertas e a utilização dos mesmos no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino e aprendizagem. O lúdico na Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento das crianças, podendo ser consideradas atividades primárias, as quais trarão benefícios em sua evolução nos aspectos físicos, intelectuais e sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Brincar; Educação Infantil; Autonomia.

INTRODUÇÃO

A pesquisa apresenta a importância do brincar na educação infantil objetivando entender o significado das atividades lúdicas na infância, sugerindo o quanto é importante que o educador insira o brincar em seus projetos educativos com intencionalidade, objetivos claros e consciência de que suas ações elevarão o desenvolvimento e a aprendizagem infantil.

Acreditar que a criança é capaz de criar e recriar universos interpretativos, e sendo assim o educador oferecer experiências dentro do espaço escolar que possam garantir as crianças situações de conhecimento de si e do mundo, percebendo que a escola é parte de seu universo e que é um lugar de experimentar, aprender, (re) significar e promover troca de experiências externas e internas de maneira lúdica e com o brincar em foco principal, dando espaço às suas próprias verdades e conhecimentos, fará esta passagem da infância significativa e de elevado progresso no processo de aprendizagem desta criança.

Ofertar cantos de brincar dentro da própria sala de referência no mínimo três vezes na semana objetivando principalmente possibilitar às crianças a interação, troca de conhecimento, aguçar a sensibilidade, o imaginário com o “faz de conta que sou...”, além de proporcionar o desenvolvimento da capacidade de negociação, principalmente porque os brinquedos e materiais ofertados serão compartilhados entre os pares, ou em grupo em grande parte do tempo, jogos de mesa, blocos de montar, cozinha, casinha de bonecas, posto de gasolina, hospital, mercadinho entre outros elaborados de acordo com a preferência da criança, até mesmo solucionar conflitos quando uma criança encontrar-se com dificuldades em negociar a troca ou compartilhamento do brinquedo ou brincadeira ofertada e serão nesses momentos em que o incentivo a independência parecerão mais presentes.

Nas áreas externas como o parque, a quadra e até outra área livre existente na escola poderão tornar-se locais privilegiados que permitirão as crianças maior interação com a natureza, maior liberdade, além de potencializar as brincadeiras e socializações, para isso com certeza o educador deverá ofertar possibilidades de interação da criança com os elementos e total liberdade ao corpo como, por exemplo, oportunizar as crianças subir nas árvores, utilizarem os brinquedos permanentes no parque e também oferecer materiais de largo alcance objetivando a ressignificação e maior aproveitamento do tempo ofertado neste espaço.

Na quadra a utilização de materiais disponíveis existentes na escola como bolas, bambolês, cordas, cones, colchonetes, patinetes, triciclos entre outros poderão proporcionar as crianças a oportunidade de atividades de circuito, o resgate as brincadeiras de rodas e até mesmo jogos de cunho competitivos ou não, bem como o educador em áreas abertas disponíveis na unidade escolar também poderá promover ações que utilizam materiais diversificados como riscantes (giz de cera, canetinhas, guaches, lápis de cor etc.), texturas, reciclados, bolinhas de sabão, pintura de rosto entre outros que tornarão possíveis promover a criatividade, a ludicidade, a sensibilidade e troca de experiências.

O tema procura demonstrar a importância do brincar dentro da educação como um método que possibilita mais vida, prazer e significado ao processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, tendo em vista que trata-se de grande recurso para estimular a vida social e o desenvolvimento construtivo da criança.

O jogo e a brincadeira, além de educar, satisfaz uma necessidade natural (interior) da criança. As atividades lúdicas são formas de expressar a corporeidade, e desta forma a criança está operando sobre objetos, interagindo com colegas e professor, desenvolvendo estruturas mentais, sócios afetivos e motores.

Este estudo tem como objetivo realizar uma análise de como as brincadeiras e jogos influenciam no processo de ensino nessa faixa etária, e podem contribuir no processo de aprendizagem e desenvolvimento intelectual das crianças na etapa da Educação Infantil.

O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO SIGNIFICATIVO DA CRIANÇA

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. (LDB 1996, Art. 29).

Ao crescer, as pessoas param de brincar e parecem renunciar ao prazer que obtinham. Contudo quem compreende a mente humana sabe que nada é tão difícil quanto abdicar de um prazer que já experimentou. Na realidade, nunca renunciaremos a nada; apenas trocamos uma coisa pela outra. O que parece ser uma renúncia é na verdade, a formação de um substituto ou sub-rogado. Da mesma forma, a criança em crescimento quando para de brincar, só abdica do elo com objetivos reais; em vez de brincar ela agora fantasia. Constrói castelos no ar e cria o que chamamos de devaneios. Acredito que a maioria das pessoas construa fantasias, em algum período de suas vidas. Este é um fato a que, por muito tempo, não se deu atenção e cuja importância não foi assim, suficientemente considerada (FREUD, 1996, p. 136).

Com isso, o intuito é entender como uma simples brincadeira pode de forma prazerosa, estimular, ensinar, divertir, desenvolver capacidades diversas nesse indivíduo em formação, e o quanto isso é importante para seu futuro, o que poderá também influenciar nas etapas seguintes de sua vida.

Nos últimos tempos a preocupação com o desenvolvimento humano tem aumentado, cresce cada vez mais o número de pesquisas referindo-se à como melhorar o desempenho das crianças para que cresçam adultos inteligentes, habilidosos, autônomos, e uma dessas

descobertas tem sido que a criança quando brinca consegue internalizar com mais facilidade o aprendizado, ou seja, as crianças brincam para aprender como funciona o mundo a sua volta, e partindo desse pressuposto outras aprendizagens podem partir do brincar para que seja mais significativa.

Mas não foi sempre assim, até um tempo atrás as crianças nem eram consideradas pela sociedade, eram vistas como adulto em miniatura, e não existia esse olhar para seu desenvolvimento, o tempo de infância era reduzido e assim que ela adquiria independência física já era posta para trabalhar. (Ariès, 1978).

Ainda segundo Ariès (1978), a criança não era cuidada como nos dias de hoje, onde há a preocupação com saúde, educação e desenvolvimento, antes uma criança nascia e era considerada engraçadinha, assim como um bichinho de estimação, e quando morriam alguns demonstravam algum pesar, uma vez que havia elevado número de mortalidade infantil, e isso era atribuído ao acaso, a criança mal aprendia a andar sozinho e já era misturada aos adultos tanto nos jogos quanto nos trabalhos, essa criança tinha que amadurecer, e não eram respeitadas suas fases de desenvolvimento, aliás isso nem existia, só no fim do século XVII que as coisas começaram a mudar, a escolarização chegou como meio de substituir a aprendizagem bem como de educação, e com essa escolarização mudou –se também a dinâmica das famílias.

Assim com a escolarização começou uma preocupação com esse indivíduo que até então era marginalizado pela sociedade, e o olhar voltou-se para a criança e as famílias começaram a proteger essa criança, cuidando e preocupando-se com o seu desenvolvimento.

A sociedade está em constante mudança e a criança que antes não era vista como um ser humano em desenvolvimento passa a ser protegida por sua família, e com a saída das mulheres para o mercado de trabalho as crianças eram enviadas para instituições de ensino cada vez mais cedo, com essa necessidade de um espaço para a criança ficar enquanto a mãe trabalha, foram criados os “jardins de infância”, que era um espaço para que a criança da mulher trabalhadora ficasse para que ela pudesse trabalhar.

Com o tempo, mudanças foram sendo feitas no intuito de atender essas crianças da melhor forma possível e as chamadas creches foram se ressinificando e o olhar voltado para o desenvolvimento daquela criança que ali estava.

As preocupações não eram somente com alimentação e a integridade física dessa criança, agora a preocupação também seria o desenvolvimento dessa criança que se daria de forma global, pensando assim no cognitivo e no motor.

Percebe-se então a importância do não brincar só por brincar, as brincadeiras passam a ter significados e as ações provocadas por elas mostram ter resultados extremamente significantes na socialização, na sensibilidade criativa e psicomotora da criança. Nunca se falou tanto na importância do brincar e o tema foi escolhido com o intuito de entender o que realmente acontece no brincar com crianças, se o estímulo recebido por essa criança é de fato benéfico, e o quanto traz de realmente importante para o desenvolvimento para esse indivíduo em formação, além disso, temos como objetivo conhecer o significado do brincar, conceituar os principais termos utilizados para designar o ato de brincar, tornando-se também fundamental compreender o universo lúdico, onde a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo, aceita a existência dos outros, estabelece relações sociais, constrói conhecimentos, desenvolvendo-se integralmente, e ainda, os benefícios que o brincar proporciona no ensino-aprendizagem infantil.

O brinquedo cria na criança uma zona de desenvolvimento proximal, que é por ele definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p.112).

Diante dessas justificativas a pesquisa busca entender a importância do brincar no aspecto psicomotor e o papel do educador na educação infantil é fazer com que esse brincar aconteça atuando e intervindo nos momentos certos para que a criança avance. A psicanalista Melanie Klein utilizava com seus pacientes os brinquedos, pois ela acreditava que a criança expressava seus sentimentos, angústias e alegrias além de exercitar sua criatividade enquanto brincava.

Esses brinquedos de tamanho reduzido, seu número e sua grande diversidade, deixam o campo livre para jogos mais variados, enquanto a simplicidade permite uma infinidade de usos diferentes. Assim tais brinquedos podem exprimir com variedade e em detalhes as fantasias e as experiências infantis. Os diversos temas lúdicos, como os afetos que o acompanham e que podemos ao mesmo tempo, observar e deduzir do conteúdo mesmo do jogo, se apresentam numa vizinhança e num quadro estreito; assim nada nos escapa do encadeamento e da dinâmica dos processos mentais em ação nem da cronologia das experiências e das fantasias das crianças. (KLEIN, 1981, p 61).

Propõem-se as brincadeiras de faz de conta, onde a criança com sua sensibilidade entenderá o mundo a sua volta, através de sua imaginação, criando brincadeiras com o intuito de resolver seus conflitos internos, além de ser extremamente benéficos para que essa criança consiga entender seu lugar no mundo.

Ao brincar, a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que o impulsionam a ação para explorações livre. A conduta lúdica, ao minimizar as consequências da ação, contribui para a exploração e a flexibilidade do ser que brinca... (KISHIMOTO, 2010, p. 143).

A importância é relevar que a brincadeira, os brinquedos e os jogos competitivos ou não, desafiem a criança possibilitando as descobertas e interferência da criança com o mundo em que vive e se as ações acontecerem de forma lúdica sem imposição ou interferência adulta desnecessária, com certeza trarão resultados benéficos nos aspectos físicos, intelectual e social da criança.

É através da atividade lúdica que a criança desenvolve a habilidade de subordinar-se a uma regra. Dominar as regras significa dominar o próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo e a subordiná-lo a um propósito definido. (LEONTIEV, 1998, p.139).

Está claro que o brincar para as crianças é uma forma de comunicação, onde reproduz o cotidiano podendo até resolver conflitos internos através desse brincar, e é importante que o educador no ambiente da Educação Infantil acredite que oportunize ações que através das brincadeiras a criança construa sua autonomia, desenvolva sua criatividade, aguace sua sensibilidade e por que não a aprendizagem.

Atualmente é comprovado por estudos e pesquisas que não há como trabalhar a Educação Infantil de outra forma que não seja através da ludicidade.

Crianças que brincam aprendem a decodificar o pensamento dos parceiros por meio da metacognição, o processo de substituição de significados, típico de processos simbólicos. É essa perspectiva que permite o desenvolvimento cognitivo. Uma educação que expõe o pré-escolar aos contos e brincadeiras carregadas de imagens sociais e culturais contribui para o desenvolvimento de representações de natureza icônica, necessários ao aparecimento do simbolismo. Possibilitar que o ser humano desenvolva-se pelo movimento (inativo), pelo grafismo e imagens mentais (icônico) e atinja o lógico-científico (simbólico) significa respeitar suas formas de representação do mundo. (KISHIMOTO, 2002, p. 120).

Sendo assim, a brincadeira é uma forma completa de ensinar, desenvolver, e proporcionar a criança o conhecimento necessário de si, de seus limites e do seu lugar no mundo.

Pode-se criar na sala de referência os cantos diversificados onde a criança em sua autonomia escolherá com o que e como brincar como exemplo ofertar canto de jogos como

brinquedos de montar, jogos de mesa como o Tangran, Torre, figuras geométricas, futebol de botão e até materiais de largo alcance (onde a criança quem dará significado ao objeto), canto da casinha, do faz de conta(com fantasias criadas ou sugeridas pelas crianças), canto de ateliê para exploração da criatividade bem como a experimentação de texturas, materiais de recorte, colagem, riscantes diferenciados etc. e ainda através da criação da criança, criar cantos de exposição destes produtos, canto da massinha de modelar livremente ou sugestões em temas, o canto do hospital, do mercadinho etc., já nas áreas externas como quadra, parque ou até mesmo um quintal, oportunizar as crianças que explorem seus movimentos, criem possibilidades com brincadeiras que vão além de um jogo de futebol ou um pega pega, mas sim aproveitar os elementos da natureza e estes transformarem-se em brinquedos e brincadeiras, no entanto tudo o exposto aqui será em vão se o profissional que está no universo da educação infantil não tiver em mente a real importância do brincar na infância e todos os seus benefícios, principalmente os resultados positivos que estes trarão as crianças em sua totalidade não só no tempo em que se encontrem no ambiente escolar, bem como na sua vivência com o mundo externo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A brincadeira para criança é fundamental, pode-se constatar com essa pesquisa, na brincadeira a criança aprende e se desenvolve, entende seu lugar no mundo e resolve seus conflitos, ou seja, o brincar em sua essência torna-se uma forma completa de ensinar a criança.

Com os referenciais bibliográficos entende-se o quão importante as pesquisas investidas nessa área foi e é importante para o desenvolvimento humano, e que desde o surgimento do sentimento de infância, cada vez que se pesquisa ou cada vez que se lê um artigo, mais se entende a importância da brincadeira e seu significado para a formação da criança.

Tudo no jogo aponta para o mundo interior do sujeito, invisível aos nossos olhos, e a tradução exterior dessa atividade, no plano da nossa razão, confunde-se com expressões de qualquer outra atividade (FREIRE, 2002, p.67).

A criança possuindo ou não um bom controle motor, é capaz de explorar o mundo exterior, fazer experiências concretas e ampliar o seu repertório de atividades e solução de problemas através das vivências lúdicas e prazerosas ofertadas pelo educador, no entanto este precisa acreditar nesse rico universo e explorar as potencialidades e habilidades das

crianças em sua totalidade, tendo consciência plena de que isso lhe dará suporte para outras etapas do ensino na vida desta criança.

É visto que até para nós adultos, a brincadeira por vezes faz com que exteriorizamos nossos sentimentos assim como na arte e na música. Em resumo esta pesquisa vem mostrar que se fizer do brincar uma ponte para o desenvolvimento das próximas etapas da infância e que esta tendo a oportunidade de expressar, protagonizar e exercer sua autonomia poderá ter como consequência uma vida adulta capaz de adaptar-se facilmente em qualquer situação, bem como exercer seu papel de adulto pleno e feliz.

O educador precisa entender que o planejar é necessário e avaliar é essencial, ter a reação ao estímulo da criança como parâmetro, consciente de que a criança traz consigo bagagens, histórias e que com ela também poderá aprender a cada dia, terá a certeza de o quão gratificante é o papel que desempenha não só como professor de uma criança, como também orientador, facilitador e principalmente descobrir que é possível reinventar a cada dia.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed., Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- BRASIL / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Formação Pessoal e Social Volume 2 Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- FREIRE, J. B. O jogo: entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002.
- FREUD, S. Escritores criativos e devaneios. Rio de Janeiro (RJ). Vol. IX, 1996.
- KISHIMOTO, Tisuko Morchida. Brinquedo e Brincadeira – usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS. Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 7ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 7ª edição. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

_____. Jogos Infantis – O jogo, a criança e a educação. 12ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In:



O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



GRAZIELA CAMARGO ZANELATO

Graduação em Pedagogia pela Fundação Santo André no ano de 1997; Professora de Educação Infantil - na EMEI Dep. Salomão Jorge.

RESUMO

O objetivo deste artigo é de abordar a respeito da relevância da ludicidade como instrumento facilitador de aprendizagem na educação infantil. O brincar faz parte da vida da criança desde o seu nascer, assim trabalhar com atividades que envolvam o lúdico possibilita auxiliar a criança no decorrer do processo de ensino-aprendizagem na construção de seu próprio saber. Portanto é necessário que o professor seja observador e inovador, em sua prática pedagógica, desenvolvendo ações que possibilitem o aluno a adquirir e ampliar conhecimentos, de forma a melhorar o seu repertório. Assim, o lúdico na Educação Infantil, se torna uma ação inovadora e transformadora cultural e social, preparando a criança para ser um sujeito crítico com capacidade de inferir e expor suas ideias a respeito de si, da sociedade na qual está inserida e do mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Educação Infantil; Criança; Professor.

INTRODUÇÃO

O homem ao longo de sua história sempre realizou atividades que pode ser relacionada com o brincar infantil, pois, sempre pulou, correu, arremessou coisas, entre outras atividades que o mantiveram ativo, possibilitando-lhe desenvolver o corpo e o cognitivo.

Assim, o brincar sempre esteve presente no cotidiano do homem, fosse para realizar tarefas de sobrevivência ou apenas por diversão. O brincar infantil possibilita e auxilia a

criança em seu desenvolvimento e contato com os membros familiares e sociais que o rodeiam desde o nascer.

Brincando a criança expressa todos os seus sentimentos e retrata a sua vivência, de forma a expor suas ideias, temores, vontades, anseios, etc. No decorrer da brincadeira a criança se torna livre para conduzir e controlar as ações de forma subjetiva. O brincar aproxima a criança da cultura social na qual se encontra inserida, bem como permite a conhecer novas culturas e sociedades, ampliando conhecimentos, transformando-a na construtora de seu próprio saber.

Em face ao exposto, questiona-se: Como o brincar pode auxiliar a criança na aquisição de aprendizagens no decorrer da Educação Infantil?

As hipóteses apontam que a o lúdico é um instrumento valioso para o docente da Educação Infantil, pois o trabalho realizado com base no brincar, possibilita a despertar na criança o desejo em realizar a atividade, e conseqüentemente em frequentar a escola.

Nesse contexto, o objetivo deste artigo é o de trazer à luz do conhecimento a importância de realizar um trabalho pedagógico que envolva o lúdico como instrumento auxiliador de aprendizagem, pois a ludicidade possibilita ao olhar atento do docente, a observar a criança como um todo, ou seja, as hipóteses, as estratégias que utiliza para superar dificuldades, as habilidades que possui, e etc.

Como objetivo específico, este artigo pretende esclarecer possíveis dúvidas a respeito do lúdico na educação infantil como instrumento que permite um trabalho direcionado que possibilita a criança ao entendimento e compreensão a respeito de si e do outro, da sociedade que a envolve bem como da cultura que a mesma traz em sua formação.

Para tanto a metodologia utilizada foi a de pesquisa bibliográfica de documentos como: livros, artigos, monografias e etc. disponíveis ou não na *internet*, descritiva de autores como: Andrade (2018), Gomes (2004), Santos (2011), entre outros que abordam o assunto de forma esclarecedora, facilitando, assim o entendimento e a compreensão do mesmo.

O LÚDICO: UM VALIOSO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A atividade lúdica sempre esteve presente na vida infantil, pois desde o nascer a criança é incentivada a movimentar e a experimentar os seus primeiros momentos de alegria e prazer, ou seja, a família por meio de brincadeiras que envolvem o tocar, gestos,

brinquedos ou outro tipo de instrumento, vai estimulando o bebê a expressar suas emoções e sentimentos.

Assim, quanto mais estimulada a brincar, a criança vai desenvolvendo o seu instrumento motor e ampliando e melhorando a sua cognição, portanto a influência da família nesses primeiros momentos de vida da criança é primordial, pois por meio de suas intervenções, intencionais ou não, acaba por motivá-la a se movimentar, a partir do rolar até ao correr.

No decorrer do brincar, às vezes, a criança costuma imitar os hábitos e as relações vivenciadas em seu cotidiano. Portanto a brincadeira para a criança é um importante instrumento que proporciona momentos de descobertas a respeito de si e do mundo que a rodeia, independente da situação do contexto que esteja inserida, sendo: cultural, social e familiar.

Nesse sentido, segundo Mariano:

As brincadeiras podem ser consideradas como a principal atividade da criança, independente, de sua cultura, do momento histórico, e do meio ao qual esta inserida. Brincando ela se apropria de inúmeros conhecimentos, nos quais ocorrem importantes mudanças e transformações em seu desenvolvimento psicossocial, emocional, intelectual, cognitivo e motor. (2012, p.12).

Quando brinca a criança experimenta momentos inesquecíveis que possibilitam a: externar os seus sentimentos, desenvolver habilidades, ampliar seu repertório de conhecimentos, utilizar a imaginação, socializar, interagir, usar todo o seu equipamento motor, etc. No brincar a criança se sente livre para agir de forma subjetiva e independente, de criar e recriar conforme a sua vontade, transformando assim, suas vivências em realidades significativas a ela.

Na opinião de Mariano:

O brincar é para a criança uma fonte de descoberta de valor incalculável, pois, enquanto brinca, vivencia o lúdico de forma significativa produzindo no cérebro uma atividade intensa marcada pelo prazer que, por sua vez, desenvolve o senso de companheirismo, afirma a personalidade, proporcionando à criança a descoberta do seu próprio “eu”. (2012, p.12).

A brincadeira proporciona a criança a construir os seus próprios saberes, conforme os seus desejos e vontades, oportunizando-lhe a entrar em contato consigo mesma, ou seja, a criança por meio do brincar revela o que sente a respeito de si e do mundo que a rodeia. O brincar motiva o despertar de ideias, acentua a imaginação, auxilia a motivar a criatividade e o desenvolvimento intelectual.

Para Gomes: “A ludicidade é uma dimensão da linguagem humana, que possibilita a expressão do sujeito criador que se torna capaz de dar significado à sua existência, ressignificar e transformar o mundo” (2004, p.47),

Em corroboração, Franco em suas abordagens retrata que:

Jogando e brincando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua condição social e ao seu pleno bem-estar, tais como: atenção, afetividade, o hábito de permanecer concentrado e outras habilidades, como, a motora, a cognitiva e a afetiva. Por meio da brincadeira a criança envolve-se no jogo e sente a necessidade de compartilhar com o outro. Ainda que em postura de adversário, a parceria é um estabelecimento de relação. Esta relação expõe as potencialidades dos participantes, afeta as emoções e põe à prova as aptidões, testando os limites. (2016, p.199)

O lúdico vive presente no cotidiano infantil, de forma que a criança em seu dia a dia vive buscando novas formas de se divertir e externar os seus pensamentos. Observando uma criança com a sua família, seja andando na calçada, dentro do carro, ou em eventos que exigem estar em silêncio e parada, ela encontra uma fórmula mágica que a possibilita interagir com o momento e o ambiente de forma lúdica, ou seja, procura no brincar se integrar de forma plena e subjetiva, sem perder o que lhe é mais importante, a disposição de se divertir.

Assim, Gomes estabelece em seus escritos à premissa básica do lúdico:

Como expressão de significados que tem o brincar como referência, o lúdico representa uma oportunidade de (re) organizar a vivência e (re) elaborar valores, os quais se comprometem com determinado projeto de sociedade. Pode contribuir, por um lado, com a alienação das pessoas: reforçando estereótipos, instigando discriminações, incitando a evasão da realidade, estimulando a passividade, o conformismo e o consumismo; por outro, o lúdico pode colaborar com a emancipação dos sujeitos, por meio do diálogo, da reflexão crítica, da construção coletiva e da contestação e resistência à ordem social injusta e excludente que impera em nossa realidade. (2004, p.146).

Por intermédio dos instrumentos que compõe o brincar a criança aprende a se conhecer e a explorar os seus saberes, a reconhecer no outro, atributos e conhecimentos que possam se integrar aos seus de forma a permitir-lhe a realizar a atividade de forma concreta, ou seja, durante a brincadeira a criança se encontra pré-disposta a aceitar sugestões e a socializar suas descobertas e ideias.

O lúdico é um importante instrumento de aprendizagem e construção de saberes, por meio dele a criança constrói todo o seu repertório de conhecimentos que servirão de base para a sua formação futura, como cidadão capaz de transformar a sociedade e o mundo que a rodeia.

Na opinião de Oliveira e Dias:

O lúdico é extremamente importante para o desenvolvimento do ser humano, e pode auxiliar na aquisição de novos conhecimentos, em sala de aula, facilitando muito no processo ensino-aprendizagem. É por meio de atividades lúdicas, que “o educando” explora muito mais sua criatividade, melhora sua conduta no processo de ensino-aprendizagem e sua autoestima. (2017, p.7).

Portanto, o lúdico deve ser explorado no âmbito educacional, principalmente na Educação Infantil, pois é nesse momento de sua inserção na educação formal que a criança se encontra disposta a aceitar e se envolver de forma plena. “O brincar na Educação Infantil ajuda a construir o conhecimento, promovendo momentos nos quais as crianças expressam diferentes sentimentos, realizando atividades lúdicas que visa à socialização, vivenciar o trabalho em grupo” (FRANCO, 2016, p. 204).

Portanto o educador atento às necessidades de seus alunos deve promover momentos no qual o lúdico faça parte, ou seja, planejar atividades lúdicas que possibilitem a criança a participar de forma construtiva e significativa, e não apenas por mero prazer.

Nesse sentido, ressalta-se que conforme a dificuldade que a criança apresenta, existe uma alternativa de aprendizagem no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Portanto para que o processo de aprendizagem seja significativo ao aluno, é necessário que essa dualidade professor-aluno seja mediada por ações que possam engajar a ambos na busca de resultados positivos.

O que condiz a afirmar que uma atividade no parque, por exemplo, é um rico momento para observar a criança em sua plenitude, a qual utiliza de vários recursos para executar as atividades que os brinquedos proporcionam. Assim, o professor, pode aproveitar para realizar sugestões de atividades que permitirão a criança a brincar, e ao docente a observar as dificuldades ou habilidades de cada discente.

O educador consciente trabalha de forma a proporcionar momentos permitirão a criança a construir e reconstruir saberes, por meio de planejamento de atividades que possibilitem o aluno a expor todos os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, ideias, imaginação, criatividade, curiosidade, ou seja, o docente deve promover momentos nos quais a criança se sinta no controle da situação de forma própria e subjetiva.

Segundo, Franco:

Estudiosos e educadores apontam que, por meio da brincadeira, a criança se projeta nas atividades realizadas pelos adultos imitando as reações e comportamentos, procurando ser coerente com os papéis assumidos. No brinquedo ela se comporta sempre indo além das atitudes normais de sua idade. É como se fosse maior do que é na realidade. Desta maneira, inconscientemente, está se preparando para sua vida futura “adulta”. A imitação realizada na brincadeira possibilita que a criança internaliza

valores, modos de agir e pensar no meio em que vive, possibilitando o desenvolvimento cognitivo-afetivo-social. (2016, p. 204).

O docente precisa estar atento aos benefícios que o lúdico traz a criança, para tanto necessita pesquisar e se informar, atualizando a sua metodologia pedagógica que abarque a aplicação de atividades lúdicas na sala de aula ou fora dela. Portanto, o professor precisa compreender que a atividade lúdica é um instrumento que facilita e media a aprendizagem, que possibilita a criança a ser o construtor de o seu próprio saber.

O brincar possibilita a criança a conhecer e reconhecer as suas limitações e a forma como utiliza os seus conhecimentos pré-existentes, ou seja, a utilizar todo o seu repertório de saberes, bem como a aceitar a si mesma e o outro, sem preconceitos. O lúdico é importante na Educação Infantil, pois permite o crescimento intelectual, pessoal e social da criança, o brincar é um acordo que a criança faz com a sua realidade.

Nessa nuance, Mariano retrata em seus escritos que:

O espaço escolar se constitui como um importante ambiente favorecedor do desenvolvimento sociocultural, e é na escola que o aluno vivencia experiências e, a partir delas, estabelece interações com o meio. Podemos entender que a escola é um espaço privilegiado para compreender, valorizar e compartilhar conhecimentos, seguindo uma proposta pedagógica dinâmica que almeje um desenvolvimento eficaz para o processo ensino- aprendizagem. (2012, p.12).

O brincar é a primeira atitude real que o homem realiza desde o seu nascer, portanto deve ser sempre incentivada, principalmente no âmbito escolar, pois na opinião de Santos:

Brincar é a primeira conduta inteligente do ser humano. Quando a criança nasce, suas brincadeiras tornam-se tão essenciais como o sono e a alimentação. Portanto, na escola, a criança precisa continuar brincando para que seu desenvolvimento e crescimento físico, intelectual, afetivo e social possam evoluir e se associar à construção do conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo. (SANTOS, 2011, p.12).

As atividades lúdicas na Educação Infantil é um importante recurso pedagógico que auxilia a criança no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, na aquisição e ampliação de conhecimentos. Reconhecer, incentivar e utilizar esse valioso instrumento, por parte do docente, é proporcionar a criança a possibilidade de desenvolver o seu potencial cognitivo e motor.

Segundo Santos.

A escola ludicamente inspirada não é aquela que realiza todas as atividades com jogos, mas aquela em que as características lúdicas influenciam o modo de ser do educador e interferem na organização do ambiente, na seleção das atividades e na visão que se tem de criança, jovem, adulto e idoso, enfim, do ser humano. (2011, p. 23).

A escola de Educação Infantil é o ambiente que proporciona momentos lúdicos por meio do brincar e dos jogos. E nesse ambiente que a criança entra em contato com brinquedos e objetos que lhe possibilitará a interação com diversas crianças e a auxiliar em sua aprendizagem, pois brincando ela se comunica e socializa experiências e saberes, que a auxiliarão em sua formação futura.

A Educação Infantil, responsável por iniciar a formação do ser humano tem por obrigação de considerar a criança como o foco do planejamento de suas propostas pedagógicas, as quais deverão ponderar o lúdico como o principal instrumento na transmissão e formação de saberes, auxiliando o aluno na construção de sua identidade, transformando a aprendizagem em algo significativo ao aprendente.

Nesse contexto, destaca a importância do professor, por ser o responsável em planejar e criar metodologias que atendam as reais necessidades dos alunos. Para tanto, esse profissional precisa ser um pesquisador de novas formas de utilizar os objetos e materiais lúdicos (brinquedos, jogos, utilização de espaços, etc.) para que possa desenvolver atividades que auxiliem a aprendizagem, bem como em ser um observador, das dificuldades, habilidades, estratégias que a criança apresenta no decorrer do brincar. Por intermédio da observação, o docente terá condições de avaliar o aluno, e se necessário realizar intervenções que possam auxiliá-lo no desenvolvimento da atividade.

Nesse pensar, o professor deixa de ser um mero acompanhante no decorrer do brincar, e passa a ser o mediador de saberes, equilibrando o brincar com o ensinar, explorando os espaços e materiais disponíveis, promovendo a criatividade e a imaginação do aluno.

A esse respeito Silva retrata que:

A figura do professor na vida da criança ao longo do seu desenvolvimento é essencial para o seu autoconhecimento, percepção crítica e construção dos relacionamentos interpessoais. Por meio das atividades realizadas em sala de aula ou fora dela, os educadores participam do aprendizado infantil nas interações pelos ambientes escolares. (2019, p.2).

O vínculo entre professor e aluno, é o mais valioso instrumento de aprendizagem, pois quando o aluno aceita as orientações do docente, e o mesmo foca o seu trabalho em conhecer as necessidades, desejos e anseios do discente, o processo de ensino-aprendizagem se torna expressivo a ambos, que vão aprendendo um com o outro a construir saberes.

Quando, professor e aluno trabalham em conjunto, na busca de meios, ferramentas e instrumentos que possibilitam desenvolver uma atividade lúdica com objetivo específico de

um determinado assunto, o brincar passa a ter um significado pedagógico no decorrer do processo de aprendizagem, ou seja, possibilita a criança a ampliar o seu repertório de conhecimentos de forma orientada.

O vínculo possui a característica de dar segurança e conforto a criança, pois a mesma tem como impulso inicial o de transferir ao professor a sensação de proteção que tem no seio familiar. Nesse momento, na visão da criança, o professor passa a ser o seu protetor, é ele quem irá acalantar os seus temores, anseios e mediar a sua permanência no espaço escolar. Outra característica importante do vínculo no espaço escolar é o de mediar conhecimento e ampliar os horizontes infantis.

Portanto, o vínculo entre professor e aluno é primordial, desde o início, pois por meio dessa relação que a criança se sente confiante para realizar atividades, o que lhe proporcionará o desenvolvimento de potencialidades, aplicação de estratégias, exploração de novos conhecimentos por meio da interação, e organização de ideias.

No espaço escolar existe um universo a ser descoberto pela criança. Por essa razão que o vínculo é necessário, pois por meio dele que a criança se sente protegida e confiante para se lançar às descobertas que os novos desafios que irão propor. Contudo, se a criança não se sentir segura e acolhida pode se retrair, prejudicando o seu desenvolvimento e afetando a sua aprendizagem.

Um dos meios de aprendizagem se refere à imitação, ou seja, a criança ao longo do seu cotidiano escolar tende a observar e imitar o professor, o qual servirá de modelo para ela. De acordo com Silva: “Por sermos seres sociais, aprendemos com o outro. A proximidade com o professor faz com que a criança o tenha como modelo e queira ser como ele. E o que esse professor ensinar tem relevância, é de quem ela gosta” (2019, p. 3).

Compete ao professor a dar os primeiros passos que possam despertar na criança o sentimento de confiança e segurança, e assim, estabelecer o vínculo entre eles, o qual facilitará o processo de ensino-aprendizagem.

Outra tarefa importante de competência do professor é a de mediar atividades lúdicas que despertem na criança o interesse em realiza-las, assim o docente estará construindo saberes com o seu aluno, transformando o processo educacional, pois o brincar e o ensinar se relacionam e se agregam ao educar.

O papel de maior relevância do docente “é fazer com que a criança tenha um tempo de sonhar, de crescer, de amadurecer, de possibilitar desenvolver as suas estruturas mentais superiores de forma equilibrada e contínua em busca de sua autonomia” (OLIVEIRA e DIAS, 2017, p.7).

Quando a criança brinca, ela: adquire e amplia conhecimentos; externar sentimentos; vivência novas experiências; passa a conhecer o seu corpo e as suas limitações; explora a imaginação; interage com outros membros sociais; socializa ideias; cria e recria situações de seu cotidiano; imita os adultos; aprende a aceitar regras; a lidar com a negação e a perda; melhora a atenção; a autoestima; utiliza a linguagem verbalizada e corporal; aprende a lidar com a mediação; entre outros atributos que o lúdico proporciona ao desenvolvimento infantil.

Em suma, a brincadeira para a criança, não é apenas um mero momento de lazer e prazer, mas uma rica fonte de saberes que auxiliará e mediará a passagem do ser infantil em ser adulto, com plena capacidade de transformar e modificar a si, a sociedade e o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da elaboração desse trabalho foi possível constatar que o lúdico exerce um importante papel na vida da criança, pois ao longo de sua infância ela realiza atividades que a possibilitam, de forma prazerosa e subjetiva, a imaginar situações, a utilizar os conhecimentos adquiridos em seu cotidiano, a melhorar sua comunicação por meio da linguagem oral e corporal, e etc.

O lúdico possibilita a criança a explorar ambientes, a experimentar situações inovadoras, a ter controle sobre a situação, a envolver-se completamente na atividade, despertando-lhe interesse em criar e recriar a atividade conforme seu desejo e vontade, pois por meio da brincadeira a criança descobre as suas habilidades e dificuldades, passando a conhecer a si mesmo.

No âmbito educacional, principalmente na Educação Infantil o lúdico quando direcionado e planejado de forma a auxiliar a aprendizagem, é um valioso instrumento na construção e aquisição de saberes, bem como na ampliação de conhecimentos que a criança traz consigo.

Portanto, cabe ao professor, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, a pesquisar e adotar novas metodologias que tenham por base o lúdico, ou seja, por meio da brincadeira ou do jogo. O importante que o docente desenvolva um trabalho no qual o lúdico faça parte do cotidiano da sala de aula.

Outro ponto importante apontado na elaboração deste se refere ao vínculo que precisa ser estabelecido entre professor e aluno, esse fato deve ocorrer desde o primeiro

momento da inserção do estudante na escola, ou seja, a criança deve se sentir acolhida e em segurança perante o professor desde o seu primeiro dia de aula. Portanto cabe ao docente a motivar esse importante momento de acolhimento do aluno, para que o mesmo possa se sentir confiante e com vontade em frequentar a escola e realizar as atividades propostas.

Deve-se entender que a criança precisa de orientação e mediação ao realizar uma atividade lúdica, para que a mesma não se torne apenas um momento de prazer. A mediação no decorrer de uma atividade lúdica é necessária, pois a auxilia a criança a entender e a aceitar a intervenção adulta no decorrer da realização da atividade.

Em suma, o lúdico é primordial na vida humana, pois permite a interação, socialização, formação de conceitos, desenvolvimento cognitivo e motor, a externar sentimentos e expor suas ideias e opiniões a respeito da sociedade e do mundo que o rodeia, ou seja, auxilia no pleno desenvolvimento do sujeito.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Amanda A. **O Brincar na Educação Infantil: Aspectos Relevantes**. Artigo publicado em: 30/07/2018. Disponível em: <https://fce.edu.br/blog/o-brincar-na-educacao-infantil-aspectos-relevantes/>. Acesso em: 02.11.2019.

FRANCO, Elisângela de Carvalho. **O lúdico na infância: a relevância do brincar na interação e na estimulação infantil**. Revista Olhar Científico – Faculdades Associadas de Ariquemes – V. 02, n.2, Ago./Dez. 2016.

GOMES, C. L. (org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Carla Mendes de; DIAS, Adiclecio Ferreira. **A Criança e a Importância do Lúdico na Educação**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Ed. 01, Vol. 13, pp. 113-128 Janeiro de 2017 ISSN:2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ludico-na-educacao>. Acesso em: 01.11.2019.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O brincar na escola: **Metodologia Lúdico vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Gabriele. A importância dos professores na educação infantil. Artigo postado em Educa+Brasil, 29/01/2019. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/a-importancia-dos-professores-na-educacao-infantil>. Acesso em: 02.11.2019.



ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



GREICE RUFINO DE CARVALHO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade GUAIANÁS, UNIESP 2013; Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba 2014; Professor de Ensino Fundamental I – na E. E. Dr. Plínio Caiado de Castro.

RESUMO

A arte abrange as mais variadas formas de expressão: música dança teatro, artes visuais, poesia, entre outros, que fazem parte da cultura e a escola como espaço de desenvolvimento e protagonismo deve utilizar estes princípios, pois contribuem para criação, expressão, pluralidade, imaginação, autonomia, e a utilização de diversas linguagens que o fazer artístico proporcionam. Na Educação Infantil a arte é um dos elementos mais presentes no cotidiano das crianças e por meio dela que o conhecimento e o ensino e a aprendizagem são apresentados principalmente por meio do desenho, da pintura, apropriação de valores, expressão, movimento, e outras possibilidades. Evidencia a arte como parte do lúdico que é fundamental para a criança e ao processo de evolução humana. A utilização de materiais lúdicos, o papel do mediador, e a importância da arte para o aprendizado como meio lúdico na educação infantil. O objetivo é refletir sobre a importância do lúdico e da arte e suas possibilidades na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Lúdico; Educação Infantil.

A HUMANIDADE, A ARTE E A EVOLUÇÃO HUMANA

A Arte ocupa lugar de destaque no processo de evolução humana seja individual ou coletiva, pois, carrega em si valores de cada cultura. O ser humano, em várias fases da sua vida, está em constante descoberta e aprendizado com o meio no qual vive. Aprender,

descobrir, aprimorar conhecimentos dos mais simples aos complexos, e isso garante integração, participação, criticidade e criatividade.

A arte constitui-se como uma das bases da civilização. O lúdico faz parte do processo da aprendizagem de arte com crianças, é um elemento favorecedor de conhecimento. E a aprendizagem é o ato de busca, de interação, de apropriação, para que aconteça é necessária uma ação conjunta, mediação entre os sujeitos crianças ou adultos.

A idade das brincadeiras é na infância, e é nas brincadeiras que as crianças se satisfazem em grande parte sanam seus interesses, necessidades e desejos particulares, constroem e reconstroem o mundo. O lúdico é uma das maneiras mais eficazes de refletir o que há de introspectivo ainda mais nas crianças, pois a brincadeira é inerente a elas.

Temos como objetivo viabilizar a importância das atividades de arte e lúdicas que compõem as ações em relação ao desenvolvimento na aprendizagem das crianças.

Para a fundamentação deste estudo utilizei os seguintes autores: Vygotsky, Piaget, Kishimoto, Wajskop, Winnicott, Almeida, Rinaldi, Leão dentre outros.

Este estudo percorre as possibilidades da arte por meio do brincar e do fazer, de como as crianças assumem novas posturas. Pretende contribuir para a formação profissional em Arte e Educação na qual visa o desenvolvimento humano.

A arte e o brincar são parte do processo de evolução humana seja individual ou coletiva, arraigado de valores culturais, pois o ser humano está em constante descoberta e aprendizado desde o momento que nasce. São nestas interações que apropriarmos conhecimentos dos mais simples aos complexos, e priorizamos integração, participação, criticidade, protagonismo e criatividade.

Busquei conceituar a arte e sua importância para a Educação Infantil, evidenciar a sua relevância como elemento cultural que contribui para a aprendizagem das crianças, lembrando que na Educação Infantil todas as formas de arte estão presentes no cotidiano das crianças desde a dança, na música, na pintura, na literatura, no teatro, no faz de conta e outras representações tão características deste seguimento educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 – tornou obrigatório o ensino de arte na educação básica. De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI)- 1998, as Artes Visuais na educação infantil ao longo da história, eram entendidas como “passa tempo”, as artes visuais envolvem: desenho, pintura, colagem, gravura, escultura, fotografia, desenho no computador, vídeo, cinema, televisão e outros.

O artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dispõe que: “§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da

educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

A arte faz parte do ser humano, podemos afirmar que ela contribui para o processo de ensino e aprendizagem das crianças, isso está posto no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e também, no cotidiano escolar nas contribuições que os professores apresentam as crianças como possibilidade de ampliar conhecimento, habilidades e protagonismo. Por meio da arte a criança amplia sua relação com o mundo de forma espontânea apropria-se de diversas linguagens, as Artes Visuais são linguagens, por isso é uma forma muito importante de expressão e comunicação para a educação infantil. O ensino de Arte aborda uma série de significações, tais como: o senso estético, a sensibilidade, autonomia, habilidades, criatividade, entre outros.

Este artigo foi realizado na perspectiva da pesquisa qualitativa, na qual utilizei bibliografias, documentos e legislação para que se compreenda a temática da Arte na Educação Infantil, devido à pluralidade, das práticas pedagógicas.

A criança é a protagonista e o professor é o mediador do processo de conhecimentos produzidos no contexto escolar. As Artes Visuais são uma forma de expressar-se com sua visão de mundo e desenvolver as dimensões afetiva, motora e cognitiva, utilizando as diferentes linguagens artísticas que compõem as artes visuais, tendo a oportunidade de construir, criar, recriar e inventar, tornando-se protagonista de seu aprendizado.

A ARTE

A arte é importante destacar as possibilidades de aprendizagem e sua importância da arte na educação. Como diz BARBOSA, 1975: “A arte não tem importância para o homem somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção, etc.; mas tem importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudos”.

Cada indivíduo em particular apresenta seus interesses estéticos, ponto a partir do qual pode ser levado para um envolvimento mais amplo. O trabalho com arte na escola tem uma amplitude e possibilidades dessa ação educativa, deve ser quantitativa e qualitativamente bem elaborada.

A linguagem da arte na educação infantil tem um papel fundamental, envolvendo os aspectos cognitivos, sensíveis e culturais. Até bem pouco tempo o aspecto cognitivo não era considerado na a educação infantil e esta não estava integrada na educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 veio garantir este espaço à educação infantil, bem como o da arte neste contexto.

Para compreender a arte no espaço da educação infantil no momento atual, mesmo que brevemente, é preciso situar o panorama histórico das décadas de 80 e 90. Os referenciais que fundamentavam as práticas do profissional da educação infantil eram os Cadernos de Atendimento ao Pré-escolar (1982), criados pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC. Os textos destes Cadernos para aquele momento histórico tiveram contribuição fundamental como subsídio para as ações dos educadores atuantes na educação infantil. Entretanto, vale ressaltar que eles priorizavam pouco conhecimento, centrando-se apenas nas questões emocionais, afetivas e psicológicas e nas etapas evolutivas da criança. Com relação à arte na educação, os pressupostos eram muito mais voltados à recreação do que às articulações com a arte, a cultura e a estética. Como exemplo, é possível citar a ênfase em exercícios bidimensionais que priorizava desenhos e pinturas chapadas. Ou seja, os conceitos sobre arte resumiam-se a simples técnicas.

A arte na educação infantil, no sentido de desenvolver habilidades nas quais haja a total integração do profissional da educação infantil, do profissional da arte na educação, das crianças, da instituição e da comunidade.

Nesta perspectiva, temos como referência contextos como o de Reggio Emilia que deram certo, pois as propostas que partem de uma visão de currículo não linear ou sistêmico, considerando o histórico-social, as necessidades e interesses das crianças, no qual educadores, crianças, instituição e comunidade desenham um currículo que parte do trabalho coletivo.

Apresentam objetivos educacionais gerais, mas não formulam objetivos específicos para cada projeto ou atividade de antemão. “Em vez disso, formulam hipóteses sobre o que poderia ocorrer com base em seu conhecimento das crianças e das experiências anteriores.” (RINALDI, 1999 p. 113).

A partir dessa visão, especificamente para a arte na educação infantil está o educador em arte, que atua em consonância com os demais educadores da instituição, aprofundando conceitos e linguagens da arte. A função do profissional em arte na educação não é simplesmente ministrar aulas fragmentadas de arte, mas, sobretudo de organizar um espaço de cultura que possibilite a ampliação das expressões e das linguagens da criança.

Com relação à criança, como sujeito de direitos, a Constituição de 1988 faz referência a direitos específicos das crianças e define como direito da criança de 0 a 6 anos de idade e dever do Estado o “atendimento em creche e pré-escola”, e em seu artigo 227 define, mais amplamente, os direitos da infância brasileira:

“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 a convivência familiar comunitária. (p.137).

E segundo a LDB Art. 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade 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. (p.17).

Deste modo, a complexidade da temática em foco, pois, não seria possível diante das dimensões deste trabalho, mas apenas captar como eram vistas e pensadas a criança ao longo da história, o papel das instituições de ensino e as políticas públicas, bem como sua influência nos processos pedagógicos na contemporaneidade.

De acordo com LEÃO, 2008:

Sendo a escola o primeiro espaço formal onde se dá o desenvolvimento de cidadãos, nada melhor que por aí se dê o contato sistematizado com o universo artístico e suas linguagens: artes visuais, teatro, dança, música e literatura. No entanto, é perceptível que o trato dado à arte (ou o ensino da arte) sempre fica em segundo plano e seu fazer é reduzido a mera atividade de lazer e recreação em um processo extremamente mecânico. (LEÃO, 2008.).

Com relação a como fazer isso dentro da sala de aula ou na escola, educadores precisam acreditar nas crianças. Acreditar que elas, mesmo diante das mais diversas dificuldades, tanto de materiais como de recursos humanos são capazes de produzir, de criar, de representar, de pensar sobre.

Essa percepção inicial tornará os recursos possíveis e o fazer artístico não ficará ainda reduzido às atividades de coordenação motora, de passa tempo, de conotação decorativa, etc.

Nesse sentido, a arte não pode reduzir-se num elemento decorativo e festivo. A arte valoriza a organização do mundo da criança, assim como o relacionamento com o outro e com o seu meio. Estimular o ensino da arte nesta perspectiva tornará a escola um espaço vivo, contribuindo assim para o desenvolvimento pleno das crianças.

Ao pensarmos sobre a arte temos que ter em mente que ela é uma linguagem universal.

Conforme ANDRADE (2000), a arte pode ser caracterizada de diversas formas: música, teatro, artes plásticas, literatura, expressão corporal, dança que oportunizam o

registro simbólico e imaginário do ser humano. Estas oportunidades de expressão e de conteúdos permitem descobertas, proporcionando ao sujeito, maior conhecimento acerca de si mesmo, do outro e do ambiente.

A integração da produção artística, no processo criativo e na relação do sujeito com a obra criada.

A criança cria para falar de si e de seu modo de ver o mundo. O ambiente educacional pode ou não restringir a capacidade criativa deve oferecer oportunidades de exercício livre, espontâneo, fundamental para o pleno desenvolvimento de habilidades e competências das crianças e influência de forma decisiva sobre o desenvolvimento pleno do adulto.

BROUGÈRE (1998, p.19), em seu texto, “A criança e a cultura lúdica” cita Freud: “brincar torna-se o arquétipo de toda atividade cultural” e, como a arte, não se limita a relação com o real.

O brincar é visto como um mecanismo psicológico que garante à criança um distanciamento do real, permite ao indivíduo criar uma relação aberta e positiva com a cultura. Para que o desenvolvimento da humanidade aconteça, é necessária a liberdade de ação do ser humano. (BROUGÈRE, 1998 p.19)

A importância do brincar no contexto educacional está na possibilidade do relaxamento necessário às atividades que exigem esforço intelectual, a brincadeira, os jogos são instrumentos de desenvolvimento da linguagem e do imaginário.

Toda criança que brinca se comporta como poeta, pelo fato de criar um mundo só seu, ou mais exatamente, por transpor as coisas do mundo em que vive para um universo novo em acordo com suas conveniências. O poeta age como a criança que brinca; cria um mundo imaginário que leva muito a sério, isto é, que dota de grandes qualidades de afetos, sem deixar de distingui-lo da realidade.

Brincar é visto como um conjunto das propostas culturais, das interações que lhe são impostas. No brincar a transformação cultural, de um processo complexo de produção de significações da realidade externa para as crianças. Elas criam e recriam seu dia-a-dia. As brincadeiras são necessidades que a criança tem de imitar o mundo dos adultos. São aprendizagens a respeito do mundo em que vivem.

Dantas enfatiza que:

Ao longo de uma gestualidade gratuita, impulsiva mesmo, produzem-se casualmente, em si mesma ou no ambiente, efeitos interessantes, agradáveis: a criança tende a procurar reencontra-los. O gesto livre da intenção, e o acaso, aparecem então como a forma mais remota da descoberta e da ampliação do repertório. Embora gratuita, ou talvez, porque gratuita, essa forma de gestualidade é a fonte do novo. (DANTAS,1998, p.116).

Conforme Vygotsky (1987), o processo de imaginação, estreitamente relacionado ao brincar, é à base de qualquer atividade criadora, sendo condição para a criação artística, científica e técnica.

A criação ocorre quando o indivíduo imagina, combina e modifica a realidade. Portanto, não se restringe às grandes invenções da humanidade ou às obras de arte etc., mas refere-se à capacidade do homem de imaginar, descobrir, combinar, ultrapassar a experiência imediata.

Conforme BROUGÈRE (1998), o brincar é um processo histórico e social construído ao longo do tempo. Portanto, o brincar é apreendido com os outros membros de sua cultura e suas brincadeiras são impregnadas pelos hábitos, valores e conhecimentos, vínculos afetivos e interações com o grupo que pertence na elaboração mental do objeto ou pessoa ausente base da construção de sistemas de representação pelas crianças.

A interação com os objetos e brinquedos oferecidos pelos adultos, para a criança, entra em contato com as propriedades e os usos sociais e culturais e sim, do seu grupo social. A brincadeira, não é elaborada pelas relações entre os sujeitos. Essa abordagem, fundamentada na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, confere ao brincar papel fundamental na organização e no planejamento de condições propícias para o desenvolvimento e a aprendizagem do processo do ato de brincar.

Isso acontece segundo WAJSKOP (2001), na Educação Infantil que propicia várias formas de se conceber a brincadeira. A brincadeira pode ser vista como uma atividade natural e espontânea, originada na própria essência da criança. As práticas de Educação Infantil calcadas nessa visão encaram a brincadeira apenas como atividade recreativa, que permite que as crianças relaxem e liberem energias contidas. Em práticas mais tradicionais, observamos a restrição ou o impedimento de sua ocorrência no espaço escolar, pois é considerado um estorvo na situação de aprendizagem; as oportunidades de brincar limitam-se à hora do recreio e, quando possível, nos momentos de chegada e de saída da instituição. Utilizada também como instrumento didático. O brincar, nessa perspectiva, é concebido como preparação para a escolaridade futura, através da sua transformação em exercícios e treinamentos. O educador usa a brincadeira para ensinar noções e habilidades como cores, formas, partes do corpo, numerais, entre outras. É usada como forma de sedução e treinamento para a aprendizagem.

Importa mencionar que alguns autores relacionam o lúdico ao jogo e estudam sua importância na educação. A literatura especializada no tema não define comumente o lúdico na educação.

O jogo define-se como manifestações competitivas e todas as demais manifestações. Sendo o jogo uma ocupação voluntária que se revela em tempo e espaço, com regras, acompanhado de alegria, tensão e de ser algo diferente do dia a dia.

Conforme Piaget e Winnicott, os conceitos de jogo e brinquedo e brincadeira são formados ao longo da vida. Sendo jogo e brincadeira sinônimos de diversão.

Segundo SANTOS (1999) para a criança brincar é viver. Este autor dá ao brincar um enfoque mediante vários pontos de vista:

- ✓ Do ponto de vista filosófico, o brincar é abordado como um mecanismo para contrapor à racionalidade. A emoção deverá estar junto na ação humana tanto quanto a razão;
- ✓ Do ponto de vista sociológico, o brincar tem sido visto como a forma mais pura de inserção da criança na sociedade. Brincando, a criança vai assimilando crenças, costumes, regras, leis e hábitos do meio em que vive;
- ✓ Do ponto de vista psicológico, o brincar esta presente em todo o desenvolvimento da criança nas diferentes formas de modificação de seu comportamento;
- ✓ Do ponto de vista da criatividade, tanto o ato de brincar quanto o ato criativo estão centrados na busca do “eu”. É no brincar que se pode ser criativo, e é no criar que se brinca com as imagens e signos fazendo uso do próprio potencial;
- ✓ Do ponto de vista pedagógico, o brincar tem-se revelado como uma estratégia poderosa para a criança aprender.

Como percebemos o brincar, nos diferentes pontos de vista presente em todas as dimensões humanas e principalmente na vida das crianças. No âmbito psicológico o brincar além de genético é fundamental para o desenvolvimento psicossocial. É na relação com o brinquedo que a criança desenvolve afetividade, criatividade, raciocínio.

Conforme WAJSKOP (1995) “Brincar é a fase mais importante da infância – do desenvolvimento humano neste período – por ser auto ativa representação do interno – a representação de necessidades e impulsos internos”.

Ao brincar a criança aumenta sua independência, sensibilidade visual, auditiva...

No ato de brincar há valorização cultural, desenvolvimento motor, imaginativo, criativo, social, interação com o meio e com seus pares, reequilíbrio, construção de conhecimento.

Historicamente foi construída uma concepção de criança não enveredei em explicações, pois ao longo do tempo muda-se essa concepção, mas, enfatizei que a criança deve ser vista como protagonista, ser social e histórico que faz parte de uma organização familiar.

O brincar possibilita as crianças um espaço para a resolução de seus problemas, não é somente uma satisfação dos seus desejos como indica a literatura especializada no crescimento e desenvolvimento infantil são relações que podem ser em grupo ou individuais, pode ser uma forma de comunicar consigo e com os outros, cabendo ressaltar

que é preciso respeitar o tempo da criança ser criança, e seu tempo de brincar com diversos materiais.

O LÚDICO E A ARTE

Trabalhar com crianças utilizando materiais lúdicos, que também, são formas e possuem características de expressão além, do contato com o corpo, movimento, manipulação e todos os meios sensoriais possíveis são muito importantes.

Ao mediador cabe verificar o desempenho das crianças e suas dificuldades operacionais na qual experimenta e manipula bem como, traça estratégias e escolhe materiais. Um trabalho produtivo compartilha com as crianças todas as etapas do processo lúdico, pode confeccionar materiais com ajuda ou não de outros parceiros o que proporcionará maior ou menor interesse. O mediador é um facilitador que facilita o acesso da criança aos conteúdos para que sejam externados e também, promove a aquisição da aprendizagem significativa, promovendo a conquista dos valores essenciais ao desenvolvimento.

O ensino na educação básica compreende uma série de componentes que visam o estímulo do desenvolvimento integral. Para que se possam atender todos esses quesitos necessários a essa formação, a aprendizagem deve perpassar por vários conteúdos no qual se propõe o desenvolvimento por meio das habilidades e competências, neste processo, são considerados mediadores de aprendizagem, sendo aplicável aos alunos das diversas faixas etárias.

Evidenciarei um breve histórico legislativo da educação infantil a Constituição Federal (C.F.) de 1988 evidencia o dever do Estado e o direito da criança de ser atendida em creches e pré-escolas, ressalta o caráter educativo, dois anos após foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente 5 – Lei 8.069/90, que, ao regulamentar o art. 227 da C.F. inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos. De acordo com o artigo 3º, a criança e adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1994), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) regulamenta a Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica e indicando como sua finalidade o desenvolvimento integral da criança.

A inserção da Educação Infantil ao sistema regular de ensino definiu as instituições

que atuam com essa faixa etária, como instituições educativas, sejam elas, públicas, particulares com fins lucrativos ou particulares sem fins lucrativos. São responsáveis, junto com as famílias, pela promoção do desenvolvimento das crianças, ampliando suas experiências e conhecimentos, além de garantir-lhes o cuidar e o educar.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou, após a aprovação da LDB, os documentos “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil” (BRASIL, 1998b), que contribuiu significativamente para a formulação de diretrizes e normas da educação da criança pequena em todo o país, e o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RCNEI) (BRASIL, 1998a), com o objetivo de contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade para a Educação Infantil. O RCNEI um guia de reflexão de educacional sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos de idade. Sobre os objetivos gerais da educação infantil, ressalta que a prática desenvolvida nessas instituições deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- *desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;*
- *descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;*
- *estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;*
- *estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;*
- *observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;*
- *brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;*
- *utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;*
- *conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998a, p. 63, v. 1).*

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998a) sugere que as atividades devem ser oferecidas para as crianças não só por meio das brincadeiras, mas aquelas advindas de situações pedagógicas orientadas. Nesse sentido, a integração entre ambos os aspectos é relevante no desenvolvimento do trabalho do professor, uma vez que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998a, p. 23).

A escolha de materiais e técnicas dependerá de uma atitude observadora e cuidadosa do mediador que deverá investigar o que cada material evoca e qual a melhor metodologia a ser utilizada no processo de ensino aprendizagem. Assim, algumas modalidades são mais utilizadas no processo como: desenho, pintura, colagem, modelagem, etc.

O desenho tem o objetivo da forma, o desenvolvimento da atenção, coordenação viso motora e espacial, memória, tem função ordenadora. Podem ser utilizados materiais como: giz de cera, pastel seco, carvão, grafite, hidro cor, entre outros. A pintura, devido à fluidez da tinta, induz ao movimento de expansão, de soltura, trabalhando o relaxamento dos mecanismos defensivos, lida com as sensações, sentimentos, despertando a sensibilidade e espontaneidade.

Os materiais utilizados podem ser guache, tinta acrílica, aquarela, anilina, etc., com suportes diversos: papel, madeira, isopor, etc. A colagem favorece a organização de estruturas com imagens prontas, no nível simbólico, podendo ser utilizados jornais, revistas, materiais orgânicos (sementes, cascas de árvore, folhas, areia, entre outros).

A modelagem é uma atividade essencialmente sensorial, trabalha a sensibilidade tátil e a organização tridimensional no espaço; os materiais utilizados podem ser a argila, o gesso, o papel mache etc. A partir de sucatas, pode-se realizar um trabalho de construção, utilizando-se garrafas pet, tecidos, sementes, pedras, papéis, etc. Vários outros materiais e técnicas podem ser utilizados, desde que correspondam às necessidades das crianças.

As diferentes modalidades expressivas evocam sensações, sentimentos e percepções, constituindo-se em instrumentos e metodologia várias possibilidades de expressão dos conteúdos, o que no processo de aprendizagem das crianças é importante levar em consideração a linguagem natural delas que é o brincar. De acordo com WINNICOTT (1979), o brincar facilita o crescimento e a saúde, conduz aos relacionamentos grupais.

MEYER (2001) em seu artigo “Educação Infantil e construção do conhecimento na contemporaneidade” fala das contribuições de Vygotsky sobre a questão das brincadeiras das crianças:

Quando se iniciam os jogos de faz-de-conta, há um novo e importante processo psicológico para a criança, o processo de imaginação, que lhe permite desprender-se das restrições impostas pelo ambiente imediato. A criança é capaz de modificar o significado dos objetos, transformando uma coisa em outra. Esse processo tem implicações importantes no desenvolvimento da criança, particularmente naquilo que se refere à construção de significados sobre o mundo que a cerca. Há um aumento da flexibilidade em usar os objetos, a partir da flexibilidade em instaurar-lhe novos significados pelo processo de imaginação. Essa nova forma de operação com significados abre-lhe um novo campo de compreensão e de invenção da realidade. (MEYER, 2001, p.3).

Assim, no exercício da imaginação, as crianças podem enxergar caixas de papelão e barbante como pipas, um pedaço de massa de farinha como uma “cobra perigosa” ou a mistura de tintas num vasilhame cheio de água como “água mágica”. A partir de sua própria experiência, a criança pode inventar e reinventar histórias incluindo elementos novos, criando e recriando com aquilo que já obteve contato anteriormente.

O brincar é, portanto, uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento das crianças pequenas. Através das brincadeiras, a criança pode desenvolver algumas capacidades importantes, tais como: a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Ao brincar, as crianças exploram e refletem sobre a realidade a cultura na qual vivem, incorporando e, ao mesmo tempo, questionando regras e papéis sociais.

Podemos dizer que nas brincadeiras as crianças podem ultrapassar a realidade, transformando-a por intermédio da imaginação. (MEYER, 2001, p.3)

No processo do brincar estão presentes as vivências da criança na situação familiar e é com base nestas vivências que surgem os conteúdos das brincadeiras. O brincar pode ser uma oportunidade de ressignificar tais vivências, contribuindo para a elaboração de conflitos e manutenção de situações angustiantes. (A criança pode experimentar ocupar diferentes papéis em suas brincadeiras: papel de herói, de filho, de pai, de professor, etc.) recriando situações de seu próprio cotidiano, introduzindo elementos novos, exercendo sua capacidade imaginativa e criatividade.

A brincadeira de faz-de-conta, comum na faixa etária compreendida pela Educação Infantil, apresenta-se como atividade fundamental, por meio da qual as crianças reconstroem suas vivências socioculturais e refletem criticamente sobre a realidade, ampliando seus conhecimentos sobre si e sobre o mundo ao seu redor. Ao organizar suas brincadeiras, as crianças fazem escolhas, negociam suas ações, planejam as situações, estabelecem regras e submetem-se a elas ou as negociam e as reconstroem, representam diferentes papéis, ocupam posições diferenciadas nas relações de poder (ora mãe/pai, ora filho/filha, ora professor, ora aluno, ora herói, ora vilão etc.), transformam os significados dos objetos, atribuindo-lhes novos nomes e funções. Por intermédio do faz de conta, as

crianças aprendem a lidar com os objetos e as situações no plano mental, introduzindo-se no plano das ideias e representações.

A integração da produção artística, no processo criativo e na relação do sujeito com a obra criada. É de o mediador a tarefa perceber junto ao universo simbólico, colaborando para que o indivíduo consiga elaborar o significado das imagens produzidas com a criança.

A brincadeira, na perspectiva sócio histórico e antropológica, é um tipo de atividade cuja base genética é comum à da arte, ou seja, trata-se de uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios. Ao mesmo tempo, é uma atividade específica da infância, considerando que, historicamente, esta foi ocupando um lugar diferenciado na sociedade. Esta última, por seu lado, desenvolveu-se do ponto de vista tecnológico e de suas relações sociais, estabelecendo padrões simbólicos de compreensão e recriação de si própria, através do desenvolvimento da arte e da cultura, cujos instrumentos são apropriados pelos adultos. (WAJSKOP, 2001, p.28).

Portanto, a brincadeira, conforme a autora, o resultado de relações interpessoais, sendo cultural e pressupõe uma aprendizagem social. Para tanto, os aspectos do desenvolvimento infantil e o papel do brincar devem ser considerados. Criar, recriar, inventar, reinventar faz parte da natureza humana. Por meio da atividade artística e do ato de brincar a criança, o ser humano, se expressar a Arte, a brincadeira representa possibilidade da transformação, de ampliação do olhar, de enxergar possibilidades em objetos combinados para se tornar outros objetos, antes não pensados.

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) reconhece como dever do Estado e o direito da criança a ser atendida em creches e pré-escolas. Com a promulgação da LDBEN 9.394/96, a Educação Infantil passa a ser parte da Educação Básica.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como principal finalidade promover o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de, ou seja, os aspectos físicos e biológicos quanto aspectos emocionais, afetivos, cognitivos e sociais de cada criança, considerando que ela é um ser completo e singular, único conforme o artigo 29, define a finalidade da Educação Infantil como “desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996, p.9)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9.394/96 assegura no artigo 26, parágrafo 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)

A arte é garantida na Educação Infantil, como linguagem fundamental para o desenvolvimento cognitivo, sensível e cultural da criança, o Referencial Curricular para Educação Infantil RCNEI evidencia que: [...] tal como a música, as Artes Visuais são linguagens, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na Educação Infantil, particularmente. (BRASIL, 1998c, p.85)

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a educação Infantil são compostos por três volumes. São orientações que contribuem para o desenvolvimento das crianças, entendidos aqui como afetivo, emocional e cognitivo.

No RCNEI as Artes Visuais são um dos eixos importantes deste documento. As artes visuais compreendem a pintura, a escultura, o desenho, a fotografia, entre outras, é importante mencionar que para muitos professores a arte infelizmente é tida como um passatempo:

A presença das artes visuais na educação infantil, ao longo da história, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e prática pedagógica existente. Em muitas propostas as práticas de artes são entendidas apenas como meros passatempos. Em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados. Outra prática corrente considera que o trabalho deve ter uma conotação decorativa, servindo para ilustrar temas de datas comemorativas, enfeitar as paredes com motivos para os pais, etc. Nessa situação é comum que os adultos façam grande parte do trabalho, uma vez que não consideram que a criança tem competência para elaborar um produto adequado (RCNEI, 1998, p.87).

Saber que a criança faz escolhas, experimenta, cria, por meio da sua mediação com o mundo e com seus pares é fundamental para compreender a importância da arte na educação infantil. A criança é o protagonista de seu pensar criativo, ela sabe manipular materiais e objetos que ampliam seu conhecimento por meio da oportunidade de contato com a arte, e com suas próprias produções e apreciação de outras produções artísticas e estéticas.

É importante mencionar que a arte está presente na vida do homem desde a pré-história, segundo IAVELBERG (2003):

A Arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudo, entretanto, não é isso que justifica a sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos. (IAVELBERG, 2003, p.43).

A valorização das produções das crianças contribui para a construção de seu próprio conhecimento, o professor da educação infantil tem que ter um olhar para a produção

artística: desenhos, pinturas, colagens e outras expressões, pois é o mediador que contribui para formação de habilidades, autonomia, criatividade, dando suporte para desenvolver tais aprendizados.

O papel do professor é importante no que se refere à arte, pois é ele que contribui para que a criança se expresse e represente o seu pensamento. Ele é o desafiador, que vai contribuir para que a criança perceba o seu potencial, suas habilidades e capacidade de compreender o mundo que a cerca. Oferecer vários materiais (lápis, canetas, carvão, massas, tintas diversas, giz de cera, papéis, papelão, sucatas, entre outros) para que ela possa explorar sua criatividade.

A mediação do professor será o elo entre o mundo da fantasia e o desenvolvimento cognitivo, a arte não é uma prática linear está em seu caráter a criticidade e a aprendizagem, muito mais do que arte é um mundo de fantasia ligado à realidade, com possibilidades de expandir o conhecimento, que o professor e a criança podem apropriar-se.

O planejamento deve ser engajado para a aprendizagem o contato com a arte, o professor proporciona à criança momentos de diversão, reflexão e ação com seu mundo interno no caminhar do processo ensino-aprendizagem. A importância da arte como desenvolvimento que estimula a atenção, a imaginação, a observação, a fantasia, a memória, a reflexão e as várias linguagens. A arte é o instrumento prazeroso, capaz e eficaz de ensinar a criança a viabilizar a formação crítica reflexiva capaz de transformar o mundo à sua volta.

No ambiente escolar a arte deve ser trabalhada com dedicação e carinho e com o entendimento de que com ela é possível para desenvolver os trabalhos pedagógicos, no sentido de abrir fronteira do imaginário, do brincar, da fantasia, da criação e o de sentir um imenso prazer no fazer artístico.

Sobre a aquisição do conhecimento Piaget (1980), evidencia que o conhecimento é a ação entre o sujeito e o objeto. A partir de estruturas mentais e interação, o indivíduo é responsável sobre o processo de construção do seu conhecimento e isso ocorre quando acontece a ação. A partir da ação constrói novos conceitos e entendimentos sobre o objeto, aprende-se construindo e reconstruindo o pensamento, por meio da assimilação e acomodação das suas estruturas. Esta construção do pensamento chama-se estágios, que são definidos por cada etapa da vida do nascimento a idade adulta conforme este autor, a saber: Sensório-motor (0 a 2 anos), Pré-operatório (2 a 7 anos), Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos) Operações formais (11 ou 12 anos em diante).

Sobre a aquisição da arte para a criança é a sua visão de mundo, ela o representa quando rabisca ou desenha, ela utiliza a linguagem artística para se expressar as fases do desenho infantil à primeira é a garatuja, momento em que a criança desenha rabiscos desordenados, que gradativamente tornam-se mais ordenados organizados e controlados, a fase seguinte pré-esquemática, a criança faz a representação típica de um homem apenas com a cabeça e pés, e começa desenhando uma quantidade de outros objetos do seu meio, no estágio esquemático, a criança desenvolve o conceito definido da forma, seu meio, e representação humana, no realismo, os desenhos simbolizam mais do que representam os objetos, o último pseudo naturalista o período do raciocínio, nesta o desenho da figura humana apresenta muitos detalhes.

Para Piaget:

O desenho é uma das manifestações semióticas, isto é, uma das formas através das quais a função de atribuição da significação se expressa e se constrói. Desenvolve-se concomitantemente às outras manifestações, entre as quais o brinquedo e a linguagem verbal (PIAGET, 1973).

Desenhar, para a criança, é expressar-se, é algo prazeroso, é criação, ao desenhar, seu lado afetivo aflora, o papel e o lápis são os instrumentos para expressar os seus sentimentos no desenho, a sua relação com a família, seus pares, ambiente escolar de acordo com o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil:

Por meio de diferentes gestos em um plano vertical (ou pelo menos inclinado), a criança aprende a segurar corretamente o giz e o lápis. Para que a criança adquira um traço regular, precisará trabalhar com certa rapidez, sobre uma grande superfície colocada a sua altura. A criança que não domina bem seu gesto será solicitada a trabalhar, sobretudo, com o ombro e o cotovelo: fará então desenhos grandes. Somente mais tarde, quando os movimentos altura do ombro e do cotovelo tornarem-se desenvolvidos, faremos diminuir as proporções dos desenhos, exigindo assim da criança um trabalho mais específico do punho e dos dedos. (1998, p. 106).

Com o desenho, a criança desenvolve o seu cognitivo, já que ela representa o que vê para depois representar do plano palpável para o plano abstrato. Portanto, o desenho passa a ter uma significação na educação infantil e, ser mais que simples rabiscos, sendo valorizado como um auxiliador importante no desenvolvimento da criança. Quando a criança desenha conta sua história, seus pensamentos, suas fantasias, seus medos, suas alegrias, suas tristezas, interagindo com o meio, seu corpo, produzindo marcas e conhecimento.

Geralmente a criança começa a rabiscar papéis aos dois anos de idade a fase de garatujas quando faz seus rabiscos deve estar livre para movimentar-se e controlar seus próprios movimentos, a criança começa com o que podemos chamar de desenho informal.

O rabisco possui três fases de evolução: o primeiro estágio, por volta dos dezoito meses, chamado de estágio vegetativo-motor, quando aparece o tipo de traçado próprio da criança, mais ou menos arredondado, convexo ou alongado, o lápis não sai da folha. No segundo estágio entre dois e três anos, os esboços, delineamentos de formas se caracterizam essencialmente pelo aparecimento de formas isoladas, tornadas possíveis pelo levantamento do lápis, a criança passa do traço contínuo para o traço descontínuo. O terceiro e último estágio começa entre três e quatro anos, é o comunicativo, nele a imitação do adulto torna-se mais manifesta e se traduz por uma vontade de “escrever” e comunicar-se com outros.

Segundo RCNEI por meio do desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então serem apropriadas pelas leituras simbólicas [...] as crianças possam criar suas produções, é preciso que o professor ofereça oportunidades diversas para que se familiarizem com alguns procedimentos ligados aos materiais utilizados, aos diversos tipos de suportes e para que possam refletir sobre os resultados obtidos.

O desenho passa a ser um jogo simbólico onde a criança desenha o que vê, ouve, observa, sente e vive ao seu redor.

Para Vygotsky, a arte tem base nas teorias da percepção, do sentimento e da imaginação-fantasia. Para ele a abordagem psicológica à criação artística só era possível a partir do desenvolvimento de uma argumentação que estivesse baseada num destes três aspectos da psicologia humana (percepção, sentimento e imaginação) ou numa articulação conjunta deles. Para este autor o faz-de-conta e também na representação dramática como o teatro se dá por intermédio da imaginação, que é a expressão dos sentimentos e emoções suscitados pelo brinquedo infantil, pelo Teatro ou por qualquer criação artística, conforme seu pensamento a arte possuem uma dimensão anímica.

Vygotsky destaca que a cultura se desenvolve a partir da natureza estética que se dá pelo jogo dramático infantil. Mas não podemos entender o conhecimento e a psicologia da arte apenas do ponto de vista biológico, sensualista, pois segundo Vygotsky:

“(...) a Arte só poderá ser objeto de estudo científico quando for considerada como uma das funções vitais da sociedade em relação permanente com todos os outros campos da vida social e no seu condicionamento histórico completo”. Assim a aplicação da psicologia sensualista nos mostra um caminho e contribui para o entendimento da Arte, mas não apresenta consistência suficiente para o entendimento de uma psicologia da arte materialista, por não considerar os sentidos, além de reações biológicas, como uma elaboração socialmente construída”. (Vygotsky, 1999, p.11).

É importante que a criança tenha oportunidades de desenvolver a criatividade e a

expressão livre, imaginação, a intuição e a sensibilidade de uma pessoa. A arte apresenta uma grande relevância para o processo de aprendizagem e socialização da criança.

Seguindo o pensamento de Vygotsky a apropriação é mediada pelas relações sociais. Esta mediação pode ser intencional ou espontânea. A mediação intencional é aquela planejada com fins de promover desenvolvimento, cada tipo de mediação possibilita um nível de aprendizagem e desenvolvimento. Vygotsky (1991) vê na linguagem uma atividade simbólica do ser humano, cujo surgimento não estaria atrelado ao avanço no desenvolvimento motor. Ela estaria presente desde que a criança nasce desencadeando a construção de significações para si mesmo e para o seu meio. O contato com o outro e o consequente contato com os usos de linguagem levaria a criança a incorporar, às suas funções biológicas, outros modos de perceber e de organizar o mundo. Para este autor, o homem utiliza a linguagem a partir da sua interação com o meio, a relação com o mundo é mediada por signos e instrumentos. Os instrumentos são utilizados como objeto social. Os signos contribuem para as ações concretas nos processos psicológicos. A partir disso, dessas formas de mediação realizamos operações mais complexas, pois com a internalização dos signos ocorrem mudanças qualitativas como o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

Vygotsky destaca que a linguagem é o sistema de signos mais importante para a criança desenvolver a sua cognição. Conforme ele, o desenvolvimento das funções mentais superiores, a internalização de instrumento e signos por meio da interação, a aprendizagem conduz à transformação das funções na zona de desenvolvimento proximal:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal, na escola o professor ao conhecer o nível de desenvolvimento dos alunos, o ensino deve ser direcionado para os estágios de desenvolvimento que ainda não foram incorporados por eles, para se chegar a novas conquistas sendo o ensino ser construído, tomando como base inicial o nível de desenvolvimento real da criança, para se chegar ao potencial, respeitando-se a faixa etária de cada grupo ou de cada indivíduo provocando avanços, que não aconteceriam espontaneamente, para alcançar o objetivo do processo ensino-aprendizagem bem como as interações com as outras crianças contribuem para o avanço do conhecimento.

A construção de simbolismos e o desenvolvimento são dois dos aspectos organizadores da prática pedagógica na Educação Infantil. Os aspectos dos objetos de

conhecimento podem ser conteúdos e instrumentos desses processos. A ação intencional da escola pode ser estruturada a partir da relação entre as especificidades dos objetos de conhecimentos e da Educação Infantil.

Da mesma forma entendo a apropriação da arte, com a necessidade de mediação intencional para promover desenvolvimento no sujeito, possibilitar a apropriação da forma artística e a reprodução das funções psicológicas que ela proporciona.

Ressalto que o professor deve oferecer a maior diversidade possível de materiais, suportes, técnicas, desafios que venham favorecer as habilidades da criança, além de ter consciência de que um ambiente estimulante depende desses fatores colocados, permitindo a exploração de novos conhecimentos.

A Arte tem uma função tão importante quanto à dos outros conhecimentos, no processo de ensino e aprendizagem, por meio dela o professor pode despertar a atenção de cada um para a sua maneira particular de sentir, sobre a qual se elaboram todos os outros processos racionais, não é só uma atividade artística, mas também, a conquista da significação do que fazem.

Além disso, a escola deve ir além das vivências artísticas com as quais está acostumada. Ela deve ajudar a criança a conhecer outras épocas históricas, outras culturas, outras formas de expressão, cabendo ao professor fazer com que a criança compreenda o mundo em que está inserida, situando-a em diferentes contextos culturais.

De acordo com FERRAZ e FUSARI (1999, p. 16), “a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo”.

A arte é importante na vida da criança, pois colabora para o seu desenvolvimento expressivo, para a construção pessoal e para o desenvolvimento de sua criatividade, tornando-a um indivíduo mais sensível e que vê o mundo com outros olhos. Os seres humanos são dotados de criatividade e possuem a capacidade de aprender e de ensinar. A criatividade da criança precisa ser trabalhada e desenvolvida.

Conforme LOWENFELD e BRITAIN (1970, p. 115) “a arte pode contribuir imensamente para esse desenvolvimento, pois é na interação entre a criança e seu meio que se inicia a aprendizagem”. A interação é importante, pois a criança gosta de imitar o que o adulto faz, ela observa seus gestos e ações e tenta reproduzir, ela se interessa pela ação e não pelo que o adulto está fazendo.

Oferecer possibilidades de ampliar seus conhecimentos e suas ações, deixar a criança se expressar livremente, não fazer comentários negativos e não apressar, pois, a arte realizada é importante para o seu desenvolvimento e ações futuras.

Para LOWENFELD e BRITTAIN (1970, p. 48) “as crianças que ficam inibidas em sua criatividade, por regras ou forças que lhe são alheias, podem retrair-se ou recorrer à cópia ou ao desenho mecânico”. Para que isso não ocorra é importante o trabalho do professor como mediador, pois a arte precisa ser significativa. Deve também, abordar as quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) como forma da criança se expressar significativamente e não apenas as artes visuais como ocorrem na maioria das vezes na educação infantil.

As Artes Visuais devem ser aceitas como uma linguagem que tem estrutura e característica própria cuja aprendizagem acontece por meio dos seguintes aspectos de acordo com o RCNEI (1998):

Fazer artístico-centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal; Apreciação — percepção do sentido que o objeto propõe, articulando o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores; Reflexão — considerada tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas. (BRASIL.1998, p.89).

O RCNEI trata a arte como uma das formas de linguagem e de contato com objetos de conhecimento importantes no desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação das crianças no eixo Conhecimento de Mundo, que segundo o documento abrange Artes Visuais e Música. Artes Visuais são colocadas com características próprias, que podem ser abordadas articulando-se o fazer artístico, a apreciação e a reflexão. A apreciação, o fazer e a reflexão são formas de aproximação das crianças à Arte como expressão e como objeto da cultura. A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras, sensações, sentimentos e pensamentos. A arte na Educação Infantil colabora para o desenvolvimento geral das crianças no que se referem aos aspectos perceptivos, motores e psicológicos, favorece a criatividade e a livre expressão o fim de desenvolver habilidades.

Na Educação Infantil não há a preocupação com as regras sobre a arte ou seu fazer, o que está em foco é a autonomia e em favorecer o acesso às linguagens com o intuito da formação estética e o simbolismo presente nas representações de Arte. As crianças estão vivendo suas primeiras experiências de socialização em relação aos outros, aos objetos de conhecimentos e às formas de linguagem, e sempre por meio do lúdico. A criança vive

experiências impregnadas de representações, sejam corporais, plásticas, orais e escritas, nas brincadeiras. O uso de simbolismo emerge na ludicidade presente na interpretação e representação de mundo em situações de brincadeiras.

A arte é uma das formas de apropriação do mundo mais próximas da criança por serem inicialmente corporais e envolverem a imitação e o jogo, que são meios privilegiados de apropriação de relações e construção de conceitos. A arte expressa em gestos, palavras, desenhos e todas as possibilidades lúdicas e expressivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a arte se apresenta no cotidiano infantil na forma de expressão da sua visão de mundo, sua representação da realidade surge quando a criança rabisca ou desenha no papel, na areia, na terra, na água; neste momento, ela está utilizando a linguagem da arte para expressar-se, sendo fundamental que o professor que atua na educação Infantil, compreenda como se dá o processo de criação nas crianças e suas fases de desenvolvimento criador, para que possa propiciar a oportunidade à criança de crescer por meio de suas experiências artística. Diante desta perspectiva, a arte na Educação Infantil apresenta-se como uma linguagem que tem estrutura e características próprias que possibilita à criança, no processo de criação, reformular suas ideias e construir novos conhecimentos em situações no qual a imaginação, a ação, a sensibilidade, a percepção, o pensamento e a cognição são reativados.

Concluo que a Arte tem como objetivo o lúdico, por meio de diversos materiais, serve como instrumento mediador contribui para a expressão dos sentimentos até então, desconhecidos evidenciados no brincar e nos trabalhos artísticos, sendo que por intermédio da arte, que é benéfica em qualquer idade, a criança pode encontrar-se consigo mesmo, reforçar seu verdadeiro eu, deixando-se agir livremente sendo fiéis aos seus valores e ao seu conhecimento de mundo, adquiridos sem a interferência de bloqueios, receios e traumas. Direcionamos para a criança por acreditar que a Arte é uma atividade que proporciona o brincar. O brincar é muito importante porque é por meio dele que a criança desenvolve, conhece e compreende e “lê” o mundo que a cerca, valendo ressaltar que a Arte deve ser oferecida em um ambiente de qualidade e que favoreça o desenvolvimento, que estimule as interações sociais e que seja um local enriquecedor e de conforto para a imaginação infantil, porque ao brincar as crianças aprendem, tornando os momentos de brincadeiras em aprendizagens significativas, a Arte promove o desenvolvimento do

potencial criativo, que o possibilita a revisitar novas possibilidades de ação e intervenção nos confrontos e em suas relações interpessoais Inter textualizadas entre brincar e a arte, adquirir a autonomia de pensamentos e ideais, e se torna um agente de transformação do ambiente em que vive. As habilidades do brincar somada a Arte conduzem ao faz de conta, o desenvolvimento intelectual, contatos com materiais que dão suporte a aprendizagem de qualidade, com base em todo o exposto o resultado somado ao desafio do estudo aqui elencado proporcionou grande aprendizado.

Desenvolvi este trabalho para evidenciar a importância da Arte na prática do brincar com incentivo às crianças e o enorme benefício de ter contato com diferentes materiais neste processo. Compreender a arte para a educação infantil é entender o desenvolvimento criativo e estético, e a importância de sermos críticos e reflexivos. Para as crianças as artes visuais na educação infantil são as portas para vivenciar suas experiências e desenvolver o conhecimento em diferentes produções artísticas. São possibilidades de novos saberes e de apropriação de diferentes linguagens além da arte, é uma leitura de mundo, de enriquecimento, passa-se a entender a contribuição e a importância da apreciação e do fazer artístico.

Percebo que a escola é um espaço no qual a arte deve ser valorizada não só como aprendizagem, mas como um ambiente de produções infantis, sendo evidente a importância de o professor estabelecer uma prática pedagógica que valorize a arte, as linguagens artísticas, procedimentos, desenvolvimento da criatividade com conteúdo que devem ser significantes e o professor deve ser o mediador desse conhecimento, oportunizando sempre atividades que venham contribuir para que a criança possa desenvolver sua criatividade e sensibilidades artísticas, tão importantes para sua construção do protagonismo infantil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica. Técnicas e jogos pedagógicos**. 11ª edição. São Paulo: Loyola, 2003.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1.996.
- BRASIL. Senado Federal. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília**, DF: Senado Federal, 1988.

FERRAZ, M.H. C. de T; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte; sala de aula e formação de professores**/Rosa Iavelberg. Porto Alegre; Artemed, 2003.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7ª edição. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **Brinquedo e Brincadeira – usos e significações dentro de contextos culturais**. In: SANTOS. Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 7ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **Jogos Infantis – O jogo, a criança e a educação**. 12ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.



A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NAS NOSSAS VIDAS



ILZA RODRIGUES FERREIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unopar (2009); Especialista em cultura africana pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Ensino Fundamental I-em uma Emef da prefeitura da cidade de São Paulo.

RESUMO

O hábito da leitura é algo de extrema importância para a vida de uma pessoa, é o fato deste indivíduo trabalhar, de forma contínua, o seu autodesenvolvimento. Digo isso, pois todos nós sabemos que o processo de aprendizado do ser humano é constante, ou seja, nós nunca paramos de aprender, uma vez que tem sempre algo novo para aguçar a nossa curiosidade e para que possamos aprimorar os nossos conhecimentos. O importante neste processo é que você leia, independentemente do jeito e da forma que fizer, pois isso vai contribuir de forma significativa para o seu crescimento e desenvolvimento, bem como a expansão de sua consciência. Formar indivíduos com hábito da leitura é benéfico não só para o desenvolvimento do país, que poderá contar com pessoas críticas e que possuem bagagem para oferecer boa análise da realidade em que vivem, mas também para o crescimento pessoal. Leitores, em geral, possuem melhor capacidade de interpretação de texto e de escrita clara e bem elaborada.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Vocabulário; Educação; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Este estudo discute a importância da leitura nas nossas vidas.

O ato de lê é de grande importância para a aprendizagem do ser humano, além de favorecer o aprimora a escrita e o vocabulário.

A leitura é responsável por desenvolver nas pessoas, a criatividade, ordenar as ideias e a habilidade de decodificar mensagens formuladas em níveis que fogem ao código com a comunicação oral. A medida que lê o indivíduo vai armazenando conhecimentos e amadurecendo, intensificando o processo da educação para todos no processo de elaboração de seus conceitos e de sua visão de mundo.

A leitura e a escrita fazem parte do contexto social e cultural em que estamos inseridos, sendo que uma enriquece e complementa a outra, pois uma boa leitura contempla uma escrita de boa qualidade. Segundo Soares (2003.p.14):

O Brasil é um dos países que menos produz leitores, os índices são feios quanto ao hábito de ler e o problema não é o valor do livro, sendo que existem vários meios de se conseguir um exemplar desejado, sebos, trocas, empréstimos, e sim, o não costume que temos de exercitar este hábito. Construir um país crítico, um país de leitores é tarefa difícil, não se constrói um muro em dez minutos, assim como não se faz uma sociedade justa em dez anos. Somos responsáveis pelos atos que praticamos, e também de uma forma geral pelo funcionamento do processo/aprendizagem da leitura em nosso ambiente, de uma forma mais ampla, em nosso país.

Com base nessa problemática o objetivo principal deste artigo é resaltar o que podemos aprender e descobrir através da leitura, entre os objetivos específicos estão destacados a importância da leitura no nosso cotidiano e as contribuições na aprendizagem e na convivência em sociedade.

A metodologia utilizada para a elaboração deste artigo foi a pesquisa bibliográfica em literaturas acadêmicas e documentos ficcionais disponíveis em livros impressos e em artigos, e revistas em meios eletrônicos que abordam as temáticas estudadas.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NAS NOSSAS VIDAS

Desenvolver o interesse e o hábito pela leitura é um processo constante, que começa muito cedo, em casa, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida inteira. Existem diversos fatores que influenciam o interesse pela leitura. A criança que houve histórias desde cedo, que tem contato direto com livros e que seja estimulada, terá um desenvolvimento favorável ao seu vocabulário, bem como a prontidão para a leitura.

Segundo Freire (2008), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem

e realidade se prendem dinamicamente”. Essa citação sintetiza que a leitura gráfica, ou seja, dos livros, revistas, jornais é precedida pela leitura da vida. Cada ser humano tem vivências e experiências diferenciadas, portanto, cada um tem uma forma de interpretar uma determinada situação, conforme os padrões da construção de ideias em que o mesmo foi inserido.

O hábito da leitura oferece muitos benefícios, tanto para o corpo quanto para a mente. Entre eles, melhora o funcionamento do cérebro, contribui para a construção do senso crítico e, como diz a máxima popular, permite uma viagem ao mundo sem que o leitor saia do lugar.

- Promove o desenvolvimento
- Apura o senso crítico
- Proporciona entretenimento
- Amplia o conhecimento
- Enriquece o vocabulário
- Aprimora a escrita de redações
- Minimiza dificuldades acadêmicas
- Desenvolve o afeto
- Reduz o estresse

Batista (2013) explica que a leitura é fundamental para que o ser humano seja inserido na sociedade. A leitura possibilita acesso a informações, a melhoria e o aumento do vocabulário, bem como o desenvolvimento da concepção crítica sobre os mais diversos assuntos, melhorando o interesse pela busca do conhecimento acerca de assuntos diversos. A leitura pode, também, contribuir para a formação de relações sociais, e no caso da criança, a leitura precisa ser ensinada ao passo que se explica o seu significado, para que este aprendizado seja mais motivador. Assim, é interessante que a criança fique atenta à leitura e explicação da mesma, apresentando a leitura como um momento lúdico, que envolve fantasia e diversão.

Nunca é cedo demais para estimular a imaginação das crianças. Os pais podem contar histórias para seus filhos ainda bebês.

Nessa fase, é claro, as narrativas devem ser mais leves e lúdicas. Conforme for ocorrendo a alfabetização, há margem para expandir o nível de dificuldade da leitura.

Fernandes (2010) defende que é através da exploração de elementos simbólicos presente nos livros, ou seja, da magia da leitura, que tornam-se possível que haja a socialização de conhecimentos e experiências descobertas passa a se relacionar com a

leitura, e desejar o contato com o livro, sentindo falta de sua magia., o livro pode assumir um domínio sobre o leitor, que em constante estado de interesse por saber mais.

Os estágios da leitura

Até os dois anos, a criança não interage tão ativamente com as palavras. O ponto de interesse está, quase que essencialmente, direcionado às imagens e texturas. É o momento no qual os livros devem ter páginas grossas e rígidas, que permitam a interação com a história. Afinal, o objetivo é que os livros, nessa idade, sejam capazes de despertar a curiosidade!

Entre os dois e três anos, os livros podem começar a carregar um pouco mais de contexto e se relacionam à rotina da criança. É a hora de fazer a ligação entre as tarefas e hábitos do dia a dia, com o que é contato.

Vale, para tal, utilizar os livros como forma de validar e auxiliar no desfralde ou mesmo para ensinar pequenas tarefas, como arrumar a cama. Nessa hora, a criança já pode começar a compreender e relacionar palavras com o que está registrado nas páginas.

Dos três até os seis anos de vida, a criança já pode encontrar no livro uma forma de lazer. As imagens ainda são de grande importância, mas o pequeno já encontra nas histórias um ponto de interesse. Cabe aos pais explorar os momentos de união em família como o tempo antes de dormir para ler histórias, contextualizar e falar sobre o que é contado na história.

A leitura inserida para as crianças devem ser estimulantes com ilustrações, para despertar o prazer de ler e conhecer novas palavras atribuindo a seus escritos métodos e vocabulários enriquecedores para que despertem a curiosidade e a vontade de estar inserido ao mundo letrado, não devendo pensar que este processo é algo complexo que exigirá esforços dos mesmos como algo que irá enriquecer sua aprendizagem de maneira prazerosa e emocionante.

O papel da escola, mais do que formar leitores, é de formar leitores que contextualizem o objeto lido com a sua carga de conhecimento, leitores que raciocinam e que mantenham uma relação crítica e opinativa com o que está sendo lido, que buscam entender o conteúdo transmitido com o objeto de leitura. Ainda indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999, p. 69):

O ensino da Língua Portuguesa, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, deve voltar-se para a função social da leitura como requisito básico para que o indivíduo ingresse no mundo letrado e possa construir seu processo de cidadania.

Ler histórias para crianças sempre, é poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever de um autor e,

então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeiras, de divertimento.

A literatura, na qual são apresentadas diferentes personalidades, ações e atitudes, auxilia, também, a compreender o outro e a enxergá-lo de maneira mais aprofundada e íntima, sendo isto possível devido ao convívio com personagens – que se transformam em amigos próximos dos leitores.

No início de 2018 o Banco Mundial lançou uma pesquisa apontando que os estudantes brasileiros demorarão mais de [260 anos para atingir a qualidade de leitura de países desenvolvidos](#). O quadro desanimador aponta um risco para o pensamento crítico dos estudantes brasileiros, pois a leitura estimula a reflexão e a interação entre ideias que fomentam discussões proveitosas para o desenvolvimento do conhecimento. Quanto menos a leitura for estimulada, menor será o pensamento crítico dos jovens, principalmente estudantes, no ambiente social.

O grande obstáculo para a leitura, segundo os próprios leitores, é a falta de tempo. [Para 43% dos leitores a falta de tempo se torna um grande inimigo](#). Aliado a isso, tem-se o problema do desinteresse por parte dos não leitores. Por esses dois principais motivos, faz-se necessária a construção de uma leitura interessante e de fácil acesso a todas as camadas sociais.

A prática da leitura ainda não está totalmente presente entre os brasileiros. Nosso governo não compra livros desde 2014 para as bibliotecas de escolas públicas, pois o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) simplesmente não existe mais. Infelizmente, a leitura não é encarada com a seriedade necessária para uma educação de melhor qualidade.

Para um país como o Brasil, com mais de 202 milhões de habitantes, o resultado é preocupante: aproximadamente 141 milhões de brasileiros são caracterizados como não leitores. A pesquisa do Fecomercio revelou, também, que 55% não participaram de nenhuma atividade cultural. Novamente decodificando, mais de 111 milhões de pessoas não foram ao cinema ou a espetáculos e teatro.

Mais do que apresentar as causas dessa situação, que vão desde aspectos culturais e políticos até o papel da escola, da mídia e das instituições na sociedade moderna, é preciso agir para procurar reverter esse cenário, seja por meio de ações individuais ou localizadas que, somadas, possam chegar ao todo da população. Isso porque criar, manter e aprimorar a habilidade da leitura não está restrito aos paradigmas educacionais, já que esta é uma habilidade relacionada também ao desenvolvimento e aprendizado pessoal.

A mudança dessa realidade depende de conscientização e sensibilização. Para desenvolver estudo e leitura intensivos não seriam suficientes para esgotar uma pequena fração de sua capacidade. Novos patamares intelectuais, culturais e profissionais, a pessoa precisa necessariamente ampliar seu cabedal de conhecimento, o que torna a leitura fundamental. A neurociência já pesquisou e afirmou que a capacidade do cérebro humano é muito grande, e uma vida inteira.

Para cultivar o hábito da leitura nas crianças e nos jovens é preciso que a família e a escola façam sua parte. Hoje, existem obras de todos os gêneros que podem agradar até o mais cético dos leitores. Um bom começo para despertar o interesse pode ser a contação de histórias, seguida de teatrinho, diálogo e outras técnicas de interação e incentivo à leitura que podem ser iniciadas logo após o nascimento da criança.

Por isso, procure inserir o hábito da leitura no seu cotidiano e aprimore a habilidade de compreensão do que lê, em vez de assumir uma postura passiva diante do cenário negativo da leitura no Brasil. Só assim será possível se diferenciar e se desenvolver pessoal e profissionalmente. Você só tem a ganhar.

- Comece lendo textos, revistas, livros de que mais gosta (temas, extensão do texto, tipo de linguagem etc.). Isso irá estimular você a ler cada vez mais. Depois, diversifique as fontes de leitura, para ampliar cada vez mais seu repertório;
- Institua um horário ou dia da semana para ler, assim, essa prática fará parte de sua rotina diária/ semanal;
- Aproveite as brechas do seu tempo para ler, seja em filas de banco, sala de espera de consultório médico ou qualquer momento em que se sentir sem ter o que fazer. Isso significa levar livros ou revistas.

Diante desse cenário temos que propor e incentivar o hábito da leitura desde a infância para que os resultados esperados sejam os melhores possíveis. Pois, precisam-se propiciar melhores condições para conscientizar os educandos sobre o papel da leitura no desenvolvimento de um sujeito mais crítico para uma sociedade econômica e socialmente mais justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler, para Paulo Freire, poderia ser traduzido como o ato mesmo de viver, respiração que "não se esgota na descodificação pura da escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo", (FREIRE, 1986, p.11-3) nas

relações sociais. A proposta do pequeno livro *A importância do ato de ler* pode ser entendida como base para a conscientização, primeiro passo para desvendar os valores ideológicos que permeiam as relações sociais.

Portanto, garantir a riqueza da vivência narrativa desde os primeiros anos de vida da criança contribui para o desenvolvimento do seu pensamento lógico e também de sua imaginação, que segundo Vigotsky (1992, p.128) caminham juntos: “a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista. A criança passa a interagir com as histórias, acrescenta detalhes, personagens ou lembra de fatos que passaram despercebidos pelo contador. Essas histórias reais são fundamentais para que a criança estabeleça a sua identidade, compreender melhor as relações familiares. Outro fato relevante é o vínculo afetivo que se estabelece entre o contador das histórias e a criança.

Após tantos poderosos argumentos, fica fácil entender que a importância da leitura já está clara, cultivar o hábito da leitura em qualquer âmbito da vida pessoal, quanto mais diversificadas forem as fontes de leitura e informação e quanto melhor for a capacidade de compreensão dos textos, mais propriedade o indivíduo terá ao falar de um assunto, defender uma ideia, articular argumentos, seja na comunicação falada ou escrita.

REFERÊNCIAS

- FERNANDES, Gilmar de Jesus. **Leitura na Educação Infantil**: benefícios e práticas significativas. Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – Faculdade Cenecista de Capivari, São Paulo, 2010.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49ª ed, São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: SEED, 1999.
- SOARES, Magda. **Letramento e Escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global Editora, 2003.

. **A leitura na Educação Infantil.** Disponível em:

<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-leitura-infantil-para-desenvo> Acesso em: 01 de dez.

Desafios para o crescimento do hábito de leitura no Brasil. Disponível em:

<https://exame.abril.com.br/negocios/dino/desafios-para-o-crescimento-do-habito-de-leitura-no-brasil/>. Acesso em: 01 de dez.

A importância da leitura na formação do cidadão crítico. Disponível em:

<https://pedagogiaaopedaleta.com/a-importancia-da-leitura-na-formacao-do-cidadao-critico/> .Acesso em: 01 de dez.

Como você pode mudar o cenário da leitura no Brasil? Disponível em:

<http://escreverbem.com.br/como-voce-pode-mudar-o-cenario-da-leitura-no-brasil/> .Acesso em: 02 de dez.

O Papel da Leitura e da Escrita na Formação Leitora. Disponível em:

<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-papel-da-leitura-e-da-escrita-na-formacao/> .Acesso em: 02 de dez.

Entenda a importância da leitura para o desenvolvimento da criança. Disponível em:

<https://novosalunos.com.br/entenda-a-importancia-da-leitura-para-o-desenvolvimento-da-crianca/>. Acesso em: 02 de dez.

A importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança. Disponível em:

<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-literatura-infantil-para-desenvolvimento.htm>. Acesso em: 02 de dez.

A importância da leitura para formação do indivíduo. Disponível em:

<https://goitacainforma.wixsite.com/goitacainforma/single-post/2015/08/03/A-import%C3%A2ncia-da-leitura-para-forma%C3%A7%C3%A3o-do-indiv%C3%ADduo> .

Acesso em: 03 de dez.

O Papel da Leitura e da Escrita na Formação Leitora. Disponível em:

<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-papel-da-leitura-e-da-escrita-na-formaca.>

Acesso em: 03 de dez.



DIDÁTICA E INTERDISCIPLINARIDADE



ISABEL CRISTINA VAZ DA MOTA

Graduada em Pedagogia pela UNIESP, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no Município de São Paulo, na EMEI Parada de Taipas – São Paulo – SP. Aluna do Curso de Pós-Graduação em Formação Docente – INEQ, 2019.

RESUMO

A presente pesquisa de Pós-Graduação em Formação Docente tem como título “A Didática e Interdisciplinaridade” tem como objetivo pensar a interdisciplinaridade não como junção de disciplinas, apenas na formatação de sua grade. Se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores, seu aspecto humano. Discutir sócio historicamente os termos Interdisciplinaridade, Prática de Ensino e Didática partindo da polissemia que os envolve, buscando em alguns de seus pesquisadores aspectos contidos na diversidade cultural que envolvem definições múltiplas, conceitos variados e resultados aferidos a partir das configurações assumidas quando tratamos da questão formação de professores seja na Didática e ou na Prática de Ensino. O desafio que a formação interdisciplinar neste momento adquire é a de incrementar nos próximos anos, sua capacidade de identificar os diferentes tipos de saberes em jogo no ato de ensinar, tomando-os como incompletos e sempre insuficientes. É neste ato de perene incompletude que a potencialidade do vir a ser se constituirá.

PALAVRAS-CHAVE: Didática; Interdisciplinaridade; Prática Docente.

INTRODUÇÃO

É preciso ter clareza de como ocorre a aprendizagem na aquisição de conhecimento. O ensino e a aprendizagem é algo que acompanha o ser humano por toda a sua vida uma vez que a todo momento estamos aprendendo ou ensinando algo a alguém.

Quando pensamos no processo de ensino e aprendizagem que se instauram em nossas instituições de ensino percebemos que temos uma longa trajetória histórica. Desde a antiguidade até meados do século XX a aprendizagem era considerada algo passivo e receptivo, cabendo ao professor a tarefa de transmitir as informações e aos estudantes, simplesmente o papel de memorizá-las.

A Didática é o principal ramo de estudo da Pedagogia, investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino, é uma matéria de integração que formula generalizações em torno de conhecimentos e tarefas docentes comuns ao processo de ensino.

A Didática recorre a outras ciências se ocupa do trabalho docente, seus objetivos e reflexões e lida como “o que” e o “como” do processo pedagógico escolar e tem como objeto de estudo o processo de ensino.

A didática é uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais, ela se fundamenta na pedagogia; é uma disciplina pedagógica (LIBÂNEO, 2008, p. 16).

Cada teoria pedagógica supõe uma prática concernente. As metodologias utilizadas nas práticas docentes refletem as tendências pedagógicas. O papel da Didática na formação dos professores consiste na obtenção de uma sólida formação teórica-prática, portanto, a Didática se caracteriza como entre as bases teórico-científicas da educação e a prática docente, pois os conteúdos das disciplinas específicas precisam ligar-se às exigências metodológicas e aos problemas e desafios da prática.

Não existem fórmulas e nem procedimentos únicos a serem reproduzidos no trabalho docente. A Didática deve ser entendida como a ferramenta capaz de auxiliar o processo de compreensão das formas de educar.

Os recursos utilizados é que fazem a diferença, mas é primordial a utilização de recursos simples de sala de aula, não tem cenário mas interação entre professor e alunos que são os ingredientes necessários para que o sucesso da aula seja realizado de forma harmônica e criativa que precisa estar presente na sala de aula.

Não existe uma receita pronta, mas um ingrediente a mais para que possa ser mudado, adaptado, transformado com outras práticas que poderão ser agregadas e disponibilizadas aos professores com a intenção de melhorar a qualidade do ensino tornando a atividade docente de fato em algo que possa no dia de hoje contribuir para a formação de excelência do nosso aluno que o compromisso primordial de todos os professores que se ocupam da didática para um melhor aprendizado.

DIDÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE

Normalmente já ouvimos a seguinte afirmação: “o meu professor é muito inteligente, sabe muita coisa, pena que não sabe uma coisa, sabe o que é? Ensinar”, ou então, “a minha professora é muito inteligente também, tem muitos conhecimentos pena que não tem didática”. São frases comuns de se ouvir no contexto de aprendizagem escolar e acadêmico. É de extrema importância um professor ter conhecimento e didática ao mesmo tempo para atingir o sucesso e a eficiência no processo de ensino e aprendizagem.

Didática vem da expressão grega (*techné didaktiké*) e significa a arte ou técnica de ensinar. A Didática é a parte da Pedagogia que se ocupa dos Métodos e técnicas de ensino, destinados a colocar em prática as diretrizes da teoria pedagógica. A didática estuda os diferentes processos de ensino e aprendizagem.

Por isso, algumas instituições quando vão fazer o processo de seleção dos seus professores além da prova escrita para avaliar os conhecimentos que poderão ser feitos de forma objetiva ou dissertativa, as instituições realizam uma prova prática para avaliar se realmente o professor possui o dom para o ensino.

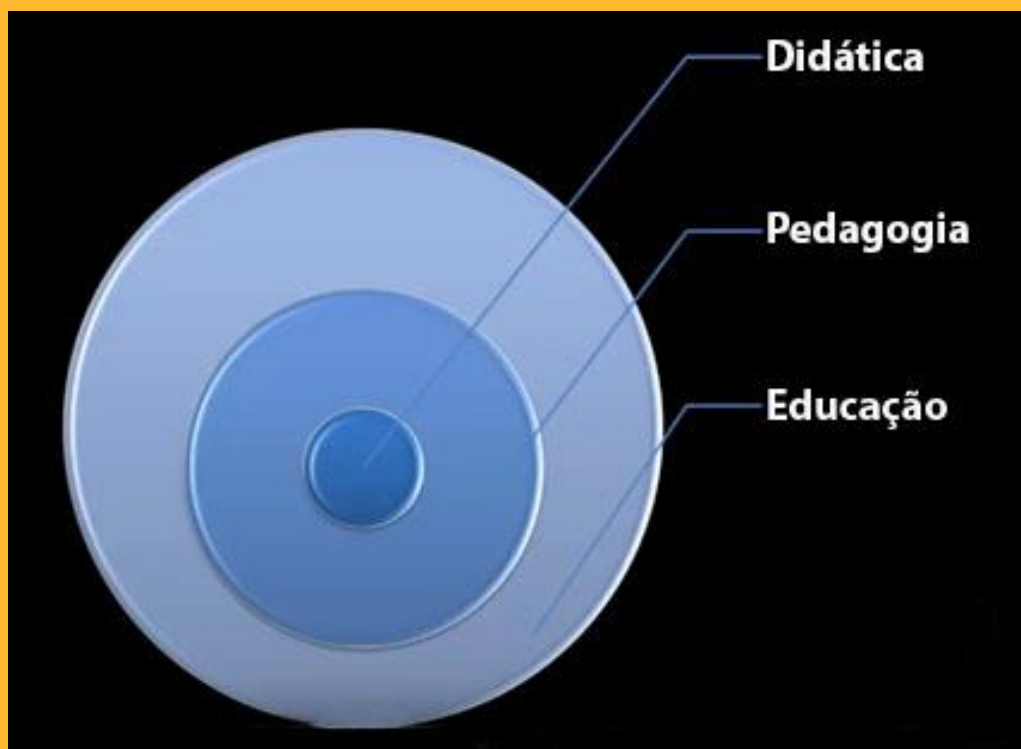
Existem três aspectos que se constituem de fundamental importância para a formação docente:

1º – A Formação Teórico-Científica – Está relacionado ao conhecimento da disciplina que o professor irá lecionar. Nós temos professores de matemática, de língua portuguesa, geografia, história, inglês, ciências, educação física, arte, filosofia, sociologia, biologia, química e assim por diante.

2º – A Formação Didática – Está relacionada às metodologias, ou seja, os métodos, as técnicas que podem ser desenvolvidas para a aplicação desse conhecimento na prática. É importantíssimo na Formação do Professor o aspecto teórico e o aspecto prático que devem estar sempre interligados na formação do professor.

3º – A Formação Prática – A atividade pedagógica como qualquer profissão, exige saberes diferenciais, específicos, em virtude da sua singularidade em que os saberes essenciais do professor se constituem em: o conhecimento teórico, a prática docente, as experiências pessoais ou talento para ensinar.

Quadro 1 – Relação entre Educação, Pedagogia e Didática



Fonte: Acadêmica do Curso de Pós-Graduação em Formação Docente (2019).

É de extrema importância a compreensão de como a Educação, Pedagogia e a Didática se relacionam. A Educação se divide em informal e formal.

A Educação Informal ocorre em ambiente familiar, na igreja, no trabalho e assim por diante. A educação Formal ocorre em instituições do ensino ou em ambiente escolar.

A Pedagogia estuda o processo educacional, investiga esse processo se dividindo em três partes: a teórica, a prática e a pesquisa. Na parte teórica temos as disciplinas de Filosofia da Educação e Políticas Educacionais.

Na parte da pesquisa temos o estudo da Biologia Educacional, Sociologia, Psicologia e a História da Educação. Na parte prática temos o estudo da legislação, administração, orientação e supervisão.

Portanto, a Didática é a parte prática, ou seja, se constitui em uma disciplina prática da Pedagogia e, a pedagogia por sua vez é a ciência que estuda a educação. A Didática apoia a estruturação de uma aula, ou seja, ajuda a construir uma sequência lógica. Temos cinco etapas na organização de uma aula:

1. Apresentação – O professor esclarece o objetivo final a ser atingido de forma clara e direta
2. Construção – É o momento dedicado a aprendizagem, momento em que o professor irá construir um novo conhecimento com os alunos
3. Fixação – Exercícios, atividades em que os alunos irão encontrar uma aprendizagem significativa.
4. Aplicação – Exercícios, atividades em que os alunos irão encontrar uma aprendizagem prática para que possa ter sentido para sua vida
5. Avaliação – Está relacionada a verificação de aprofundamento ou revisão do conteúdo visto.

Quadro 2 – Relação entre Educação , Pedagogia e Didática



Fonte: Acadêmica do Curso de Pós-Graduação em Formação Docente (2019).

Portanto, o objeto de estudo da Didática é o processo de ensino e aprendizagem que está relacionado com quem ensina (professor), a quem se ensina (aluno), lembrando que

na relação professor x aluno o aluno também ensina e o professor também aprende. Outra questão é por que se ensina e quais os objetivos queremos atingir; quais os conteúdos deverão ser trabalhados para se atingir os objetivos e de que forma se estrutura e se trabalha este conteúdo para atingir o sucesso e em que sociedade, que ambiente, que cultura se dará?

Os objetivos antecipam resultados e processos esperados do trabalho conjunto do professor e dos alunos, expressando conhecimentos, habilidades e hábitos (conteúdos) a serem assimilados de acordo com as exigências metodológicas (nível de preparo prévio dos alunos, peculiaridades das matérias e ensino e características do processo de ensino e aprendizagem) (LBANEO, 1992, p. 119).

A Didática se destaca como estudo fundamental na formação do professor. Caracterizam-se como objetos de estudo da Didática os conteúdos escolares, ensino e aprendizagem.

RESGATE HISTÓRICO DA DIDÁTICA AO LONGO DA HISTÓRIA

Na Pedagogia Tradicional, a Didática é um conjunto de regras assegurando ao professor orientação ao trabalho docente. O centro do processo de ensino é o professor, firmando a autoridade do professor.

Na Pedagogia Renovada, a Didática é o conjunto de ideias e métodos fundamentada nos pressupostos psicológicos. O centro do processo de ensino é o aluno e o professor passa a auxiliar o desenvolvimento espontâneo dos alunos.

Na Pedagogia Tecnicista, a Didática é a estratégia para o alcance dos produtos previstos para o processo ensino-aprendizagem. O Centro do processo não é nem o professor e nem o aluno e sim, o método em que o professor passa a ser o administrador que administra esse processo de ensino com ênfase nos métodos e suas escolhas para garantir o produto esperado, ou seja, preparar jovens para o Mercado de Trabalho.

Na Pedagogia Crítica, a Didática é o conjunto de ações para associar escola-sociedade, teoria-prática e professor-aluno. O centro do processo é os conteúdos em confronto com a realidade e o professor será o mediador para que esse conteúdo seja vivo e indissociável da realidade.

Um exemplo do que vimos está no fato da Didática ser uma disciplina normativa, um conjunto de princípios e regras que regulam o ensino. A atividade de ensinar é centrada no professor que expõe e interpreta a matéria. Às vezes são utilizados meios como a apresentação de objetos, ilustrações, exemplos, mas o meio principal é a palavra, a

exposição oral. Supõe-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos “gravam” a matéria para depois reproduzi-la, seja através das interrogações o professor, seja através de provas. Pra isso é importante que o aluno “preste atenção” porque ouvindo facilita-se o registro do que é transmitido na memória. A tendência do exemplo apresentado está contemplando a Pedagogia Tradicional.

A Didática foi sendo influenciada ao longo da história. Comenius (1592-1670), considerado o Pai da Didática e tem uma obra clássica denominada “Didactica Magna” em que defende que a educação é um direito de todos. Foi o precursor do Livro Didático, elaborou um livro didático ilustrado.

No processo de ensino Rousseau (1712-1778), valorizou a criança defendendo o ensino baseado nas necessidades e interesses imediatos da criança, não chegou a publicar sobre essa temática, mas suas idéias repercutiram grandemente na Didática.

Pestalozzi (1746-1827), proclamou a importância dos sentidos uma vez que acreditava na ênfase da observação, análise dos objetos e capacidade de linguagem pois os sentidos favorecem a observação e análise e a interpretação por meio da linguagem mantinha a mente ativa, por isso defendeu grandemente partir do concreto para o abstrato e do particular para o geral.

Herbart (1766-1841), elaborou quatro passos didáticos: a clareza (preparação e apresentação da matéria); a associação (responsável pela ligação de idéias antigas e novas), a sistematização (considerada a generalização ou a sistematização dos conhecimentos) e o método (ligado a fixação e a aplicação dos conhecimentos).

Dewey (1859-1952), enfatiza a experiência na atividade escolar que de se centrar em situações de experiência onde são ativadas as potencialidades naturais da criança, ou seja, para Dewey é inseparável vida, experiência e aprendizagem.

Na atualidade temos vários nomes que se destacam na Didática, mas iremos analisar dois nomes que fundamental importância para a nossa reflexão: Libâneo e Saviani.

Para Libâneo, a “didática se baseia numa concepção de homem e sociedade e, portanto, subordina-se a propósitos sociais, políticos e pedagógicos”. Temos a concepção de uma Educação vinculada a sociedade

Saviani, afirma que “os métodos que preconizo mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade”. Presente aqui a sociedade ligada a educação.

Na Didática não tem apenas objetivos pedagógicos, mas também propósitos os objetivos sociais e políticos, portanto, a formação do ser humano criativo, crítico, participativo para atuar na sociedade.

INTERDISCIPLINARIDADE E CONHECIMENTO

Como essa relação com o conhecimento tem impactado as formas de ensino e aprendizagem e como interfere na ciência e qual é o conceito que a temos de interdisciplinaridade.

Pensar a interdisciplinaridade é pensar a nossa relação com o conhecimento, o conhecimento que é produzido, as formas como eles são aplicadas e a nossa forma de ver a realidade que estamos inseridos.

Descartes, na sua obra “Discurso do Método” aborda a concepção de que o mundo é um todo coeso com várias partes separadas que interagem entre si. Disciplina é dividir o conhecimento em várias partes que interagem entre si. No entanto, cada uma das partes se torna independente da outra. É o conhecimento fragmentado, separado em espaços de conhecimento por disciplinas.

É com Descartes que temos o Currículo dividido em várias matérias em que o conhecimento é produzido por meio do método cartesiano que funda o conhecimento basilar para o conhecimento científico nas instituições de ensino superior.

A missão da interdisciplinaridade é reconectar estas partes compreendendo que o todo é mais do que a soma das partes. Cada uma das partes tem múltiplas relações e na região de fronteira, nos limites que cada uma dessas disciplinas se encontra é que se dá a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade é resultante e um processo claro de escolhas, uma atitude política e científica ante a compartimentalização de saberes, do reconhecimento dos saberes dos outros campos, ela ocorre na região de fronteira entre as diversas formas de encarar a realidade (FLORIANI, 2000, p. 12).

A interdisciplinaridade não existe de antemão, ela não nasce por decreto. É constitutiva e constituinte do processo interdisciplinar, produto de uma associação disciplinar. A ação interdisciplinar ocorre em regiões de fronteira de representação da realidade e se amplia pela ação combinada das disciplinas presentes no programa (FLORIANI, 2000, p. 11).

A idéia da interdisciplinaridade é reconectar os conhecimentos a partir do que lhes é comum, não vão apenas atuar um em parceria com o outro, vão explorar zonas de fronteiras, de proximidades, nos espaços de comunicação que Floriani (2000) irá chamar de domínio lingüístico.

Domínio lingüístico comum é o espaço não material de representação da realidade, n qual os praticantes desse domínio não possuem dificuldades de atendimento ao utilizarem determinadas palavras e seus respectivos conceitos (FLORIANI, 2000, p. 13).

Tal forma de pensar e agir é resultante de um processo claro de escolhas, uma atitude política e científica ante a compartimentalização de saberes, do reconhecimento aos saberes dos outros campos. Ela ocorre na região de fronteira entre as diversas formas de encarar a realidade,

pode-se afirmar que a construção interdisciplinar decorre de uma hibridação (ou de um diálogo de saberes); porém, nem toda hibridação é por si mesma interdisciplinar, pois esta é uma construção que depende de uma intenção deliberada, explícita, controlável e seletiva, do início ao final do processo de pesquisa. Tal construção é realizada por uma ação de pesquisa (embora toda ação implique um elevado grau de incerteza), com diversos pesquisadores, apoiados em suas respectivas lógicas e procedimentos disciplinares (FLORIANI, 2000, p. 08).

Desta forma, interdisciplinaridade é processo formativo de consciência e não finalidade, tendo em vista que o resultado é ação a partir da escolha e da interação entre os sujeitos, pensamentos e formas de encarar a realidade com vista a construção de soluções e alternativas.

A atitude e a escolha pela interdisciplinaridade devem ressaltar a importância do diálogo e da reflexão, permitindo a interação e a articulação de saberes de forma horizontalizada entre os participantes, levando em conta os saberes e as contradições entre os participantes onde “faz-se necessário vincular o conhecimento de acordo com as vivências do aluno, daquilo que é significativo à história de vida dele” (CALDEIRA; GODOY; MORALES, 2012, p. 06).

Professores, Escolas e Universidades são símbolos do conhecimento, o saber institucionalizado proporcionou a aculturação⁴ “civilizatória” no percurso da história da humanidade. Com o advento da Sociedade da Informação estes papéis são postos em xeque, tendo em vista que as tecnologias da informação e da comunicação são capazes de informar com maior velocidade e dinâmica, atingindo um maior público e em tempo real.

O Professor é a autoridade inicial sobre temas e assuntos, este tem a missão de democratizar o saber, dividindo essa autoridade com os participantes, para que juntos possam formular um novo conhecimento, somado ao saber dos educandos e da interação de todos com o mundo a sua volta (FREIRE, 1996).

⁴ Acumular significa colonizar o cérebro com o objetivo de moldá-lo de modo que faça aquilo que o grupo de referência considera útil” (MASI, 2000, p. 36).

No momento que o professor divide sua autoridade ele não se torna menos, justo o contrário, ele também aprende com os educandos e suas múltiplas histórias de vida. Compartilhar aqui não tem o sentido de divisão, mas de germinação, onde todos juntos conhecem mais a partir do momento em que existe uma liberdade de pensamento, crítico e substanciado pela curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996).

A figura do professor como facilitador na relação ensino-aprendizagem é um passo nessa direção. Tendo por princípios a “aceitação da pessoa do aluno, capacidade de ser confiável, receptivo e ter plena convicção na capacidade de autodesenvolvimento do estudante” (LUCKESI, 1994, p. 60) a função do professor se restringe a ajudar o estudante na organização de seus estudos, é um processo interpessoal onde a sensibilização dos indivíduos ativos é função do processo educativo para o crescimento pessoal (LUCKESI, 1994).

O objetivo levar o estudante a pensar criticamente a realidade a sua volta, mas sim, tendendo o professor um papel mais parecido com o de um treinador, que instiga seu discípulo, ou de orientador, que tira dúvidas e faz sugestões quando procurado, ele tem um fundamento mais sensível e menos pragmático.

Parece-me que essas alternativas enunciadas têm gerado uma série de conseqüências, entre as quais destaco a seguinte: a de possibilitar aos educadores se omitirem em relação à tarefa que lhes cumpre desempenhar na atividade educacional. Temos, pois, hoje, já bastante difundida a seguinte situação: professores que não ensinam, educadores que não educam. Essa situação é muitas vezes justificada a partir da idéia de que educação é autoeducação; é o educando que se educa, o professor é um facilitador da educação - ele está aí, e o que o educando pedir ele faz. Ora, essa é uma posição que considero omissa e que só serve aos interesses dominantes. Porque, se se trata de tomar uma posição clara em relação a utilizar a escola como um instrumento de participação efetiva das massas, então o professor não pode se omitir da tarefa de ensinar, de instruir (SAVIANI, 1996, p. 188).

Para a concepção contemporânea da educação crítica acreditamos que a figura da facilitação não é um caminho ideal, tomamos como alternativa a Mediação Pedagógica. Para compreender melhor este conceito, o campo da ciência da informação nos fornece algumas contribuições a partir das discussões sobre a Mediação da Informação.

A mediação da informação é um processo ao qual,

[...] toda ação de interferência - realizada pelo profissional da informação -, direta ou indireta; consciente ou inconsciente; singular ou plural; individual ou coletiva; que propicia a apropriação de informação que satisfaça, plena ou parcialmente, uma necessidade informacional (ALMEIDA JÚNIOR, 2009, p. 3).

É preciso considerar que o conhecimento disciplinar não responde mais as demandas que temos na sociedade, que são complexas e exigem o tratamento em diversos campos do conhecimento.

Para se ter um pensamento mais complexo sobre o objeto analisado necessário observá-lo sob vários prismas, não por um único que é válido, mas que possibilita um conhecimento disciplinar válido, no entanto, se o objetivo for uma aproximação maior da realidade é necessários outras lentes para poder analisar, experimentar, avaliar o novo conhecimento.

São essas aproximações nos campos científicos que podem nos ajudar na obtenção e novas respostas para problemas que são muito mais complexos na atualidade, ou seja, essa disposição de integrar as disciplinas por meio do que tem em comum por intermédio de diálogo em comum pode se constituir em um caminho que poderá nos auxiliar e nos aproximar da interdisciplinaridade.

É uma questão que é muito cara pra ciência hoje que é o diálogo que essas diversas áreas do conhecimento podem realizar para nos aproximar mais e melhor da realidade não com o objetivo de estabelecer uma verdade concreta porque a verdade é algo muito complexo de se provar, mas no sentido de estabelecermos consensos pontuais que podem durar por algum tempo até serem sobrepujados por novos consensos.

Na ciência, a produção do conhecimento é dinâmica e ao se pensar em interdisciplinaridade nas relações de ensino-aprendizagem, por exemplo aprender matemática utilizando música, não é só isso, mas perceber e refletir o que há de comum da música com a matemática e como é possível explorar essa área, essa zona de convergência entre a matemática e a música que são exemplos clássicos de interdisciplinaridade.

Outro exemplo clássico de interdisciplinaridade é o fato de querer aproximar história da matemática. É de consenso que os povos árabes tem uma grande contribuição no campo da matemática, mas como se deu essa contribuição do campo da matemática a chegar no ocidente, esse diálogo é possível entre a matemática e a história e assim por diante.

É possível desenvolvermos uma prática pedagógica mais próxima da realidade, que possa falar mais sobre o que estamos estudando, reunir essas diferentes visões nos auxilia a compreender melhor a nossa própria realidade, o nosso próprio mundo.

A interdisciplinaridade é algo que pode acontecer de forma concreta em nossas práticas educativas de forma colaborativa a partir dos vários conhecimentos que todos os

envolvidos no processo de ensino-aprendizagem tem e trazem para dividir e ao final do processo todos saem mais enriquecidos com novas descobertas e novos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar de forma interdisciplinar, no entanto, não é fácil, requer trabalho cooperativo. Quando tratamos de Educação, cooperar significa a construção do conhecimento através das interações sociais, reconhecendo tanto os saberes dos envolvidos na ação quanto os saberes sistematizados dos pesquisadores e professores.

A interdisciplinaridade requer ação, não podendo estar preso ao discurso, estando vinculada a parceria daqueles que objetivam a resolução de problemas comuns, mas que também não se pode negar as contradições entre os presentes e a própria contribuição histórica da ciência normal.

A mediação é um caminho interessante ao reconhecer a necessidade do diálogo, da parceria e da construção conjunta do conhecimento. Essa contribuição do campo de estudos da ciência da informação já permeia diversos outros campos e contribui para o pensamento interdisciplinar e a educação por não estar pautada apenas na facilitação, mas também na resolução e na busca ativa por necessidades de informação que podem ser atendidas por meio das interações sociais e de uma “curadoria” da informação.

A mediação pedagógica é um caminho interessante para os educadores que atuam fomentando a curiosidade, interagindo com os estudantes, reconhecendo seus saberes e apostando nessa construção coletiva da curiosidade epistemológica dos envolvidos.

Atuar com mediação não é responder perguntas, orientar, facilitar; é antes de tudo reconhecer na diversidade dos atores que perfazem o espaço educativo suas potencialidades para a ação. Na sociedade da informação a volubilidade é uma constante para aqueles que constroem o conhecimento de forma horizontal, sempre nos questionamos sobre nossas práticas, a mediação pedagógica nos oferta condições para repensarmos nossas premissas como educadores a partir dessa interação e da prática social.

A interdisciplinaridade, fundamental para o campo da Educação quando pensada a partir dos conceitos de mediação, assevera a participação dos indivíduos, que é fundamental na sua constituição quanto campo de ação e teoria.

Repensar os novos paradigmas da educação por meio da interdisciplinaridade e da mediação é uma opção para revermos as soluções apresentadas que, na ciência normal, não dão conta de responder a nossos anseios.

Aglutinar os conhecimentos sistematizados da academia de forma para que possam reconhecer e valorizar os saberes locais e suas possíveis contribuições se apresenta como uma possibilidade interdisciplinar, por meio da mediação dos saberes, que pode ofertar uma resposta mais significativa a esse papel das instituições educacionais onde os novos conhecimentos são adquiridos, recriados e transformados em prol do bem-estar de todos os membros da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. **Mediação da Informação e Múltiplas Linguagens**. Pesq. Bras. Ci. Inf., Brasília, V. 2, Nº 1, jan./dez., 2009.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann. & CHAUÍ, Marilena de Souza. **Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento: Cinco Anos depois da Conferência Mundial sobre Educação Superior**. Brasília: UNESCO, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CALDEIRA, Camila Santana; GODOY, Marcela Teixeira; MORALES, Angélica Góis. **A Educação Ambiental e a Interdisciplinaridade no Contexto Escolar**. In: **Actas Congreso de Medio Ambiente AUGM**, 7mo, 2012, ARGENTINA.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FLORIANI, Dimas. Marcos **Conceituais do Desenvolvimento da Interdisciplinaridade**. In: PHILIPPI, Arlindo Jr.; TUCCI, Carlos E. Morelli; HOGAN, Daniel Joseph;

NAVEGANTES, Raul. **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus Editora, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 24. Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Os Objetivos e Conteúdos do Ensino**. In: **Didática**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.

_____. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. Ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Didática Geral**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

MASI, Domenico de. **O Ócio Criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Introdução à Didática Geral: Dinâmica da Escola**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1991.

NOGUEIRA, M. O. G.; LEAL, D. **Teorias da Aprendizagem: Um Encontro entre os Pensamentos Filosóficos, Pedagógico e Psicológico**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

SANTOS, Eniel Espírito.; LUZ, Luiz Carlos Sacramento. **Didática no Ensino Superior: Desafios e Perspectivas**. Saberes. Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação, Natal, V. 1, Nº 8, Ago., 2014. Disponível em <https://gl/eDpD1D> Acesso em 03 nov. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 11. Ed.

São Paulo: Editora Autores associados, 1996.

_____. **Escola e Democracia: Teorias da Educação**. 37. Ed. Campinas: Autores

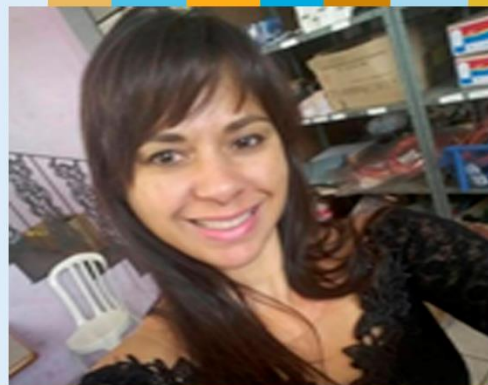
Associados, 2005.

VEIGA, Ilma Passos. **Repensando a Didática**. 6. Ed. Campinas: Papirus, 1991.

_____. **Lições de Didática**. Campinas: Papirus, 2006.



DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E AS BENESSES DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO



JANE LÚCIA LACERDA MAGALHÃES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Metodista (2014); Professora de Educação Infantil na rede municipal de São Paulo.

RESUMO

O brincar na educação infantil representa uma base fundamental no processo de desenvolvimento cognitivo e na educação e em todo seu desenrolar não se trata apenas de diversão como aponta o senso comum. Os Jogos são portas de entrada para as benesses educativas, bem como potencializa a cognição no que tange as capacidades motoras e intelectivas lógicas. Buscaremos aqui delinear algumas nuances e as variadas formas de desenvolver as potencialidades e como uma teia multifacetada tenderemos a expor as brincadeiras como atividades indispensáveis na formação das linguagens e nas atividades referentes a vida social. Preferimos buscar subsídios na pesquisa bibliográfica para embasar nossas ideias conceituais e assim fundamentar nossas hipóteses, esperamos que seja de valia a leitura do resultado da empreitada.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras; Jogos; Educação; Formação; Desenvolvimento

INTRODUÇÃO

Jogos se tornaram um tópico indispensável no domínio da tecnologia educacional. Embora o conceito de jogos educativos, ou seja, relativamente novo, a ideia e o uso não são. Já nos anos 60, os videogames foram implementados nos Estados Unidos da América para as escolas militares e médicas, bem como na comunidade acadêmica geral. Recentemente, surgiu um interesse novo e crescente em jogos de vídeo projetados para o uso em ambientes educacionais. Esse interesse crescente é aparente, entre outras coisas, no número de livros publicados que tratam de aprendizagem baseada em jogos, nos

múltiplos seminários e conferências sobre esse tema, na grande quantidade de estudiosos que têm trabalhado neste tópico de pesquisa ao longo dos anos, etc.

Então, muitas pessoas estão ocupadas em tempo integral com esse assunto. Um exemplo bem conhecido são os computadores para aprendizagem e, de acordo com eles, a aprendizagem baseada em jogos é muito mais motivadora do que a educação formal é para os alunos de hoje. Os jovens se tornaram falantes nativos da linguagem digital de computadores, internet e videogames ou nativos digitais. Isso implica que esse grupo de alunos é diferente (por exemplo, eles pensam e processam informações fundamentalmente) e as coisas na educação terão que mudar, por exemplo, como um professor se comunica com seus alunos, o conteúdo que ele está ensinando.

A juventude aprende mais com tecnologias digitais e videogames sobre arte, design e tecnologia do que na escola. Os amplos interesses no domínio da aprendizagem baseada em jogos levaram a expectativas e reivindicações promissoras, não só do ponto de vista científico, mas também no plano de trabalho prático da educação.

Os jogos têm o poder de ensinar, treinar e educar e são meios eficazes para aprender habilidades e atitudes que não são tão fáceis de aprender por memorização mecânica. Esses jogos educacionais são cada vez mais considerados como novas tecnologias instrucionais com grande potencial e têm a hipótese de auxiliar efetivamente propósitos instrucionais, porque (teoricamente) fornecem abordagens diversas que podem abordar a aprendizagem cognitiva e afetiva (por exemplo, construção do conhecimento, habilidades e competências).

O BRINCAR E AS AÇÕES COGNITIVAS

Aprender através do brincar é um termo usado em educação e psicologia para descrever como uma criança pode aprender a compreender o mundo ao seu redor. Por meio do brincar, as crianças podem desenvolver habilidades sociais e cognitivas, amadurecer emocionalmente e ganhar a autoconfiança necessária para se envolver em novas experiências e ambientes.

“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. Sobre tudo 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).

As principais formas que as crianças pequenas aprendem incluem brincar, estar com outras pessoas, ser ativo, explorar e novas experiências, conversar consigo mesmo, comunicar-se com outras pessoas, enfrentar desafios físicos e mentais, mostrar-se como fazer coisas novas, praticar e repetir habilidades e ter Diversão.

“O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.” (BRASIL, 1998, p. 22).

As crianças não apenas desfrutam de brincadeiras, mas também se beneficiam dela de muitas maneiras, assim, a importância do brincar. Abaixo estão explicações baseadas em pesquisas sobre a importância do jogo e como incorporar o jogo na sala de aula da primeira infância. O brincar pode ser um termo vago no mundo educacional porque sua definição não é clara, especialmente quando se coloca no contexto de uma sala de aula. A brincadeira pode ser definida como qualquer coisa que uma criança faça dentro do contexto social e, às vezes, é definida como apenas tempo livre. Existem definições confusas e conflitantes, mas existem duas formas seguras de brincar no contexto da educação, jogo e brincadeiras guiadas ou estruturadas. Grande parte da confusão em torno da definição de brincar está relacionada ao fato de que na literatura de desenvolvimento infantil o termo brincar é frequentemente usado para rotular a maioria das formas de comportamento social e não social das crianças, independentemente de ser ou não brincadeira.

AS AÇÕES SOCIOEMOCIONAIS DAS BRINCADEIRAS

O brincar é essencial para o desenvolvimento porque contribui para o bem-estar cognitivo, físico, social e emocional das crianças e jovens. Brincar é a ferramenta que as crianças usam para aprender sobre o mundo e a sociedade. Através do brincar, suas necessidades sociais e cognitivas podem ser atendidas e desenvolvidas. Brincar é o modo como as crianças interagem com este mundo e criam experiências para entender a sociedade e as interações humanas. Sua prática permite que as crianças criem e explorem um mundo que podem dominar, conquistando seus medos enquanto exercem papéis adultos, às vezes em conjunto com outras crianças ou cuidadores adultos. O jogo ajudará as crianças a se tornarem solucionadoras de problemas auto eficientes, porque durante as brincadeiras, as crianças criam e resolvem seus próprios problemas. Quando uma criança

é solicitada a resolver um problema acadêmico ou da vida real, ela poderá usar as habilidades que pratica durante o jogo para encontrar uma solução.

O evidente auxílio que o brincar proporciona às crianças, no que tange desenvolver novas competências que levam a uma maior confiança e à resiliência de que precisam para enfrentar os desafios futuros, contribui para o desenvolvimento global da criança. Através de sua prática explora-se a criatividade, habilidades físicas e cognitivas são refinadas e fortalecidas. Usar o brincar como uma ferramenta para ensinar em sala de aula na primeira infância trará uma abordagem holística ao conteúdo e ajudará a desenvolver cada parte de cada criança. Permite que as crianças usem sua criatividade enquanto desenvolvem sua imaginação, destreza e força física, cognitiva e emocional. Brincar é importante para o desenvolvimento saudável do cérebro atuando como um elemento essencial nos programas para a primeira infância, pois proporciona às crianças a oportunidade de expressar suas ideias e sentimentos, simbolizar e testar seus conhecimentos sobre o mundo e adquirir apoio efetivo aprendizagem.

Através do brincar, as crianças podem sintetizar e internalizar as informações que aprenderam. Depois de ensinar uma lição, deixar as crianças brincarem irá ajudá-las a colocar as informações que acabaram de aprender em situações imaginárias do "mundo real". Se o plano não puder ser usado nas aulas para ensinar o conteúdo, é importante usá-lo depois que o conteúdo for ensinado para ajudar as crianças a internalizar o que acabaram de aprender.

As crianças integram tudo o que sabem em todos os domínios quando jogam, tudo torna-se valioso para crianças pequenas, principalmente como meio de aprendizado.

A fim de implementar o jogo de forma estruturada e eficaz, ele deve ter um lugar no currículo. Há muitos benefícios na construção do currículo em jogo. Em primeiro lugar, garante que o conteúdo seja adequado ao desenvolvimento. Em seguida, cria diferenciação para os alunos. Isso ocorre porque o jogo é determinado pelos alunos. Os alunos decidem o que querem aprender ou como aprenderão através do jogo. Uma maneira de garantir que as atividades de educação sejam adequadas ao desenvolvimento e com conteúdo rico é através do desenvolvimento de um currículo que se baseia nas brincadeiras das crianças. O brincar tem um impacto positivo nos alunos em seu desenvolvimento, portanto, deve ser uma grande parte do currículo nas escolas. Quando as crianças são capazes de selecionar o que aprendem, elas estarão mais engajadas e capazes de obter as informações.

"[...]No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do

desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 2007, p.134).

O brincar permite que as crianças pequenas selecionem seu aprendizado, especialmente se isso facilitar a obtenção de uma ampla gama de metas de desenvolvimento; portanto, deve ser um componente vital no currículo de educação infantil. As experiências de brincadeira das crianças os ajudam a aprender conceitos e habilidades acadêmicas. Um programa efetivo de estudos por meio do lúdico oferece às crianças o ambiente apropriado para que elas se tornem membros produtivos de uma sociedade democrática. As crianças podem representar papéis em diferentes posições políticas. As crianças podem ter eleições e oportunidades de voto, também visam ensinar as crianças sobre interação social, cultura e vida doméstica. As crianças poderiam ter um lugar para brincar de casinha e assumir papéis familiares. Existem muitas ideias diferentes para o currículo.

JOGOS E BRINCADEIRAS E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

O desenvolvimento da linguagem é outro elemento que percebemos aqui, pois, a linguagem se desenvolve por meio de contextos culturais e sociais. Muitos desenvolvimentos na linguagem ocorrem no contexto social. Portanto, quando as crianças brincam juntas, elas estão praticando suas habilidades linguísticas e se desenvolvendo mais. O currículo de idiomas e alfabetização pode ser integrado em todas as áreas. Se houver uma abordagem baseada em investigação para o ensino de ciências, a brincadeira também será incorporada através de uma abordagem baseada na investigação, as crianças podem explorar e brincar para encontrar as respostas para suas próprias perguntas sobre esse mundo natural. Permitir que as crianças usem materiais no ambiente para experimentá-las e jogá-las ajudará a aprender sobre os conceitos matemáticos de maneira natural. Além disso, a criação de experiências como cozinhar, medir, construir, etc., em um ambiente de jogo, aprimora seu desenvolvimento matemático.

“Igualmente, no brincar relacionado ao letramento, é o evento do faz-de-conta que determina a natureza da resposta letrada, e não uma página de um livro de exercícios que arbitrariamente, decide focalizar a leitura ou a escrita.” (MOYLES, 2006, p 137).

O jogo é suficientemente importante para as Nações Unidas, que é reconhecido como um direito específico para todas as crianças. As crianças precisam da liberdade para

explorar e brincar. O brincar também contribui para o desenvolvimento do cérebro. Evidências da neurociência mostram que os primeiros anos do desenvolvimento de uma criança (do nascimento aos seis anos) estabeleceram a base para a aprendizagem, o comportamento e a saúde ao longo da vida. Os caminhos neurais de uma criança são influenciados em seu desenvolvimento através da exploração, pensamento, resolução de problemas e expressão de linguagem que ocorrem durante episódios de brincadeira. O jogo nutre todos os aspectos do desenvolvimento infantil – forma o alicerce das habilidades intelectuais, sociais, físicas e emocionais necessárias para o sucesso na escola e na vida. O brincar abre o caminho para o aprendizado.

A aprendizagem ocorre quando as crianças brincam com blocos, pintam uma imagem ou brincam de faz de conta. Durante o brincar, as crianças tentam coisas novas, resolvem problemas, inventam, criam, testam ideias e exploram. As crianças precisam de brincadeiras não estruturadas e criativas; em outras palavras, as crianças precisam de tempo para aprender através de suas brincadeiras.

O brincar é um negócio sério para o desenvolvimento de jovens em fase de desenvolvimento. Esse é um entendimento tão importante. Uma abordagem deliberada e eficaz apoia o desenvolvimento cognitivo de crianças pequenas. Quando bem projetada, essa abordagem explora os interesses individuais das crianças. Atrai as suas capacidades emergentes e responde ao seu sentido de investigação e exploração do mundo à sua volta. Ele gera crianças altamente motivadas que desfrutam de um ambiente no qual os resultados de aprendizagem de um currículo têm maior probabilidade de serem alcançadas.

“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 mundo, 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, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.” (OLIVEIRA, 2000, p. 67).

O jogo desenvolve o conhecimento de conteúdo das crianças e oferece às crianças a oportunidade de desenvolver habilidades sociais, competências e disposição para aprender. A aprendizagem baseada em brincadeiras baseia-se em um modelo vygotskiano de no qual o professor presta atenção em elementos específicos da atividade lúdica e fornece incentivo e retorno sobre a aprendizagem das crianças. Quando as crianças se envolvem em atividades reais e imaginárias, o brincar pode ser um desafio no pensamento das crianças. Para estender o processo de aprendizagem, a intervenção sensível pode ser fornecida com apoio de adultos, quando necessário, durante a aprendizagem baseada em

jogos. Aprendizagem baseada em brincadeiras também pode ser definida como crianças ativas e envolvidas em seu aprendizado. As crianças aprendem melhor através de experiências, o propósito da aprendizagem ativa é que ela motiva, estimula e apoia o desenvolvimento de habilidades, conceitos, aquisições de linguagem, habilidades de comunicação e Também oferece oportunidades para que as crianças desenvolvam atitudes positivas e demonstrem conscientização uso de aprendizado, habilidades e competências recentes e consolidem o aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem vários benefícios da abordagem de aprendizagem lúdica no cenário dos anos iniciais, incluindo as crianças que usam e aplicam seus conhecimentos, habilidades e compreensão de maneiras diferentes e em diferentes contextos, e praticantes lúdicos usam muitas abordagens diferentes para envolver as crianças em atividades que as ajudem a aprender e a desenvolver disposições positivas para o aprendizado. Os praticantes podem e devem planejar brincadeiras infantis, criando ambientes de aprendizado de alta qualidade e garantindo períodos ininterruptos para as crianças.

O nível de brincadeiras infantis aumenta quando adultos brincam com elas. A variedade de brincadeiras que as crianças praticam também aumenta quando os adultos se juntam. A união é diferente do controle. O controle faz com que as crianças sigam uma agenda castradora e não leve a tanto desenvolvimento cognitivo quanto quando os pais seguem o exemplo de seus filhos. Brincar é a moeda das crianças. Existem várias maneiras pelas quais os educadores, pais e responsáveis podem facilitar o aprendizado das crianças durante o brincar.

Os adultos podem modelar atitudes positivas em relação ao jogo, encorajando-o e proporcionando um equilíbrio de brincadeiras internas e externas ao longo do ano. Quando os adultos se juntam, devem guiar a forma, engajar-se e estendê-la, em vez de ditar ou dominar a ação. É necessário um ambiente decidindo quais brinquedos, materiais e equipamentos serão incluídos nesse ambiente. É importante oferecer uma variedade de materiais e experiências em diferentes níveis de dificuldade. A escolha dos materiais é importante, porque fornece a motivação para a exploração e descoberta das crianças. Ambas as experiências internas e externas devem fornecer centros e espaços exploratórios. O ambiente de jogo deve permitir que as crianças façam escolhas e explorem

as possibilidades de jogo. O ambiente de jogo deve refletir as experiências de vida diárias da criança.

Observe cuidadosamente quando as crianças começarem a usar os brinquedos, materiais e equipamentos. A observação é um processo contínuo, fornecendo informações sobre os interesses, habilidades e pontos fortes da criança e as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento adicionais. A observação ajuda a identificar maneiras pelas quais os adultos podem construir e guiar o aprendizado. Ouça, repita, amplie e faça perguntas no momento certo, estenda a observação natural das crianças fornecendo a linguagem necessária para ajudar as crianças a articular o que elas vêm acontecer. Os adultos podem promover brincadeiras e oportunidades para descobertas expansivas; eles podem melhorar (ou facilitar) o brincar, encorajando as crianças a trazer seus interesses e experiências para a brincadeira. Os adultos podem fazer perguntas para expandir e melhorar o jogo. Auxiliar as crianças a reconhecerem os conceitos que surgem ao lidar com o ambiente, fazer hipóteses, reconhecer semelhanças e diferenças e resolver problemas. Fornecer conhecimento social, permitindo que as crianças aprendam o conhecimento físico e lógico-matemático que as ajuda a entender o mundo ao seu redor.

Brincadeiras de faz-de-conta, envolve a criança a interpretar ideias e emoções. As crianças encenam histórias que contêm diferentes perspectivas diferentes. Embora alguns estudos mostrem que esse tipo de brincadeira não aumenta o desenvolvimento infantil, outros descobriram que ele tem um grande impacto no uso da linguagem das crianças e na percepção das perspectivas dos outros. O faz de conta também pode ajudar na autorregulação de uma criança nas áreas da civilidade, atraso na gratificação, empatia e redução da agressão. Também pode melhorar as habilidades sociais, como empatia, resolução de problemas e comunicação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social**. Brasília: MEC/SEF, v.01 e 02.1998. 85p.
- MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para a educação infantil: conceitos, orientações e práticas**. 2 Ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2009(a).

MOYLES, Janet R. **A Excelência do Brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10^a ed. São Paulo: Ícone, 2006. Cap.4.



O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL



JÉSSICA APARECIDA RIBEIRO SOARES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2014), e em Psicologia pela Faculdades Metropolitanas Unidas (2019); Cursando a Segunda licenciatura em Filosofia pela Universidade Paranaense, e especialização em Psicopedagogia Institucional pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais; Professora de Ensino Fundamental I - na rede pública da prefeitura de São Paulo, e Professora de Educação Básica I – na rede pública do estado de São Paulo.

RESUMO

A presente pesquisa apresenta um panorama das alterações que o conceito de infância sofreu com as transformações da sociedade ao longo do tempo. Para tanto, recorre às metamorfoses do brincar, do brinquedo e da definição de crianças. Este estudo apresenta também, que o brincar é importante não somente para o divertimento, mas também para a aprendizagem e o desenvolvimento global dos bebês e criança, visto que se trata de um elemento que naturalmente faz parte do universo infantil. Esse artigo ocupa-se de uma pesquisa teórica fundamentada em diferentes autores que abordam o tema. Essa pesquisa tem como objetivo enfatizar importância da atuação mediadora do professor nas experiências lúdicas que ocorrem na Unidade escolar de Educação Infantil. Esse profissional deve ter uma intencionalidade ao propor uma brincadeira, mas não pode fazer da brincadeira sua, pois o aluno enquanto um sujeito ativo é o centro do processo educativo e precisa ter a liberdade de desenvolvê-la de forma autônoma a sua criatividade e a imaginação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Brincar; Criança e Aprendizagem.

O BRINCAR E A INFÂNCIA

O brincar pode ser entendido como uma atividade lúdica, o dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2001) compreende que: “Lúdico relativo a jogo, brinquedo que visa mais ao divertimento do que qualquer outro objetivo. Que se faz por gosto, sem outro objetivo que o próprio prazer de fazê-lo; tendência ou manifestação que surge na infância, sob a forma de jogo e divertimento”.

Segundo Kishimoto (2010) o brincar é uma conduta espontânea na infância que aparece em diferentes tempos e em várias sociedades. “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.”

Para Winnicott (1975) o brincar é o intermediário entre o mundo interno e o mundo externo da criança, nesse sentido as elaborações durante a brincadeira ajuda a criança a reelaborar suas vivências e por meio do processo de identificação e construção de imagem, também contribui para o desenvolve a sua personalidade e a se perceber como sujeito no mundo.

Segundo o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015, p. 60) “brincar é uma linguagem de expressão por meio da qual as crianças aprendem e expressam o que aprenderam sobre o mundo das coisas e das relações humanas, constroem e transformam sua personalidade e sua inteligência”.

Como afirma Piaget, é no brincar que a criança desenvolve sua capacidade de representação simbólica, pois o brincar é uma ação que primeiro ocorre no mundo interior (plano imaginário) e depois se concretiza por meio de ações no mundo exterior (ambiente). A consciência e a capacidade simbólica que a criança desenvolve durante a brincadeira são características superiores que diferencia o ser humano dos outros animais.

Brougère e Kishimoto compartilham da ideia de que a criança não nasce sabendo brincar, pois é por meio da mediação do adulto e na interação com outras crianças que ela descobre como manipular os objetos. O conjunto de experiências e brincadeiras que o bebê cria e experiência desde os primeiros meses é denominada de “cultura lúdica”, a brincadeira recebe um significado único, compreende-se que o brincar de uma criança americana não é igual ao brincar de uma criança indígena porque reproduz realidades diferentes.

A cultura lúdica compreende evidentemente estruturas de jogo que não se limitam às de jogos com regras. O conjunto das regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe a cultura

lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica. O fato de se tratar de jogos tradicionais ou de jogos recentes não interfere na questão, mas é preciso saber que essa cultura das regras individualiza-se, particulariza-se. Certos grupos adotam regras específicas. A cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais. (BROUGÈRE, 1998, p. 92).

A criança é um sujeito ativo que aprende, recria e possui seu próprio conjunto de significações, por tanto, ela constrói sua cultura lúdica.

Para a criança brincadeira é coisa séria, não é apenas um passa tempo, mas sim uma ação essencial que está presente no dia a dia e ocorre de forma espontânea.

A brincadeira sempre esteve presente na história da humanidade, SUTEBAL; GARCIA e FERRARI (1989) em "Memória e brincadeiras" afirmam que o brincar traz uma memória, pois são durante as brincadeiras grupais tradicionais que a criança entra em contato com as experiências construídas pela humanidade no passado, consegue vivenciar o presente e projetar o seu futuro.

Nas sociedades tribais as crianças brincavam com arco e flecha e assim já se preparavam para a fase adulta. Na Grécia antiga o brincar servia para relaxar após estudos, ou seja, não tinha intencionalidade, ficava restrita a recreação. Na idade média as crianças eram consideradas adultos em miniatura e frequentavam os mesmos locais que os adultos, não existia infância. Com a expansão da industrialização as mulheres deixam o lar para trabalhar nas fábricas, nesse período são criados os Jardins de Infância, que inicialmente eram lugares de recreação e tinha apenas o objetivo de cuidar das crianças. Após os avanços das pesquisas na área da psicologia, da educação e do desenvolvimento infantil as exigências sociais e a valorização do brincar ganhou espaço, e as instituições passam a ter a função de educar e ensinar os bebês e crianças.

A partir do século XVIII a criança é vista como um ser com natureza própria, um "Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura." (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010, p.12). Nesse sentido o brincar ganha importância na infância, pois se torna para o professor um instrumento para o desenvolvimento da inteligência da criança.

O Brinquedo é uma possibilidade da relação das crianças com o mundo, esse importante instrumento também passou por transformações ao longo dos anos. No século XVIII o brinquedo era feito de madeira e tecido, confeccionado por um artesão, que

geralmente era um membro da própria família, então a criança participava do processo de construção do brinquedo e o adulto transferia objetos e uma cultura para o sujeito em formação.

Com o passar do tempo à sociedade se transformou com a industrialização e a globalização, a partir do século XX os brinquedos e o brincar também se modificaram, a indústria se encarrega da função de construir o brinquedo, este passa a ser feito com diferentes matérias (plástico e ferro, borracha) e também ganha movimento, durabilidade e tamanhos diferentes, assim, a criança torna-se uma importante consumidora no mercador e é bombardeada no dia a dia com diversas propagandas.

Conforme a pesquisa de SUTEBAL; GARCIA e FERRARI (1989) com nova forma de organização da sociedade e a transformação dos brinquedos, as maneiras de brincar se modificaram muito, as brincadeiras das décadas anteriores exigiam correr, pular cantar e socializar; hoje uma criança passa horas brincando sozinha, movendo apenas o seu dedo polegar. Com o avanço tecnológico dos brinquedos diminuiu as experimentações corporais, a interação entre as crianças e vivência entre as crianças e os adultos.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil consiste na

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos e privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos ao controle social.

É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisitos de seleção. (1998, p. 12)

Levando em consideração que o brincar faz parte do universo da criança é obrigatório que a unidade escolar de educação infantil promova experiências que estimule o desenvolvimento e a aprendizagem integral por meio da brincadeira, pois o direito da criança de brincar está garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que estabelece em seu artigo 16 o direito a liberdade que também compreende brincar, praticar esporte e se divertir.

Para Piaget (1975) quando a criança explora o brinquedo está descobrindo o mundo e desenvolvendo a sua inteligência, porque amplia o desenvolvimento psicomotor e constrói sistemas mais complexos de raciocínio.

Nessa perspectiva Vygotsky (2008) afirma que o brincar proporciona a “zona de desenvolvimento proximal”, que é “[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas [...]”, durante a atividade lúdica a criança usa os conhecimentos que já tem consolidado em seu desenvolvimento e constrói com o auxílio de um adulto, novos processos mentais que não estão amadurecidos.

No Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015, p. 35) consta que “A aprendizagem é, portanto, um processo complexo e dinâmico que deve ser potencializado nos espaços institucionais dedicados à Educação a partir das oportunidades de vivências múltiplas que considerem as diversas infâncias, as vozes e os tempos dos sujeitos de aprendizagem e suas construções culturais no encontro com a sociedade, o conhecimento e a cultura.”

Para Vygotsky a criança precisa apreender a brincar pela mediação do professor e com a interação entre outras crianças mais velhas, nessa perspectiva o brincar deve ser intencionalmente organizado pelo professor da educação infantil, porque não é suficiente que seja um simples momento de distração para preencher um determinado tempo ocioso. Cabe ao profissional da educação usar o brincar como uma importante ferramenta para a aprendizagem, ele deve planejar e proporcionar na rotina momentos prazerosos que possibilitem a criança desenvolver a imaginação, a criatividade, a autoestima, a autonomia e várias habilidades, tais como, social, intelectual e psicológica, pois conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) o cuidar, o educar e o brincar são práticas que não se dissociam, pelo contrário, são instrumentos que devem ser estruturados para o desenvolvimento integral da criança. “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira...”, completa ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010).

Uma brincadeira muito rica que possibilita o desenvolvimento de muitos aspectos da criança é o faz de conta. Na unidade escolar enquanto brincam de faz de conta, os bebês e crianças conhecem a si própria, expressam seus sentimentos e impressões sobre o mundo; se colocam no lugar do outro; aprendem regras e também a conviver com outras crianças; vivenciam emoções; e internalizam os valores da cultura em que esta inserida.

O jogo também é uma brincadeira que se destaca, porque contribui para a ampliação da criatividade, possibilita a internalizar regras, estimula o raciocínio e diminui o egocentrismo.

Durante a brincadeira o professor deve permitir que as crianças sintam-se à-vontade para conduzir a brincadeira de sua maneira, pois no ambiente escolar o sujeito em desenvolvimento é reconhecido como um ser ativo no processo de ensino e aprendizagem, que transforma o que o adulto lhe apresenta e age como protagonista na brincadeira, então, compete ao educador ter um olhar singular para todas as crianças, porque cada uma tem o seu tempo de apreender e o seu modo de explorar o mundo.

Nessa lógica completa o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015, p. 40) que:

O papel fundamental que professoras e professores têm na organização das experiências que bebês e crianças vivem nas Unidades Educacionais exige que planejem sua prática pedagógica e a replanejem com os bebês e as crianças de sua turma, selecionem, organizem e disponibilizem materiais, organizem as formas de gestão do tempo, atentem para estabelecer relações democráticas com o grupo de crianças, colegas e famílias, proponham e organizem vivências com e para as crianças e avaliem todo esse percurso a partir da interação, observação e diálogo com os sujeitos envolvidos nos processos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que o professor da educação infantil precisa ter em mente os seis direitos de aprendizagem da criança: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Conforme afirma o Currículo da Cidade para a Educação Infantil (2017) “Brincar possibilita às crianças diversas e variadas possibilidades de ação, compreensão interpretação e criação”, então, para a brincadeira ser ainda mais enriquecedora, o professor a partir da observação das crianças brincando, pode ampliar o universo representativo dos alunos mediante a proposta de novos temas e outros materiais para proporcionar outras experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é uma ação espontânea da criança, que faz parte de sua natureza infantil. Por muito tempo essa atividade não teve o seu potencial valorizado.

Com o avanço das pesquisas nas áreas da educação e do desenvolvimento infantil o brincar passou a ocupar um lugar de extrema importância na Educação Infantil. Hoje a atividade lúdica é um direito da criança que está assegurado por lei.

A brincadeira deve estar incluída na rotina diária da unidade escolar, o professor enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem precisa garantir tempo, espaço e diversos materiais e brinquedos para que criança de uma forma prazerosa entre no mundo da fantasia, experimente diferentes papéis sociais, reelabore suas emoções e sentimentos, internalize regras de convivência e desenvolva conexões de raciocínio complexas.

Para ter uma educação de qualidade, não basta só brincar, é necessário que durante a brincadeira o professor respeite a autonomia e o protagonismo da criança e de uma forma muito sutil faça intervenções que potencialize o desenvolvimento de habilidades e competências sociais, cognitivas e psicológicas.

REFERÊNCIAS

BNCC na prática. Tudo o que você precisa saber sobre a Educação Infantil.

Disponível em: [https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/](https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/JdyDvYh3RNcpRqKe2UDdaH5hPjDUZbFbqfWu6gkg9jPzZ8wKaCgXwN8MpmGa/bncc-educacao-infantil--ebook-nova-escola.pdf)

[JdyDvYh3RNcpRqKe2UDdaH5hPjDUZbFbqfWu6gkg9jPzZ8wKaCgXwN8MpmGa/bncc-educacao-infantil--ebook-nova-escola.pdf](https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/JdyDvYh3RNcpRqKe2UDdaH5hPjDUZbFbqfWu6gkg9jPzZ8wKaCgXwN8MpmGa/bncc-educacao-infantil--ebook-nova-escola.pdf). Acesso em: 15. nov. 2019.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Deporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. VOL.3. Brasília: 1998, Vol.2.

BROUGÉRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica** Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>. Acesso em : 03. Nov. 2019.

Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 03.nov.2019.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em 03. Nov.2019.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar,1975.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/DOT, 2017.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SUTEBAL, M. A. S.; GARCIA, A. A. L.; FERRARI, S. C. M. **Memórias e brincadeiras na Cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. São Paulo: Cortez, 1989.

VASCONCELOS. F. U. P. **Educação infantil**. 1º edição. Inta. Sobral. 2016. Disponível em: <https://br.librosintinta.in/biblioteca/pdf/yygpKbDS189N0cvMK0IMTUzRS87P1Usq0k9PLUrM0U9NKU1OTE7M183MS0vMK8nM0S9ISdN3BYmqOhurOpqDSeN8VSMDT6gKPaAKAA,,.htx>. Acesso em: 03. nov. 2019.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

VYGOTSKY, L.S. **FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE**. São Paulo: Martins Fontes,1984.



A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM



LINDALVA MARQUES DA SILVA

Graduação em Letras pela Universidade Bandeirante - SP (2006); Pedagogia pela Universidade Nove de Julho – SP (2008); Especialista em Orientação Educacional pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – CE (2011); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela faculdade Brasil (2013/2014); Professora de Ensino Fundamental I – pela Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar, conhecer diferentes tipos de avaliações e identificar barreiras. A avaliação acontece atualmente para validar o aprendizado, e na avaliação interna. Já os objetivos e procedimentos da avaliação interna serão definidos pelo conselho de escola. Os resultados das diferentes avaliações institucionais serão consubstanciados em relatórios, apreciados pelo conselho de escola e anexados ao plano de gestão escolar e no Projeto Político Pedagógico (P.P.P), norteando planejamento e replanejamento da escola. A avaliação externa objetiva oferecer indicadores comparativos de desempenho tomando decisões no âmbito da escola e nas diferentes esferas. Responsabilidade da escola é realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática, com objetivo do diagnóstico da situação do aluno, em relação à programação curricular prevista e desenvolvida em cada nível, com o intuito de rever planejamentos sobre avaliação interna, diagnosticar e registrar os processos do aluno e suas dificuldades; possibilitar que os alunos auto avaliem sua aprendizagem; orientar o aluno quanto aos esforços necessários para superar as dificuldades, assim fazendo um paralelo de esforço e recuperação, de classificação e reclassificação de alunos, buscando orientar as atividades de planejamento e replanejamento dos conteúdos curriculares. Conhecer que toda instituição já prevê no calendário escolar, o que deverá estar previsto em reuniões bimestrais, dos professores, alunos e pais para conhecimento, análise e reflexão sobre procedimentos de ensino adotados e resultados de aprendizagem, assim, sempre que o resultado não for o esperado, haverá uma abertura para rever, para alcançar os objetivos propostos no currículo e no P.P.P. da unidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Tipos de Avaliações e Registros; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A expressão avaliação tem muitos significados, pois são muitos seus tipos de adjetivos. Ela é uma constante em nossa vida cotidiana. Faz-se presente em julgamentos sobre nós mesmos, sobre que fazemos e sobre o resultado de nosso trabalho. No dia-a-dia, avaliamos nossas ações de maneira informal, privada, não sistematizada, envolvendo impressões e sentimentos.

Na escola é diferente, a avaliação acontece de forma mais complexa, deliberada e de caráter público, incidindo sobre alvos diversos, tais como: *aproveitamento do aluno, desempenho do professor e de toda a equipe escolar, eficácia do plano escolar, julgamento de textos entre outros*.

A literatura sobre o assunto aponta para tantos e tão diferentes tipos de avaliação que, muitas vezes, não sabemos qual caminho seguir. Avaliar o rendimento ou a aprendizagem? Avaliar a sala de aula ou os planos de curso? Avaliar os programas, os currículos ou os projetos? Avaliar os sistemas educacionais ou as políticas públicas?

Se ocuparmos o cargo de professor, trabalhamos mais com a avaliação do rendimento escolar ou da aprendizagem, mas não poderemos nos furtar a outros em focos, pois, a sala de aula não é uma ilha. Se ocupantes de cargos de direção ou supervisão, trabalharemos com outras dimensões, como a avaliação do currículo e das políticas públicas, mas não escaparemos do papel fundamental de dinamizar e orientar a prática educativa. O que podemos adiantar é que a avaliação pretende deixar de ser uma tortura medieval. Quando resgatamos nossas lembranças de escola, algumas vezes associamos a avaliação a uma experiência gratificante e construtiva, mas em muitos outros momentos ela evoca o pavor e uma sequência de humilhações sofridas. Sempre será possível falar e denunciar momentos de severidade, arbitrariedade, incoerência ou falta de transparência dos procedimentos e dos critérios de avaliação.

As questões que envolvem a avaliação são demasiadamente abrangentes, no entanto, é refletindo sobre sua história que poderemos resgatar o futuro e soar com um possível consenso.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

As funções da avaliação são potencialmente duas: a diagnóstica e a classificação. Da primeira supõe-se que permita ao professor e ao aluno detectar os pontos fracos e extrair as consequências pertinentes sobre onde colocar posteriormente a ênfase no ensino e aprendizagem. A segunda tem por eixo hierarquizar e classificar os alunos. A escola prega em parte a avaliação na primeira função, mas emprega fundamentalmente a segunda. ” (ENGUITA, p. 4).

Estudos apontam que a primeira manifestação histórica de avaliação, como um instrumento de seleção, surgiu à prática chinesa no século II a.C. com a finalidade de selecionar funcionários, sem as influências dos grupos de pressão da burocracia. Tratava-se de uma avaliação oral. Porém, é na universidade medieval que se cristaliza tal prática educativa por meio da "disputa", ou seja, a exposição de um aluno para seus professores.

Mas, no entanto, foi a pedagogia jesuítica que impôs a competitividade em uma demonstração constante de que se aprende por meios escritos, fato este que terá forte influência na pedagogia moderna. Como afirma Sacristan (2000, p. 299): “A universalização do sistema educativo adota a avaliação como uma prática desenvolvida para controlar e estimular o estudante, principalmente quando se perde a relação pessoal continuada do professor com cada um de seus alunos.”.

Você concorda com essa afirmação? Por quê?

Existem estudos sistematizados sobre avaliação, desde o início do século passado. As formas e maneiras de entender e praticar a avaliação tem a ver com:

- *Evolução das funções que a escola cumpre na sociedade e no mercado de trabalho;*
- *O que se conhece dos alunos e da aprendizagem;*
- *Estrutura do sistema escolar;*
- *Forma de entender a autoridade;*
- *Controle da disciplina e a competição entre os alunos na escola.*

Robert Thorndike, nas duas primeiras décadas do século passado, desenvolveu testes e medidas educacionais, tendo como foco a importância de se medir mudanças no comportamento humano. Essa concepção criou corpo nos Estados Unidos,

resultante no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos. Naquele momento, considerava-se apenas a mensuração¹.

Por volta de 1930, com os estudos de Tyler, na área de avaliação, passou-se a incluir procedimentos mais abrangentes, ampliando a ideia de mensuração, por meio de testes padronizados, ampliou-se a ideia de mensurar, pois além de medir e descrever, era necessário julgar.

Ralph Tyler (1998, In: LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar) diz que avaliar “é descobrir o que os estudantes aprendem na escola e quais deles estão encontrando dificuldades de aprendizagem” ante os objetivos esperados e as mudanças desejáveis nos padrões de comportamento, tudo sistematizado por meio de: *inventários, escalas, listas de registros, questionários, informativos de desempenho*.

A crítica que se faz nessa proposta é que ela se restringe a descrever informações sobre os alunos, não apresentando nenhuma necessidade de rever o currículo. Até hoje, percebemos a influência dessa avaliação quando, por exemplo, são exigidas, no ciclo básico, fichas descritivas da aprendizagem do aluno. Ao analisar a teoria de Tyler Giroux (1983, p. 139) percebe-se a abordagem comportamental da aprendizagem que “fornece passos muito bem definidos para medir e avaliar a experiência de aprendizagem em associação com objetivos pré-definidos.”.

Nessa perspectiva, não há preocupação com os princípios normativos que reagem à seleção, a organização do conhecimento e o modo como o conhecimento se relaciona com o poder e o conflito. Não há qualquer interesse pelas formas como o princípio estrutural do currículo escolar e das práticas sociais da sala de aula articulam-se com aqueles processos sociais capitalistas que caracterizam uma sociedade mais ampla. Vejamos o que diz Tyler (1973 p. 108-110):

A avaliação tem por objetivo descobrir até que ponto às experiências de aprendizagem realmente obtém resultados desejados (...). Em primeiro lugar, significa que ela (a avaliação) deve julgar a conduta dos alunos, já que as modificações das pautas de conduta são precisamente um dos fins da educação (...). Já que a avaliação supõe reunir elementos que certifiquem as mudanças de conduta dos estudantes, todo testemunho válido sobre as pautas que almejam os objetivos da educação constituem um método adequado de avaliação.

Em seguida, surge a geração dos julgamentos, na qual encontramos Ppham, Bloom, Gronund, Ebel e Ansubel. O modelo de Avaliação de Tyler, por objetivos propostos,

permanece não se observando em essências ideias alternativas e essas propostas. Notam-se interpretações relativas a tal concepção, além de alguns avanços no sentido de seu detalhamento, mas com o acréscimo do julgamento do desenvolvimento do aluno face aqueles objetivos. Dos autores brasileiros, destacam-se, na década de 60, publicações que se caracterizam por fornecer orientações para o desenvolvimento de testes e medidas educacionais, como a de Madeiros (1971) e Viana (1973).

Na década de 90, surge o quarto momento, a negociação, na qual a avaliação desenvolveu-se de forma contínua, utilizando diversos instrumentos e cumprimento a função diagnóstica para informar e favorecer o desenvolvimento do aluno, com a participação de professores, alunos, pais e administradores. Permitindo, segundo Capelletti (1999), aos agentes escolares, tomar decisões sobre intervenções e redirecionamentos necessários em face do projeto educativo definido coletivamente do aluno.

Nesse sentido, o papel da avaliação passou da ênfase no levantamento de resultados para o de apoio e de intervenção ao longo do processo. Agora, precisamos refletir se o avanço teórico mudou a prática escolar.

O uso da avaliação apenas como instrumento para classificar os alunos, aprová-los, revela o lado cruel da escola, que é o da exclusão. Quanto a ela, simplesmente, classificar e separar os que consideram mais capazes de prosseguir os estudos, acabam por penalizar os que mais precisam dela, aqueles pertencentes a classes sociais mais desfavorecidas e, conseqüentemente, mais distantes da cultura escolar.

Cabe ao professor o acompanhamento da construção do aluno e percebendo o nível em que o mesmo se encontra (mais ou menos sincrético), bem como “as elaborações sintéticas, ainda que provisórias, possibilitando a interação na perspectiva de superação do senso comum” (VASCONCELLOS, 2005, p.72).

De acordo com Luckesi (2005), os professores elaboram suas provas para avaliar o que foi trabalhado com os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem, muito menos para ajudarem no que não foi assimilado durante o processo de ensino aprendizagem. Percebe-se que esse fato vinha sendo usado para punir e não avaliar o conhecimento.

“A avaliação educacional serve como um mecanismo de diagnóstico da situação visando o avanço e o crescimento e possibilita ao aluno condições de emancipação humana”. (LUCKESI, 2005, p.31).

O sucesso da aprendizagem na escola é um direito garantido dos alunos e a garantia de condições objetivas, uma vez que estas condições estão atreladas as ações coordenadas do coletivo escolar, entretanto fazendo um paralelo entre a teoria e a prática.

Os documentos legais da área educacional, encontramos nas Novas Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica (2007), que a avaliação da aprendizagem está articulada com a concepção metodológica dialética do processo educativo e apontam para um conhecimento mais apurado da metodologia dialética do conhecimento, já citada anteriormente nesta unidade, como também, um pensar e efetivar a avaliação da aprendizagem de forma democrática e emancipadora.

Mesmo apresentando uma abordagem específica para cada disciplina do conhecimento, traz recomendações aos professores quanto ao encaminhamento para que todos os alunos aprendam e participem mais das aulas, traz ainda critérios e instrumentos variados, selecionados de acordo com cada conteúdo e objetivo, ampliando e valorizando aprendizagem no decorrer do processo.

As Diretrizes Curriculares Estaduais (2007) objetivam favorecer que os professores busquem a coerência entre a concepção pedagógica defendida e as práticas avaliativas que integram o processo de ensino e aprendizagem. Como nos encaminhamentos metodológicos destas Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica (2007) evidencia-se na avaliação processual é pertinente levantar a questão do “erro” que, possivelmente, os alunos apresentem no processo avaliativo.

O erro oportuniza o aluno na construção do seu conhecimento, desde que o professor valorize o esforço do aluno, sempre dando as devolutivas para que ocorra o aprendizado juntos fazendo parte integrante no desenvolvimento das avaliações. Entretanto fica claro que as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica, estão de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Educação (LDB), nº 9.394/96, traz a avaliação como: “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (LDBEN, 1996, art. 24, inciso V).

À medida que o desenvolvimento cognitivo e linguístico progride, as crianças adquirem uma riqueza de conhecimentos e habilidades nos usos sociocomunicativos da linguagem (Flavell, 1999).

Elas aprendem a conversar, com troca verbal extensa com outra pessoa, dentro de um mesmo tema. Com o tempo, utilizam histórias temporais, conseguem prever, planejar e mais tarde expressar sentimentos. As crianças também aprendem a adaptar seu discurso de acordo com o ouvinte e com o meio social.

Para compreender como se dá o desenvolvimento da linguagem, não basta saber como as crianças juntam as palavras e formam as frases, mas como as palavras passam a ter significados. Essa é a real intenção da comunicação: transmitir significados a outras pessoas de modo que elas possam entender.

A entrada mais aprofundada nas teorias cognitivas para o desenvolvimento da linguagem se explica pela simples condição de que a linguagem é de fato um processo cognitivo.

Cognição ato ou processo de conhecer. Incluem a atenção, a percepção, a memória, o raciocínio, o juízo e a imaginação, o pensamento e o discurso.

A linguagem parece também ter outra representatividade: a de controlar e monitorar o próprio comportamento. Essa linguagem própria pode ser constituída de palavras, murmúrios e ordens e instruções para si mesmo e pode ser observada desde o surgimento das primeiras palavras.

O desenvolvimento da linguagem exige compreensão tanto do desenvolvimento cognitivo quanto das habilidades e do entendimento social da criança.

Segundo descrição de Bee (2003), Melissa Bowerman defende a Teoria construtivista para o desenvolvimento da linguagem. Assim como Piaget, a autora levanta a hipótese de que quando a linguagem surge, é porque a criança já internalizou significados independentes da linguagem. O aparecimento dos primeiros gestos, os quais as crianças se comunicam por meio deles, muitas vezes antes do aparecimento das palavras.

Para Piaget, a etapa pré-operatória é marcada, em especial, pelo aparecimento da linguagem oral, por volta dos dois anos. Ela permitirá à criança dispor – além da inteligência prática construída na fase anterior. Da possibilidade de ter esquemas de ações interiorizadas, chamadas de esquemas representativos ou simbólicos, ou seja, esquemas que envolvem uma ideia preexistente a respeito de algo. É capaz de formar, por exemplo, representações de avião, de papai, de sapato, de que não se deve bater em outra criança. (Cláudia, pág. 41, 1994).

METODOLOGIA

Para a elaboração desse trabalho foi realizada pesquisa bibliográfica em jornais, revistas, livros, leis, “sites” da internet que falam do assunto.

A discussão que está presente nesse trabalho requer um olhar diferenciado a todos os tipos de avaliações na prática escolar cotidiana de avaliar, que consiste em classificar os alunos ao aplicar provas para obter informação com base nas quais se atribuirão às classificações, que posteriormente serão feitas as análises curriculares que são mencionadas na atualidade.

O professor Cipriano Carlos Luckesi (2002) analisa os aspectos da avaliação como sendo uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo ensino aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre seu trabalho sempre dando um norte em seu trabalho didático.

Com base nessa avaliação, o professor pode rever os procedimentos que vem utilizando e replanejar o trabalho para o aluno, ela permite perceber os avanços e dificuldades. Tem, assim, uma função diagnóstica e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.

Avaliar tem sido constantemente associado a expressões como fazer provas, exames, atribuir nota, repetir ou passar de ano. É uma prática comum em nossas escolas como resultado de uma concepção pedagógica tradicional, porém dominante, em que a educação é entendida como transmissão e memorização de informações prontas, e o aluno é visto como um ser passivo e receptivo. Como consequência, a avaliação limita-se a medir a quantidade de informações retidas na avaliação tradicional.

Em termos gerais, a avaliação é um processo de coleta e análise de dados com o intuito de verificar se os objetivos propostos foram atingidos. Para sintetizar, veja o quadro a seguir:

Diante do que vimos até agora, podemos dizer que:

- A avaliação é um processo contínuo e sistemático. É sempre um meio, um recurso. Não pode ser esporádica ou improvisada. Deve ser constante e planejada ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem com a finalidade de reorientá-lo e aperfeiçoá-lo.
- A avaliação é funcional, isto porque se realiza em função dos objetivos são os elementos norteados da avaliação.
- A avaliação é orientadora porque indica os avanços e dificuldades dos alunos, ajudando-os a progredir na aprendizagem. Ajuda o professor a replanejar seu trabalho, pondo em prática procedimentos alternativos.
- A avaliação integral porque considera o aluno como ser total e integrado.

Dessa forma, a avaliação deve analisar e julgar todas as dimensões do comportamento: cognitivo, afetivo e o domínio psicomotor.

Testar significa submeter a um teste e experiência, consiste em verificar o desempenho de alguém por meio de situações previamente organizadas, chamadas testes. Medir: significa determinada a quantidade, a extensão ou grau, tendo por base um sistema de unidades convencionais. O resultado de uma medida é expresso em números, daí sua objetividade e exatidão. Usamos constantemente unidades de medida 2 e de tempo 3. Em virtude de sua objetividade e praticidade é um dos recursos de medida mais utilizado em educação. Esquece-se, porém, que nem todas as consequências educacionais podem ser mensuráveis. Avaliar: é julgar ou fazer uma apreciação sobre alguém tendo como base uma escala de valores. Dessa forma, podemos afirmar que a avaliação implica na coleta de dados quantitativos e na interpretação desses dados baseados em critérios previamente definidos.

A avaliação desempenha diversas funções, isto é, serve a múltiplos objetivos não apenas para o sujeito avaliado, mas também para o professor, para a instituição escolar, para a família e para o sistema social. Sua utilidade mais conhecida não é a pedagógica, pois a avaliação não surge na educação como uma necessidade de conhecimento do aluno e dos processos educativos, mas de uma realidade institucional, historicamente condicionada que atribui à escola e, mais especificamente, aos professores à missão de avaliar por meio de instrumentos que não são neutros.

Do ponto de vista pedagógico, convém uma menor pressão da avaliação sobre o aluno, enquanto socialmente essa pressão tende a se acentuar, pois é impossível pensar em um sistema escolar que não rotule os alunos quando estes saem dele para a vida produtiva. O conflito nem sempre é evidente, pois enquanto algumas funções são claras e explícitas, outras são ocultas.

A função classificatória cada vez mais perde importância, impulsionando a busca do cumprimento das funções nucleares de avaliação, capazes de promover sentido ao processo ensino-aprendizagem (diagnóstico retro informação e favorecimento de desenvolvimento dos alunos). Busca uma prática que tenha, por fim, apoiar e orientar os processos de planejamento são atribuídas aos professores e instituições de ensino, mudança de conceitos de avaliação hoje em dia.

Durante algum tempo, acreditou-se que a mudança no processo de avaliação levasse a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Os professores que não estavam satisfeitos com a avaliação realizada consideraram que, se a mudassem, provocariam uma melhoria na qualidade de ensino. Esse princípio não pode ser sustentado, pois deixou de lado um conjunto de medições que precisam ser consideradas, para que a mudança no processo de avaliação tenha efeitos na melhoria da escola e na prática docente.

Tal situação levou à inversão de colocar a avaliação no centro da aula em torno da qual tudo girava: o aluno vai ou não para a escola, faz ou não a lição, comporta-se de uma maneira ou de outra. O valor de que se faz na escola deixa de ser o aprendizado para se tornar a avaliação.

No entanto, sabemos que a avaliação pode ser uma grande janela pela qual podemos entrar e alterar nossas práticas escolares cotidianas.

Mudar a avaliação significa mudar o contexto no qual ela está inserida como diz Perrenoud (1999), a avaliação está num centro de forças que agrega diferentes atividades da escola:

Relação com as famílias e com os alunos;

- Planejamento;
- Programas;
- Métodos;
- Preparação das aulas;
- Satisfações pessoais e profissionais e a política do estabelecimento de ensino.

Com base na análise do que foi produzida, conquistada, dos críticos identificados, a análise do conjunto é que vai nortear o replanejar do professor. Nessa abordagem, a avaliação é concebida e usada a favor da aprendizagem do aluno e auxilia o trabalho do professor, processando-se continuamente com função de diagnóstico e acompanhamento (processual), só dessa maneira que teremos um bom resultado nas avaliações tanto interna quanto as externas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode esquecer que hoje as mudanças ocorrem muito rápido e com isso temos que nos aperfeiçoar sempre, ou seja, ao tratar de temas que envolvem as modalidades de avaliações não se pode deixar de fazer análises sempre dos conhecimentos prévios dos alunos. Eles são essenciais nas decisões de aprovação ou de retenção dos alunos no final de cada clico e/ou semestre ou ano de acordo com cada instituição de ensino.

Portanto as funções da avaliação é conhecer os alunos e identificar as dificuldades de aprendizagem e assim poder fazer as inferências necessárias no processo de avaliação.

No presente trabalho foi abordado as avaliações tradicionais e a avaliações

inovadoras. Enquanto a tradicional pune radicalmente, a inovadora e facilitadora pode trazer liberdade para o aluno respondê-la.

Vide modelos de avaliação:

AVALIAÇÃO X TRADICIONAL

Você se lembra desta música do grupo “Mamonas Assassinas”. Leia o texto:

Eu "di" um beijo nela
E chamei "pra" passear
A gente fomos no Shopping
Pra "mode" a gente lanchar
Comi uns bicho estranho, com um tal de gergelim
Até que "tava" gostoso, mas eu prefiro aipim

Quanta gente,
Quanta alegria
A minha felicidade é um crediário nas
Casa Bahia

Esse tal chopis Centis é muito legalzinho
Pra levar à namorada e dar um "rolezinho"
Quando eu estou no trabalho
Não vejo a hora de descer dos andaime
Pra pegar um cinema, ver Schwarzneger
E também o Van Damme.

(Dinho e Júlio Resec, encarte CD Mamonas Assassinas, 1995)

Em relação ao texto percebe-se que teve um desvio da norma culta que é permitido na avaliação tradicional, já na avaliação inovadora é permitido esse tipo de linguagem levando em conta a origem dos alunos que utilizaram essa escrita. Na avaliação tradicional o erro não é permitido, ou aluno sabe ou não, em relação à inovadora cabe o erro, porém com ressalva desde que o professor faça o papel de mediador, orientando os alunos e informando-lhes o que é correto, ou seja, não está totalmente errado, mas temos outra forma de dizer ou escrever o que julgamos errado em uma letra de música.

Com base nos resultados, cabe ao professor fazer uma devolutiva das avaliações, dispondo os alunos em círculo, tirando deles a forma correta da escrita, ou seja, o professor chega ao resultado junto com os alunos; já na tradicional, isso não acontece.

Longe de constituir uma surpresa, esse balanço deve confirmar e aprimorar o que o aluno já sabe, portanto, não dispensa absolutamente uma observação contínua. A primeira intenção de uma avaliação é a formativa, o que pode auxiliar o aluno a aprender melhor.

O processo de avaliação é o recurso integrador entre aprendizagem e ensino. Envolve um conjunto de ações que visam produzir o ajuste do aluno no processo pedagógico. É através da avaliação que o professor percebe os acertos e as deficiências de sua atividade docente; ao aluno permite a consciência de seus avanços e dificuldades.

A avaliação, como é notória, é um processo constante, já que toda a atividade produzida em sala de aula deve ser valorizada segundo seus objetivos. Por isso, as chamadas provas ou avaliações formais, que sempre mereceram atenção especial na tradição de nossas escolas, devem figurar apenas como um instrumento dentre outros do processo avaliativo. Na prática avaliativa, o professor estará sempre objetivando conhecer o desenvolvimento do aluno nas habilidades de uso da língua, através dos procedimentos: ler, ouvir, escrever e falar.

É importante que os professores explicitem os critérios de qualidade que têm para observar o trabalho dos alunos, porque é um caminho muito usado para valorizá-lo. Uma vez analisados e depurados os valores implícitos e explícitos nesse critério, o acompanhamento de tarefas é a forma mais natural de conhecer o aluno no trabalho e de poder avaliá-lo.

O trabalho e a avaliação precisam ser planejados e é necessário entender que o aluno deve ir superando as tarefas dadas ao longo de um tempo que deve se prever e "negociar" com ele, em vez de estimular a aprendizagem com a pressão pela aproximação do momento das provas. É também preciso evitar que a distribuição do estudo e a reação de

tarefas sejam feitas pelo aluno em função da avaliação formalmente estabelecida e planejada.

A avaliação tem a função de comprovar em que medida as experiências de aprendizagem desenvolvidas servem para alcançar os objetivos propostos. É necessário que todas as instituições de ensino abram cada vez mais espaços para estudo e reflexão, onde todos os envolvidos no processo possam vir a ter um momento de rever seu trabalho para melhorar quando necessário. E assim ter um melhor desempenho pedagógico.

Concluiu-se que avaliar nada mais é do que fazer um julgamento sobre os resultados, comparando o que foi alcançado com o que se pretendia alcançar. Dessa maneira, a avaliação é de grande valia para orientar tanto o aluno como o professor, bem como as instituições de ensino a verificar o que os alunos conseguiram aprender e o que o professor conseguiu ensinar, colaborando com os dados dos alunos para melhorar sua atuação, e elementos ao professor para aperfeiçoar seus procedimentos didáticos e assim chegar ao resultado esperado por todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96. **Conselho Nacional de Educação**, 1996.

ESCOLA ESTADUAL JOÃO TURIN-ENSINO FUNDAMENTAL. **Projeto Político Pedagógico**. São Sebastião da Amoreira, (PR): 2008.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

HAIDT, Regina Célia Cazaux (1994, p. 291).

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MADEIROS, (1971) e VIANA, (1973).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná**. Curitiba, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação - da excelência a regalia da aprendizagem: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**, 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTÁNNA, Ilza Martins. **Porque planejar? Como planejar?** Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

TYLER, (1973 p. 108-110):

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. 15. Ed. São Paulo: Libertad, 2005.

WARDE, Miriam (1997): “**Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia**” in FREITAS (org.) “História social da infância no Brasil”.

YANTOCK, Max (1935). **O lombrigo plano do professor Pipoca**. São Paulo: Melhoramentos.



TRANSTORNOS E DISTÚRBIOS: IMPACTOS NA APRENDIZAGEM INFANTIL



LINDALVA MARQUES DA SILVA

Graduação em Letras pela Universidade Bandeirante - SP (2006); Pedagogia pela Universidade Nove de Julho – SP (2008); Especialista em Orientação Educacional pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – CE (2011); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela faculdade Brasil (2013/2014); Professora de Ensino Fundamental I – pela Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Neste estudo, foram pesquisados alguns vetores que atuam no processo aprendizagem na criança. Identificaram-se algumas causas das dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita. O estudo fora realizado mediante pesquisa bibliográfica. Percebeu-se que o desenvolvimento de linguagem, o motor, o afetivo, o cognitivo e o social fazem parte do desenvolvimento global da criança. O desenvolvimento e aprendizagem acontecem de forma dialética, com a interação e depende do meio em que a criança vive. O desenvolvimento da criança passa por etapas, períodos ou estágios. O desenvolvimento cognitivo depende do contexto social, histórico – cultural. Alguns transtornos foram pesquisados, os quais prejudicam o processo ensino-aprendizagem: transtorno de linguagem, visão, audição, afetivo de conduta. Percebidos ainda na infância, a criança recebe auxílio do orientador Educacional que desempenha papel dentro da instituição escolar como mediador, orientador, companheiro, conselheiro. O Orientador Educacional desenvolve as suas atividades em parceria com outros profissionais da saúde, com o objetivo em auxiliar o educando e a família.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento; Aprendizagem; Distúrbios e Orientação.

INTRODUÇÃO

Vários vetores atuam no processo ensino-aprendizagem, causando dificuldade de leitura e escrita na criança. Justifica-se esta escolha diante do número de crianças que chegam ao final do ensino fundamental I com dificuldades de leitura e escrita, ou até mesmo não alfabetizadas.

Como Orientadora Educacional, foi necessário procurar entender o motivo da dificuldade de aprendizagem, para melhor auxiliar educandos, pais e educadores. Sabendo-se que, antes de qualquer coisa, para o ser humano aprender é necessário que ele queira. Mesmo o professor-, partindo do interesse do educando, utilizando palavras geradoras, ou partindo do próprio nome, muitas das vezes-, não consegue perceber nenhum avanço, nenhum esforço espontâneo por parte do educando.

Assim, foi preciso analisar as causas que provocam tais desajustamentos e problemas. Alguns destes vetores podem ser externos ou internos, físicos, sensoriais, neurológicos, emocionais, intelectuais, sociais, educacionais, gerados pelo ambiente escolar.

Quando detectado no início da vida escolar da criança, o Orientador Educacional, em parceria com outros profissionais, pode auxiliar o educando de forma preventiva, pois professor e família sabem o caminho a seguir.

Foi pesquisada a dificuldade de aprendizagem numa perspectiva preventiva, de maneira que tratou de pensar o que podia ser feito antes de se instalar uma situação de dificuldade propriamente dita.

O Orientador Educacional, pais e professores servem de grande auxílio na colaboração com outros profissionais para o desenvolvimento integral da criança.

Quando a criança é observada, e detectado algum distúrbio, ainda na educação infantil, serve de informação para que o orientador educacional encaminhe a um especialista com o objetivo em auxiliar para que a aprendizagem ocorra. Essa observação e encaminhamento serve de alerta numa perspectiva preventiva no que diz respeito à aprendizagem, para que venha acontecer no tempo real de acordo com o ritmo do educando.

APRENDIZAGEM, PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

O ser humano vive em grupo, é um ser social, histórico e cultural. Os primeiros conhecimentos são construídos a partir do meio em que vive e convive. A aprendizagem ocorre em todos os meios: familiar, grupos sociais diversos como igreja, clube, escola e educação informal.

Aprendizagem é o processo pelo qual a criança se apropria ativamente do conhecimento da experiência humana, daquilo que seu grupo social conhece. Para que a criança aprenda, ela necessitará interagir com outros seres humanos, especialmente com os adultos e com outras crianças mais experientes. (CLÁUDIA, 1994, p. 20-21).

O ser humano constrói o conhecimento com a interação e a troca de experiências vividas. Segundo César Coll & colaboradores (2004), aprendizagem é quando o aluno alcançou certo nível de desenvolvimento e que dispõe do cabedal de conhecimentos, habilidades e interesses que, em conjunto, propiciam a aprendizagem.

Vygotsky postula que desenvolvimento e aprendizagem são processos que se influenciam reciprocamente, de modo que, quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento. (CLÁUDIA, 1994, p.56,).

Segundo Marly (1985), a aprendizagem, um processo inteligente e seletivo, não consiste num encadeamento de reflexões ou numa reação cega e inconsciente a estímulos externos, mas é uma atividade consciente que implica sempre compreensão da situação. Aprendizagem é um processo dinâmico e auto ativo. O principal agente da aprendizagem é a própria atividade do aluno, não apenas uma atividade externa e física, mas atividade interna e mental.

Aprendizagem é um processo sintético e global, em que entra em jogo a própria personalidade, e não consiste numa aquisição de estados mentais isolados ou de reações nervosas fragmentárias. É um processo que apresenta diferenças individuais, embora conservando os seus caracteres essenciais, essas diferenças resultam de causas várias, como capacidade intelectual, temperamento, clima, sociedade, família.

Para que exista aprendizagem é necessário motivá-la, baseá-la nos interesses do aluno, de modo a obter dele um esforço espontâneo. (MARLY, 1985, p.7-8)

Além de basear no interesse do educando, tem também o seu conhecimento prévio, a sua realidade social e cultural que deverão ser utilizadas e respeitadas, para que a partir disso haja aprendizagem, ou seja, construção de novos conhecimentos, pois os quais deverão iniciar do menor para o mais amplo.

Os erros podem auxiliar a aprendizagem, quando há uma inteligente interpretação e uma correção de fato construtiva. Dentro da sala de aula, ou mesmo dentro da instituição escolar podem-se encontrar alunos com algumas deficiências, as quais necessitam ser investigadas, com o objetivo em auxiliar os educandos no que diz respeito ao processo de desenvolvimento ensino-aprendizagem.

Os problemas de aprendizagens interferem significativamente no rendimento escolar ou nas atividades de vida diária que exigem habilidades de leitura, matemática ou escrita. Podemos encontrar alunos com as seguintes deficiências:

- Observação imperfeita;
- Compreensão superficial, por falta de pensamento reflexivo ou capacidade de raciocínio;
- Desinteresse, criando o problema do aluno distraído;
- Ausência de atenção voluntária, dificuldade em manter-se numa situação de esforço que, talvez, lhe pareça penosa demais;
- Indução rápida demais, tendo como consequência conclusões apressadas;
- Maturidade para certas noções exigidas;
- Falta de objetivação suficiente;
- Falta de método especializado.

Mas, há casos que constituem verdadeiros problemas de aprendizagem e de ajustamento escolar. É precioso analisar as causas que provocam desajustamento e problemas, elas podem ser: físicos, sensoriais, neurológicas, emocionais, intelectuais, sociais, educacionais e gerados pelo ambiente escolar. (MARLY, 1985, p.8/9,).

Para que a aprendizagem escolar aconteça é necessário que o indivíduo tenha prontidão para aprender.

Segundo Poppvic, Mouly, Gates (1985), prontidão significa ter nível suficiente de preparação e interesse para iniciar uma aprendizagem seja ela qual for. Ela se refere à capacidade da criança em empregar em determinada tarefa habilidades iguais às exigidas pela situação. “Quanto mais plenamente um indivíduo estiver pronto a exigir de certa

maneira, mais agradável lhe será agir assim. Reciprocamente, quanto menos pronto está um indivíduo agir de certo modo, mais desagradável lhe será agir assim. ” (MARLY, 1985, p.11).

O ser humano aprende aquilo que desperta o seu interesse, a partir do interesse a aprendizagem se torna significativa. A prontidão para a aprendizagem depende de alguns aspectos, tais como: certo grau de desenvolvimento mental; coordenação dos olhos suficiente para uma clara percepção; habilidade para atender a símbolos; experiências anteriores para que a criança possa relacionar o que lê às coisas que já conhece. Interesse em histórias e capacidade de aprender o conhecimento seguinte. Interesse ou desejo de aprender; maturação social e emocional. (MARLY, 1985, p. 11-12).

Partindo do pressuposto que-, do interesse do educando, respeitando o seu tempo e ritmo, e a aprendizagem de leitura e escrita-, não venha acontecer, é necessário que o Orientador Educacional, como parceiro e mediador, deve ficar atento e observar o desenvolvimento em todos os âmbitos, para encontrar tal dificuldade com o objetivo em auxiliá-lo. As dificuldades mais visíveis dentro do tempo e espaço escolar podem ser: 1.

Distúrbios de linguagem; 2. Distúrbios de audição; 3. Distúrbios da voz; 4. Problemas afetivos de conduta; 5. Distúrbios da visão.

Linguagem é considerada como compreensão/expressão. Até os oito ou nove meses de vida, a criança passa por uma fase pré-linguística; entre oito e os dezoito meses, ela entra numa etapa compreensiva; entre os dezoito e os três anos, instala-se o pensamento concreto ou a representação mental dos objetos; dos três aos seis anos, etapa mais importante para o desenvolvimento da linguagem.

Aos quatro anos, a criança já possui elementos para comunicar-se de maneira social e usa os conceitos verbais e a fala para esclarecer suas dúvidas. É a época das perguntas. Aos cinco anos, seu vocabulário está muito enriquecido. Aos seis anos, vão se modificando as noções de relatividade em função da colocação de seu próprio corpo. (MARLY, 1985, p. 12).

Antes mesmo de concluir e analisar o desenvolvimento da linguagem da criança, é necessário pensar e observar que cada ser humano tem seu tempo e ritmo, deve-se pensar também no meio em que a criança vive, pois este contribui para o desenvolvimento de sua oralidade.

Contudo, indicam que as crianças apresentam importantes variações nos ritmos e nos padrões de aquisição da linguagem. Essas diferenças individuais refletem-se não apenas no “estilo” comunicativo, mas também nas idades em que adquirem certas formas ou estruturas. Assim é possível constatar que, aos dois anos de idade, algumas crianças são capazes de construir frases com dois elementos enquanto outras ainda se expressam por meio de palavras isoladas, sem que possa concluir que exista um atraso e, menos ainda, um transtorno. (COLL, MARCHESI, PALÁCIOS & COLS, 2004, p.78).

Os distúrbios da comunicação podem acompanhar uma variedade de incapacidades congênitas, ou um distúrbio pode ser adquirido em consequência de uma doença da infância ou um acidente. Classificação das perturbações da palavra. Não há uma classificação uniforme, rigorosa e científica. Adota-se um critério dos principais tratadistas desta questão como Moreselli, Preyer, Kussmaul, Burg, além dos ortofonistas, Cherim, Rauma, Herlin, Marichelli, Ferreri e Jacolo Orellano. A nomenclatura adotada é a seguinte: Disglosias; Disfasias; Disfrasias; Disartrias; Dislalias; Fonastenia; Gaguez; (MARLY, 1985, p.34, 35, 36).

A classificação mais utilizada normalmente é a que estabelece diferenças entre problemas de comunicação, de fala e de linguagem. Tratando de forma diversas dificuldades comunicativo-linguísticas resultantes de perdas auditivas, afetação motora ou atraso mental. Classificação mais utilizada: na comunicação, problemas graves de comunicação e Mutismo seletivo. De fala, Dislalia, Disglosias, atraso de fala e Disfemia. De linguagem, Disfasias e atraso de linguagem (COLL, MARCHESI, PALÁCIOS & COLS, 2004, p. 79).

O campo dos problemas da linguagem recebe contribuições de disciplinas tão diversas como a psicologia, a educação, a medicina, a audiologia ou a linguística. (Coll, MARCHESI, PALÁCIOS & COLS, 2004, p. 79,). Disglosias: Perturbações do pensamento que subdividem em alogias congênitas ou adquiridas em inibições ou funcionais. (MARLY, 1985, p. 35,).

As disglosias também chamadas de dislalias orgânicas são dificuldades na produção oral devido a alterações anatômicas e, ou fisiológicas dos órgãos articulatórios. Baseando-se na divisão anatômica dos órgãos periféricos, distinguem-se os seguintes tipos de disglosias: labiais, mandibulares, linguais, palatinas e nasais. O lábio leporino e sua fissura palatina ou o palato ogival são algumas das alterações anatômicas que podem acarretar as disglosias. (Coll, Marchesi, Palácios & Cols, 2004, p.80,).

Disfrasias: Perturbações da faculdade de agrupar palavras em frases. São comuns na criança anormal e trapalhona, mais comum é a repetição da última palavra ou sílaba (MARLY, 1985, p. 35,). Desartria: É a desarmonia entre as impulsões motrizes e os trabalhos dos aparelhos periféricos; podem ser funcionais e orgânicos. São comuns nas fases de desenvolvimento da criança. Exemplo de uma desartria funcional a gaguez. (MARLY, 1985, p. 35,).

Foram descritos problemas na comunicação, de fala e de linguagem, porém os estudos e pesquisas estão voltados aos problemas de linguagem os quais poderão causar dificuldades na leitura e escrita.

METODOLOGIA

Essa pesquisa é bibliográfica e se desenvolve com base em material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos, ou seja, fontes secundárias (GIL, 2002, p. 44). E, de acordo com o mesmo autor, esta modalidade de pesquisa se caracteriza pelo planejamento flexível e o emprego de técnicas de levantamento, mapeamento e análise de fontes de “segunda mão”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: UMA DISCUSSÃO SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DOS TRANSTORNOS E DISTÚRBIOS

Disfasia, também chamado de afasia congênita ou de desenvolvimento, trata-se de um transtorno profundo dos mecanismos de aquisição da linguagem. Observam-se alterações da linguagem, tanto expressiva como receptiva.

A criança com disfasia aparece quase sempre com problemas de compreensão. Por outro lado, a aquisição não apenas está atrasada, como também não se ajusta aos padrões evolutivos esperados. (COLL, MARCHESI, PALÁCIOS & COLS, 2004, p.80,).

O Orientador Educacional juntamente com o educador ao acompanhar e observar os educandos deverão ter cuidados, pois uma informação quando não bem explicada poderá

não ser bem entendida, quando não entendida, não acontecerá a compreensão. Segundo Marly (1985), as principais formas de disfasias são: Afasia total: perda da imagem, verbos; Afasia motriz: incapacidade de evocar as imagens; Afasia sensorial: incapacidade de evocar as imagens sensoriais; Surdez verbal e cegueira verbal.

Afasia total, as pessoas com este tipo de afasia praticamente não produzem discurso e têm uma perturbação grave de compreensão auditiva. Não só se registra a total ou quase total incapacidade para traduzir o pensamento em palavras, como se verifica a impossibilidade de compreender e decodificar textos escritos.

Neste caso, perdem-se todas as faculdades da linguagem incluindo a expressão e a compreensão. (<http://www.educ.fc.ul.pt/icm/icm2000/icm32/afasia/total.htm>).

Afasia motora, os pacientes que apresentam afasia motora eferente possuem dificuldades para traduzir os pensamentos em linguagem, embora sejam capazes de pronunciar facilmente sons isolados, não conseguem produzir esses mesmos sons como parte de uma palavra inteira.

Particularmente, os afásicos motores eferentes têm dificuldades em mudar de uma posição articulatória para outra, sendo assim seu distúrbio de fala é mais aparente na pronúncia de palavras multi-silábicas ou de combinações de palavras. A afasia motora eferente também vai causar uma perturbação na escrita parecida com o distúrbio da fala. (<http://www.webartigos.com/articles/2583/1/Afasia/pagina1.html#ixzz1AUHEnNlt>).

A afasia sensorial (acústica) está associada a lesões nas partes superiores do lobo temporal. Os principais sintomas incluem perturbações da audição fonêmica, perda do significado das palavras, dificuldade de nomear objetos, presença de parafasias literal e verbal, além de problema na escrita. (<http://www.webartigos.com/articles/2583/1/Afasia/pagina1.html#ixzz1AUImT525>).

Por meio da observação, registros e entrevistas feitas ao responsável do educando o Orientador Educacional deverá orientar e encaminhar o educando a um especialista, por meio de relatórios. Atraso da Linguagem, segundo Coll, quando se fala de problemas ou de dificuldade no desenvolvimento, refere-se ao desajuste que uma pessoa apresenta em relação àquela que tem a mesma idade.

Portanto, dizer que uma criança apresenta problemas no desenvolvimento da comunicação, da fala ou da linguagem significa mencionar que essa criança não se ajusta ao ritmo evolutivo de seus colegas. Tanto a experiência cotidiana como a pesquisa

psicolinguística, contudo indicam que as crianças apresentam importantes variações nos ritmos e nos padrões de aquisições de linguagem.

Quando se aborda o tema das dificuldades da linguagem é comum fazer uma diferenciação entre atraso e transtorno/distúrbio, quando se diz que um aluno tem certo atraso na linguagem, isso significa que ele apresenta um nível de linguagem que corresponde às crianças menores, isto é, apresenta um desenvolvimento mais lento. Quando se diz que uma criança tem um transtorno, isso quer dizer que sua linguagem é desajustada qualitativa e quantitativamente. (COLL, MARCHESI, PALÁCIOS & COLS, 2004, pág.78,).

O desenvolvimento de linguagem na criança depende muito do seu ambiente, a comunicação com os responsáveis, os quais podem contribuir com leituras diversas, respondendo às perguntas, falando as palavras na linguagem adulta em lugar de utilizar palavras infantilizadas, etc.

Coll et al (2004), além da classificação dos problemas de linguagem, cada vez mais profissionais recorrem à proposta do DSM IV (*DSM-IV tr Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*), que diferencia cinco tipos de transtornos: Da linguagem expressiva; Misto da linguagem receptiva – expressiva; Fonológico; Gagueira; Da comunicação não especificada; Transtorno da linguagem expressiva.

Trata-se de uma defasagem cronológica entre a linguagem que a criança apresenta e o esperado para sua idade. As principais características são: vocabulário limitado, erros nos tempos verbais, dificuldades na memorização de palavras, dificuldade na produção de frases de extensão ou complexidade próprias do nível evolutivo do sujeito. Em crianças pequenas, a característica mais frequente é a presença de um transtorno fonológico. Eventualmente, pode estar associado a certo atraso do desenvolvimento e com frequência, há dificuldades escolares e de aprendizagem. (COLL, MARCHESI, PALÁCIOS & COLS, 2004, p. 80,).

Transtorno, misto da linguagem é a alteração do desenvolvimento da linguagem, tanto receptiva como expressiva. Dificuldades apenas para compreender tipos particulares de palavras ou frases complexas. Nos casos mais graves, cabe observar alterações múltiplas, que incluem incapacidade para compreender o vocabulário básico ou frases simples, assim como déficit em diferentes áreas do processamento auditivo. (Discriminação de sons, associação de sons e símbolos, armazenamento, rememoração e sequenciamento).

Tais problemas costumam ser detectados antes dos quatro anos de idade. As formas graves podem manifestar-se aos dois anos e as mais leves nas séries iniciais, quando as dificuldades de compreensão se tornam mais evidentes. Em geral, interferem de modo significativo no rendimento acadêmico e na comunicação social.

Transtorno fonológico trata-se da dificuldade para utilizar sons da fala próprios da idade e do idioma do sujeito. São observados com frequência erros na articulação que se traduzem em uma produção incorreta dos sons da fala. Ao mesmo tempo, pode haver problemas fonológicos de natureza cognoscitiva que implicam um déficit para a categorização linguística dos sons da fala. Dificuldade para selecionar os sons da linguagem que dão lugar a uma diferença de significado.

No transtorno fonológico grave, a linguagem da criança pode ser relativamente ininteligível, mesmo para os membros da família. (COLL, MARCHESI, PALÁCIOS & COLS, 2004, p. 81,). Para considerar que a criança tenha transtorno fonológico devemos respeitar a idade da mesma, pois existe uma ordem cronológica do aparecimento dos fonemas na criança dependendo da sua idade.

Existem fonemas esperados para cada idade, dos 18 meses aos 2 anos e meio a criança deve produzir os seguintes fonemas: /b/, /m/, /p/, /t/, /d/, /n/, /k/, /g/, /nh/; e de três anos aos quatro anos: /x/, /ch/, /j/, /l/, /lh/, /z/; e tem poucos erros articulatórios; aos cinco e seis anos de idade começa a fazer encontros com consoantes e começa a enriquecer seu vocabulário, emite praticamente todos os fonemas de sua língua.

São vários os tipos de transtornos fonológicos que podem ser classificados em:

- Omissões: quando o som não é produzido no qual deveria ocorrer, tornando-se ausente;
- Substituição: quando o som é substituído por outro;
- Distorção: quando a produção do fonema se assemelha à emissão correta, porém com certa distorção;
- Inversão: quando as ordens dos fonemas se encontram alteradas, num mesmo vocabulário;
- Inserção: quando num som (fonema) é inserido novo vocabulário

(<http://www.webartigos.com/articles/4026/1/Transtornosfonologicos/pagina1.html#ixz1AY7gFD00>). Por meio da oralidade e da escrita é notório algum transtorno, pois conforme a criança ouve, ela reproduz na oralidade, e como ela fala acaba escrevendo.

Transtorno gagueira é a alteração da fluidez da fala caracterizada por um ou mais dos seguintes fenômenos: repetições de sons e sílaba, prolongamento de sons, palavras fragmentadas e bloqueios (COLL, MARCHESI, PALÁCIOS & COLS, 2004, p. 81).

Segundo Marly (1985), a gaguez é a mais comum; é um defeito produzido por uma perturbação de elocução, as causas da gaguez são: grande susto, emoções, receio e comoção. A gaguez aparece ordinariamente na idade da formação da linguagem. Agrava-se até a puberdade, estaciona e diminui na velhice.

Deve-se atribuir à gaguez a alteração dos centros nervosos da respiração e da palavra. (MARLY, 1985, pág.36-37). Nas intuições de educação infantil, é necessário que as crianças sejam observadas em suas atitudes, no momento das brincadeiras de faz de conta, pedir para a criança relatar a histórias, cantar as parlendas, cantigas de rodas, roda de conversa, proporcionar momentos em que todos participem e também de forma individual, com o objetivo em acompanhar a oralidade e a sequência do que está sendo cantado ou relatado.

O Orientador Educacional deverá acompanhar esses momentos, pois ao perceber algum transtorno de linguagem, a criança deverá ser encaminhada ao fonoaudiólogo com base em relatos, ou encaminhá-la ao pediatra, também com relatórios, pois, quando detectado algum distúrbio na infância, as dificuldades de leitura e escrita serão menores, e o professor e a equipe gestora saberão como auxiliar educando e a família.

Transtornos da comunicação não especificados: Essa categoria inclui os transtornos da comunicação que não preenchem os critérios de nenhum transtorno da comunicação específico. Por exemplo, um transtorno de voz. Basicamente, podem ser apontadas duas possíveis origens dos transtornos da linguagem: os internos à própria criança e aqueles relacionados com o meio ambiente no qual ela se desenvolve. (COLL, MARCHESI, PALÁCIOS & COLS, 2004, p. 81).

Percebe-se que o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem está relacionado com o desenvolvimento da linguagem. Espera-se que uma criança pequena utilize formas iniciais de comunicação, por exemplo, apontar e vocalizar para chamar atenção ou expressar uma emoção. Quando as habilidades pré-verbais e verbais iniciais não se desenvolvem, é um dos motivos que leva o Orientador Educacional dentro da educação infantil observar melhor esta criança.

A linguagem auditiva oral é o principal modo da comunicação humana. Consequentemente, qualquer tipo de perda auditiva pode comprometer a capacidade da criança de utilizá-la. A perda auditiva é talvez o distúrbio mais comum, afetando o desenvolvimento da linguagem.

Uma surdez ou deficiência auditiva é qualquer alteração produzida tanto no órgão da audição como na via auditiva. A zona lesada situa-se no ouvido externo ou no ouvido médio, o que impede ou dificulta a transmissão das ondas sonoras até o ouvido interno. (COLL, MARCHESI, PALÁCIOS & COLS, 2004, p.172,).

Há dois grandes tipos de causas de surdez: as de base hereditárias e as adquiridas.

Quanto às de bases hereditárias diz-se que são a porcentagem de surdez hereditárias, situam-se em torno de 30 a 50%, mas não é fácil determinar isso. A principal razão está em que a maioria das surdez de origem genética tem caráter recessivo. Isso supõe que, em muitos casos, a perda auditiva das crianças surdas com pais ouvintes é genética.

Há menor probabilidade de encontrar um transtorno associado à surdez quando sua origem é hereditária. Surdez adquiridas: estão associadas a outras lesões ou outros problemas, especialmente quando foram causadas por anoxia neonatal, infecções, incompatibilidade de RH ou rubéola. (COLL, MARCHESI, PALÁCIOS & COLS, 2004, p.174,).

O distúrbio do ouvido externo costuma decorrer de otite, de malformações ou da ausência do pavilhão auditivo. (COLL, MARCHESI, PALÁCIOS & COLS, 2004, p.172). As surdez adquiridas prejudicam o desenvolvimento da linguagem, pois um distúrbio causado por uma doença como otite, doenças infecciosas, rubéola, caxumba, sarampo, catapora ou gripe prejudica a forma correta da pronúncia das palavras, pois devido ao distúrbio de audição, o som da sílaba chega desfocado. Ao ouvir mal, pronuncia e escreve de forma incorreta.

A surdez adquirida causa dificuldades no processo ensino-aprendizagem do educando. Características básicas da voz: altura, intensidade, timbre, e quantidade ou duração. Um distúrbio seria qualquer anomalia nas características descritas, ou seja, se elas se desviam amplamente do que é considerado normal. Tais desvios devem ser significativos em relação ao grupo em que pertence o indivíduo, antes de ser considerado como distúrbio da voz.

O indivíduo, o grupo, a idade e o sexo devem ser levados em conta dentro de um diagnóstico. As causas principais das ordens funcionais são a imitação da voz de outra pessoa, fatores psicológicos e mudança de voz. Não há relações evidentes entre distúrbios de vozes, por exemplo, e inteligência. São os distúrbios de personalidade que acompanha o defeito. As características qualitativas da voz estão ligadas a traços de uma personalidade tímida e uma voz fraca e indistinta.

Os distúrbios qualitativos são encontrados entre os escolares mais frequentemente do que qualquer outro tipo de distúrbio da voz. São eles: hipofonia, aspereza, rouquidão (MARLY, 1985, p.40, 41). Hipofonia (foi definida como uma diminuição do volume da voz. [[Http://www.revneurol.com/sec/resumen.php?i=p&id=2001066](http://www.revneurol.com/sec/resumen.php?i=p&id=2001066)]).

Os problemas afetivos e de conduta são muitos frequentes na infância. Os problemas emocionais costumam manifestar-se na escola em forma de ansiedade ou de angústia, acompanhadas de manifestações de tristeza, choro, retraimento social, dificuldades de estabelecer relações satisfatórias, desinteresse acadêmico, dificuldades de concentração, mudanças no rendimento escolar e relação inadequada com o professor e colegas. Essas manifestações poderão estar associadas ao relacionamento com a vida cotidiana, familiar, escolar ou social.

Os problemas de conduta revelam-se em sintomas exteriorizados, como agressão, a mentira, o roubo, o vandalismo e outras condutas antissociais. Com relação à escola, as manifestações mais frequentes são a fobia escolar, agressão verbal ou física a outras crianças e ao professor, a rejeição ao educador, a desobediência ao educador, a falta à aula, o vandalismo, com destruição ou roubos e as chamadas condutas explosivas na classe, que criam dificuldades concretas ao clima da aula e ao próprio processo de ensino e de aprendizagem: distrair-se e distrair os outros, falar demais, protestar, recusar atividades escolares, não trabalhar em equipe, etc. Isso faz com que haja problemas de disciplina e organização da classe. (COLL, MARCHESI, PALÁCIOS & COLS, 2004, p.115-116).

Esse tipo de distúrbio prejudica o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem do próprio educando e dos demais. Cabe ao Orientador Educacional conversar e orientar o educando e os responsáveis, se por meio do diálogo não houver mudanças, o orientador deverá encaminhar ao psicólogo em relatórios.

A criança deve ser tratada inteligentemente, se não o tipo normal de distúrbio de comportamento pode converter-se em um verdadeiro problema de comportamento.

(MARLY, 1985, p. 56,). O motivo pelo qual um problema da criança é tratado erradamente é a falta de compreensão de problema pelos pais, educadores e comunidade escolar.

As satisfações que trazem segurança são as que fazem as pessoas sentirem-se à vontade, queridas e amparadas. Ajudam a enfrentar as dificuldades, proporcionam sentimentos de coragem, força e autoconfiança. (MARLY, 1985, p. 59)

Dentro da sala de aula é muito importante a questão das relações interpessoais, a educação dialética, respeito às diferenças: étnica, religiosa, cultural e social, para que todos sintam-se valorizados e importantes.

Uma boa visão depende da integridade e eficiência de intrincado sistema fisiológico. Uma deficiência em qualquer parte do sistema pode ocasionar perturbações visuais e problemas a ela relacionados. (MARLY, 1985, p. 50,)

Alguns sinais e comportamentos indicadores de baixa visão podem ser identificados em sala de aula: aparência dos olhos, tremor da pupila, andar hesitante, sentido de direção e localização de objetos etc. O aluno esfrega os olhos; franze a testa; fecha e tampa um dos olhos; balança a cabeça ou a inclina para frente para ver um objeto próximo ou distante; levanta para ler o conteúdo escrito no quadro negro, em cartazes ou mapas; troca palavras, omite ou mistura letras e sílabas; evita ou protela atividades predominantemente visuais; pisca muito, chora com frequência, tem dor de cabeça ou fica irritado devido ao esforço despendido na realização da tarefa; tropeça com facilidade ou não consegue se desviar de objetos e de pequenos obstáculos; aproxima o livro, o caderno e outros materiais para perto dos olhos; sente incômodo ou intolerância à claridade; troca a posição do livro e perde a sequência das linhas em uma página ou confunde letras semelhantes; tem dificuldade em participar de jogos e brincadeiras que exijam visão de distância.

A baixa visão manifesta-se de forma peculiar em cada um dos indivíduos afetados porque são muitos os aspectos que interferem no modo de ver e na maneira como os objetos e estímulos do ambiente são percebidos ou reconhecidos. Alguns alunos fazem uso de recursos ópticos mediante prescrição oftalmológica, enquanto outros necessitam basicamente de recursos não ópticos. ([Http://www.bancodeescola.com/alunos-com-baixa-visao.htm](http://www.bancodeescola.com/alunos-com-baixa-visao.htm)).

Devido à baixa visão, o aluno acaba tendo dificuldades tanto na leitura e escrita, não realiza as atividades propostas, quando passa despercebidos os sintomas, como levantar e ir próximo da lousa, tentar copiar do colega, aproximar demais o rosto ao caderno ou livro

para poder enxergar; muitas vezes é acusado de preguiçoso. É necessário que educador e equipe gestora estejam atentos, pois quando percebido a tempo, o processo ensino - aprendizagem acontecerá.

As dificuldades de aprendizagem são muito complexas, pois é possível detectar inúmeros vetores que atuam nesse processo. Foram descritos alguns desses, existem diferentes formas de concepção sobre o que é aprendizagem; os fatores constitutivos e hereditários que compõem o desenvolvimento de cada educando; as múltiplas maneiras de avaliar a aquisição de conhecimentos na escola; a estrutura e a dinâmica familiar que o educando pertence; aspectos culturais e ambientais que favorecem ou dificultam o processo de aprendizagem; a adequação curricular e metodologia do processo entre outros.

Existe a crença de que o processo formal de aprendizagem inicia com o ingresso da criança na escola, entretanto, observamos quantas conquistas podem ocorrer antes mesmo da escolaridade, assim como paralelamente, como aquisição da fala, o reconhecimento de signos, a localização espaço temporal e etc. A característica essencial da escola é de formação instrucional, mas também tem seu papel de formação de cidadão, depende muito da ideia que se valoriza numa época histórico cultural sobre o que vem a ser a formação escolar.

Tem-se, desde já, duas questões: qual o sujeito que querem formar? Qual o valor cultural dado à escolaridade? Essas são as que Paulo Freire propõe ao educador.

A escolha de um tipo de formação poderá criar um marco a partir do qual alguns educandos terão sucesso e outros fracassos, de acordo com a referência estabelecida. Porém, falando em formação de cidadão de forma integral é necessário respeitar todos os âmbitos e no cotidiano escolar ser observado com o objetivo em melhorar o desenvolvimento do aluno em todos os aspectos.

Quando a referência não é o próprio sujeito com suas possibilidades e desejos, por isso mesmo o mapa global que fora adotado poderá dificultar ou, até, impedir o acesso do educando ao aprender.

Foram relatadas algumas dificuldades de aprendizagens numa perspectiva preventiva, de maneira que a discussão trata de pensar o que pode ser feito antes de se instalar uma situação de dificuldade propriamente dita.

O papel do orientador educacional numa ação preventiva é aqui destacado, pois ele é agente mediador, companheiro, conselheiro e parceiro. Para desenvolver o seu trabalho dentro da instituição escolar, pensando no apoio ao professor, aluno, pais e até mesmo comunidade, ele desempenha o seu papel em parcerias, ou seja, escola em rede.

O Orientador Educacional dentro da organização escolar desempenha diversas funções, as quais envolvem alunos, professores, equipe gestora, pais e comunidade, ele acaba sendo um elo que favoreça o processo de integração escola-família-comunidade, numa perspectiva voltada para as dificuldades pedagógicas, emocionais, sociais e cognitivas dos alunos. O Orientador Educacional desenvolve seu trabalho a partir de parcerias com direção, coordenação pedagógica, corpo docente, família e órgãos da saúde (clínico, pediatra, psicólogo, fonoaudiólogo, dentista) e conselho tutelar.

Todas as ações do Orientador Educacional são voltadas exclusivamente no desenvolvimento integral do educando com objetivo em desenvolver as habilidades, as quais eles usarão dentro e fora do espaço escolar.

A Orientação Educacional consiste em orientar, direcionar e instruir educandos e pais com o objetivo em auxiliá-los na socialização e formação de maneira integral.

O trabalho realizado pelo orientador educacional acontece de forma preventiva quanto ao perceber que o educando e família necessitam de ajuda, e aí encaminhar ao órgão competente ou ao especialista.

Ao iniciar o seu papel dentro da instituição escolar para que ele conheça a realidade da comunidade é preciso participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico. E também participar do desenvolvimento dos demais projetos que acontecem das reuniões de H.T. P, Cs, reuniões de pais, conselhos de classe e elaborar momentos como, por exemplo, palestras interligadas aos temas dos projetos, e também voltadas para saúde, leis, tudo dentro do espaço escolar para trazer a comunidade.

Todo e qualquer profissional para desenvolver bem as suas funções necessita ter conhecimento teórico para desenvolver bem a parte prática.

O Orientador, além de obter conhecimento teórico por meio de muitas leituras e pesquisas, também deverá conhecer a realidade dos educandos e comunidade, pois cada caso e cada ser é diferente do outro.

O Orientador deverá ser dinâmico, saber ouvir, compreender, ter sabedoria e sensibilidade para auxiliar e orientar educandos, pais e educadores. A orientação

Educacional é um processo dinâmico e contínuo, pois toda e qualquer ação requer uma reflexão. O Orientador deverá integrar em todo o currículo e as ações que acontecem dentro da escola, ele deverá entender que o educando é um ser ativo e que o seu desenvolvimento deverá ocorrer de forma global, intelectual, físico, social, moral, emocional e vocacional.

O papel do orientador educacional na dimensão contextualizada diz respeito. Basicamente, ao estudo da realidade do aluno, trazendo a para dentro da escola, no sentido da melhor promoção do seu desenvolvimento. A orientação Educacional, não existe para padronizar os alunos nos paradigmas escolhidos como ajustados, disciplinados ou responsáveis. O importante é a singularidade dentro da pluralidade, do coletivo. (MÍRIAN, 2008, p. 28,).

Partindo desse pressuposto de conhecer a realidade do aluno, o orientador educacional deverá participar de todas as ações que ocorrem dentro da unidade escolar.

Segundo Mirian (2008), o trabalho de orientação educacional na mobilização para o conhecimento deve ser:

- Articulando a realidade e objetivo;
- Levantando as representações individuais e do grupo;
- Discutindo a questão de intencionalidade, dos confrontos e da diversidade;
- Colaborando nas novas linguagens do conhecimento;
- Refletindo sobre o imaginário social;
- A orientação trabalharia em busca de uma cultura escolar;
- A orientação educacional trabalharia na construção de um homem que se quer mais crítico, mais participativo e mais consciente de seus direitos e deveres;
- A orientação promoveria o desenvolvimento da linguagem dos alunos, por meio do estabelecimento do diálogo;
- A orientação trabalharia a questão da afetividade e cognição como características interligadas ao indivíduo;
- A orientação trabalharia a questão da totalidade como um tecelão que se compromete com todos os fios que ajudam a formar o homem para o tempo de amanhã.

A compreensão pretendida da realidade do aluno, por certo, hoje, envolverá as questões do imaginário social, das representações sociais, da linguagem como centro das questões humanas e sociais, como nos permitem ver os trabalhos de Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.

As questões de autoestima, autoimagem e auto realização, dentre outras, continuam como questões básicas da prática do orientador, só que serão desenvolvidas e trabalhadas com os alunos, em uma realidade mais concreta e objetiva. (MIRIAN, 2008, p. 27, 29,).

É, realmente, o trabalho do orientador educacional é realizado em equipe, em que todas as atitudes deverão ser voltadas ao educando. Pois ele é um ser ativo, pensante e que tem sonhos. É preciso saber ouvir, entender para auxiliá-lo. Para que ele se perceba, com todo o seu potencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dificuldade no processo ensino aprendizagem, no que diz respeito à leitura e escrita da criança, pode ser causada por vários vetores: sensoriais, neurológicos, emocionais, sociais e também educacional.

Alguns distúrbios, quando detectados ainda na educação infantil, pré-escola ou até mesmo nas séries iniciais servirão de alerta e prevenção. Alguns profissionais da instituição escolar em parceria com especialistas da saúde poderão auxiliar o educando de forma preventiva no que diz respeito a dificuldade de leitura e escrita/alfabetização.

A linguagem é um dos principais aspectos a ser observada e acompanhada. A criança demonstra o desenvolvimento de linguagem por meio do choro, que representa algo, o balbúcio de alguns sons, os gestos com as mãos, braços e pernas. Assim, verifica-se que o desenvolvimento do ser humano acontece de forma global, o físico, o motor, afetivo e cognitivo.

Embora haja diversos distúrbios e transtornos que afetam a aprendizagem-, sendo que alguns são provocados por distúrbios na linguagem, audição, visão, meio social e emocional-, é relevante o papel do orientador educacional como observador, mediador e responsável pela escola em rede.

Desse modo, verificou-se que ao conhecer melhor os distúrbios e transtornos que podem impactar na aprendizagem, o professor consegue reconhecer o problema e encaminhar para um tratamento adequado para que não possa prejudicar mais ainda o desenvolvimento do sujeito.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marcos. 2008. Artigo disponível em:

<<http://www.webartigos.com/articles/4026/1/TranstornosFonologicos/pagina1.html>>.

Acesso em: 10 de ago. de 2019.

ALECRIM, Cecília Gomes Muraro. 2010. **Desenvolvimento Humano e Aprendizagem**.

Posead. Brasília.

COLL, César, MARCHESI. Álvaro, PALACIOS Jesús. 2004. **Desenvolvimento**

Psicológico e Educação: Transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. Ed. Artmed: Porto Alegre.

DAVIS, Cláudia. OLIVEIRA de Zilma. 1994. **Psicologia na Educação**. Ed. Cortez: São Paulo.

DIAS, Elizabet de Sá, 2008. SÁ, E. D. **Alunos com baixa visão: um desafio para os educadores. Revista Aprendizagem.**, v.8, p.48 - 49, 2008. Disponível em:

<<http://www.bancodeescola.com/alunos-com-baixa-visao.htm>>>. Acesso em: 10 de ago. de 2019.

GRINSPUN, Mírian P.S. Zippin. 2008. **A Prática dos Orientadores Educacionais**. 6. ed. Cortez. São Paulo.

MUTSCHELE, Marly Santos. 1985. **Problemas de Aprendizagem da Criança**. Edições Loyola. São Paulo.

PIETROBON, Claudia. 2007. Artigo disponível em:

<<http://www.bancodeescola.com/alunos-com-baixa-visao.htm>>>. Acesso em: 10 de ago. de 2019.

REVISTA de neurologia. 2001, volume 33. N°8. Ed. Plaza, tetuan. Barcelona. Disponível em:

<<http://www.revneurol.com/sec/resumen.php?i=p&id=2001066>>. Acesso em: 10 de set. de 2019.

WALLON, Henri. 2005. **Psicologia e Educação**. 5.ed. Loyola. São Paulo.

_____. 2010. **A Evolução Psicológica da Criança**. Martins Fontes. São Paulo.



AS FUNÇÕES DOS ÓRGÃOS DO COLEGIADO ESCOLAR: APM – ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES



LIVIA BENFATTI MORGADO DE SOUZA

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC (UniABC); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade do Grande ABC (UniABC); Especialista em Direito Educacional pela Faculdade Campos Elíseos; Especialista em Políticas Públicas pela Faculdade São Luís de França; Especialista em Ludoterapia no Contexto Educacional pela Faculdade Casa Branca.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar as funções dos órgãos do colegiado escolar, especialmente o papel desenvolvido pela APM – Associação de Pais e Mestres na unidade escolar, considerando que a escola e a sociedade caminham juntas, o processo de gestão democrática das escolas públicas representa um instrumento de fundamental importância na consolidação da democracia e do desenvolvimento de seus cidadãos, criação dos Conselhos de Escola possibilitou a participação e a democratização do sistema público de ensino através do processo de tomada de decisões, um meio prático e objetivo para a formação da cidadania, mas que fracassam quando instituídos como uma medida isolada e burocrática. A escrita deste artigo está baseada em pesquisas bibliográficas qualitativas acerca do tema em questão.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão; Democrática; Educação.

INTRODUÇÃO

A escrita deste artigo tem como objetivo elucidar as funções dos órgãos do colegiado escolar, especialmente o trabalho desenvolvido pela APM nas unidades escolares.

Para tanto, iniciamos esta escrita com as contribuições de Tereza Garbin e Janaina Almeida (2008), a democratização da instituição escolar é o caminho para que a prática pedagógica efetive-se em prática social e contribua com o fortalecimento de um processo democrático mais amplo.

As autoras reafirmam esta ideia ao citarem PARO (1998): "... tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico em construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública.".

"Dir-se-á que o que cada indivíduo pode modificar é muito pouco, com relação às suas obras. Isto é verdadeiro apenas até certo tempo já que o indivíduo pode associar-se com todos os que querem a mesma modificação; e se esta modificação é racional, o indivíduo pode multiplicar-se por um elevado número de vezes, obtendo uma modificação mais radical do que a primeira vista parecia possível." (GRAMSCI apud ALVES e GARCIA (2006, p.69).

O compromisso com processo político da gestão democrática, através do qual as pessoas discutem, propõe, planejam, solucionam problemas e os encaminham, acompanham, controlam e avaliam seu processo pedagógico e administrativo, não é uma tarefa fácil.

Na verdade, segundo os próprios gestores educacionais, é tarefa difícil e complexa, pois se trata de efetivar uma mudança nas bases da concepção administrativa e política estabelecida culturalmente, nas quais as práticas antidemocráticas são herança de gerações.

Este processo, segundo Tereza Garbin e Janaina Almeida (2008), sustentado no diálogo e na alteridade baseia-se na participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, no respeito às normas constituídas coletivamente e na garantia de acesso às informações por todos os sujeitos envolvidos.

De acordo com Izabel A. Branco (1996), no processo histórico de democratização da escola observa-se, primeiramente, a constituição das Associações de Pais e Mestres que foi incorporado à cultura brasileira como ideal dos pensadores liberais a partir de modelos estrangeiros, especificamente, o norte- americano em meados de 1930 quando os projetos de reforma do ensino baseados nos princípios da Escola Nova de Dewey sugeriam uma escola ativa, com novas metodologias de ensino e novas regras na organização da escola.

A partir da ação deste segmento da comunidade tanto os setores da sociedade civil como os da sociedade política, entenderam a importância da presença dessas instituições nas escolas públicas.

Os diferentes momentos históricos da educação brasileira foram marcados pela busca de uma educação de qualidade e universalização do ensino. A visão da Escola Nova

inseriu uma nova práxis, a da participação da comunidade na administração escolar por meio das instituições do colegiado escolar. Para Branco (1996), em cada momento histórico em que foram sugeridas e criadas, estas instituições foram acompanhadas de diferentes expectativas quanto às suas funções, desempenho e objetivos, deixando aflorar as divergências e as contradições de cada período, especificamente, nas propostas de participação.

Os textos legais que normatizam a gestão democrática escolar delegam poderes a órgãos e instituições da sociedade que, para garantir o processo de descentralização e municipalização estabelecido no texto da Constituição Federal e no corpo da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB criaram Conselhos deliberativos nas esferas federal, estadual e municipal além dos órgãos do colegiado escolar: a Associação de Pais e mestres – APMs, os Conselhos de Classe e o Conselho Escolar. As normas que regem estes órgãos estão expressas em Leis estaduais e municipais, de acordo com os princípios da Constituição, acrescidas de estatutos de funcionamento e regimentos internos que apresentam a cada representante legal deste segmento de participação social democrática, conforme suas atribuições: suas funções, sua área de atuação, seus impedimentos e sanções no caso de abuso ou ato que justifique.

Através das ações efetivas dos Conselhos de Classe e Escolar e da Associação de Pais e Mestres – APM, a escola conquista sua autonomia e garante um ensino voltado para a realidade de sua comunidade. Suas funções são estabelecidas por critérios previstos na legislação. Nestas, o Conselho de Classe atua diretamente no planejamento e na avaliação das ações pedagógicas e no desempenho dos alunos, o Conselho Escolar, além de apreciar as proposições da APM, é um instrumento de democratização das relações internas na escola, ampliando espaço para efetiva participação, tendo como pressuposto o Projeto Político Pedagógico. A APM é um órgão de apoio à escola que complementa as funções do Conselho Escolar e tem por finalidade propor ações de assistência ao educando, de aprimoramento de ensino e de promoção da integração da escola e comunidade.

Contudo, a autonomia da escola pública não pode opor-se a unidade do sistema de ensino. A ideia que se pretende destacar é a da descentralização, na qual são criadas novas relações sociais que se opõem às relações dominadoras do sistema. É aquela, como afirmam Gadotti e Romão (1997, p.47), que admite a diferença e supõe a parceria, pois “só a igualdade na diferença e a parceria são capazes de criar o novo”.

O PAPEL DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES

A criação dos Conselhos de Escola possibilitou a participação e a democratização do sistema público de ensino através do processo de tomada de decisões, um meio prático e objetivo para a formação da cidadania, mas que fracassam quando instituídos como uma medida isolada e burocrática. Assim, é preciso observar que no espaço escolar, nem sempre as decisões estão nas mãos dos mesmos sujeitos: estudantes, professores, diretores, coordenadores, pais ou responsáveis. Na maioria das vezes, a tomada de decisão fica sob a responsabilidade dos professores e diretor ou do conselho de classe quando existe na sua funcionalidade.

Os novos paradigmas estabelecidos na década de 30 deram origem à proposta de criação das Associações de Pais e Mestres nas escolas públicas paulistas. Além de propor a sua criação Lourenço Filho, em 1931, sugeriu as primeiras diretrizes gerais desse órgão.

Em 1934, o primeiro Estatuto da APMs foi elaborado, estabelecendo o Diretor da escola como presidente e como membros os professores, os pais e os alunos da escola, permitindo também a participação de outras pessoas da comunidade. As APMs tinham então, como funções básicas: colaborar com o bem estar dos alunos, garantir o bom funcionamento da escola e envolver a comunidade nas discussões a respeito das questões educacionais.

Embora a organização seja legítima e conte com a participação popular, já naquela época, como considera Izabel Branco (1996), a Associação de Pais e Mestres estava vinculada diretamente à direção escolar que estava ligada aos órgãos governamentais hierarquicamente. Assim, as APMs estavam de acordo com o governo centralizador do Estado e da sociedade brasileira vigente. Conforme conclusão de pesquisas realizadas por Silva (2005), nas décadas de 1920 e 1930 a atuação das APMs estava voltada para a tarefa de socialização e padronização das famílias carentes, mas no período de 1940 a 1950, com o processo de urbanização e industrialização do país, a APM passou a ser mais uma intervenção assistencialista na escola, com o propósito claro de auxiliar o Estado no atendimento às famílias de migrantes do campo.

Durante o período do regime militar, sua tarefa se restringe ao controle social e, finalmente, em 1990, as APMs ganham um novo papel: auxiliar a Direção da escola na administração escolar.

Até 1975, quando foi estabelecida a obrigatoriedade da constituição deste órgão em todas as unidades de ensino do Brasil, o Estatuto e a organização das APMs sofreram

alterações de acordo com as ideologias e políticas de cada período. A trajetória de articulações políticas, das reivindicações dos movimentos sociais e da consolidação dos diferentes segmentos de poder levaram a reformulação das Associações de Pais e Mestres para atender aos diferentes interesses dos diferentes grupos da sociedade brasileira. IZABEL A. BRANCO (1996)

A partir dos anos de 1970, com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, as APMs ganham importância na legislação conferida a ela, observa-se no texto do artigo 41:

“A educação constitui dever da União, dos Estados do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das empresas da família e da comunidade em geral, que entrosarão recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la” (LDB. nº 5.692, de 11/08/1971).

Já o artigo 62 determina a obrigatoriedade da APM nas unidades escolares:

“Cada sistema de ensino compreenderá obrigatoriamente, além de serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar, entidades que congreguem professores e pais de alunos, com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino.” (LDB. nº 5.692, de 11/08/1971).

O enfoque expresso na lei sobre a importância da APM na perspectiva de envolvimento da comunidade na escola, bem como os “interesses” nessa participação, fica evidente, segundo Silva (2005). Para ele, a família e as empresas foram intimadas a assumir o ônus do Estado e o apelo não se restringia apenas à promoção do ensino, mas também às áreas da saúde, transporte e alimentação, dentre outras.

Para ampliar e embasar o nosso conhecimento sobre a estrutura e o funcionalismo das Associações de Pais e Mestres é preciso citar parte da Lei específica de sua criação. O texto abaixo, publicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – CEI Coordenadoria de Ensino do Interior, destaca a legitimidade da APM e apresenta as normas gerais para sua funcionalidade e estruturação jurídica:

A APM é uma entidade jurídica de direito privado, criada com a finalidade de colaborar para o aperfeiçoamento do processo educacional, para a assistência ao escolar e para a integração escola-comunidade. Atualmente, sua principal função é atuar, em conjunto com o Conselho de Escola, na gestão da unidade escolar, participando das decisões relativas à organização e funcionamento escolar nos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros.

O regulamento para a associação de pais e mestres foi criado através do Decreto nº 12.983, de 15 de dezembro de 1978, alterado pelo Decreto nº 48.408, de 06 de Janeiro de

2004, foi estabelecido o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres, e este é o instrumento que dispõe sobre as finalidades, atribuições e deveres para seu funcionamento como instituição.

O mandato da Diretoria da APM é de um ano, devendo o Diretor da Escola, ao final do mesmo, convocar a equipe escolar (vice-diretor, coordenador pedagógico, pessoal administrativo e professores), pais dos alunos e os alunos maiores de 18 (dezoito) anos, para a Assembleia Geral que será presidida pelo mesmo.

Compete à Assembleia Geral eleger o Conselho Deliberativo e o Conselho Fiscal. Cabe ao Conselho Deliberativo eleger os membros da Diretoria Executiva e divulgar os nomes dos escolhidos a todos os associados.

A Associação de Pais e Mestres, por tratar-se de pessoa jurídica de direito privado deverá ser feita a requisição da inscrição do estatuto da APM e da ata de eleição de seus membros, junto ao Cartório de Registro Civil de Pessoas Jurídicas. A APM tem por finalidade colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família - escola - comunidade. Os objetivos da APM são de natureza social e educativa, sem caráter político, racial ou religioso e sem finalidades lucrativas.

A administração da APM está expressa em seu estatuto. Ela é administrada pelos seguintes órgãos: Assembleia Geral - constituída por todos os associados; Conselho Deliberativo - constituído de, no mínimo, 11 (onze) membros, sendo o Diretor da Escola o seu presidente nato, e os demais componentes distribuídos na seguinte proporção: 30% dos membros serão professores, 40% dos membros serão pais de alunos, 20% dos membros serão alunos maiores de 18 (dezoito) anos, 10% dos membros serão sócios admitidos; Diretoria Executiva - constituída por: Diretor Executivo, Vice Diretor Executivo, Secretário, Diretor Financeiro, Vice Diretor Financeiro, Diretor Cultural, Diretor de Esportes, Diretor Social, Diretor de Patrimônio. Obs. O Diretor Financeiro deverá ser obrigatoriamente, pai ou mãe de aluno.

Conselho Fiscal - será constituído de 3 (três) elementos, sendo 2 (dois) pais de alunos e 1 (um) representante do quadro administrativo ou docente da Escola. O Diretor de Escola é o presidente nato do Conselho Deliberativo da APM, devendo acompanhar todas as reuniões, sem direito a voto.

Conforme o disposto no Art. 37 do Estatuto Padrão da Associação de Pais e Mestres: "O Diretor da Escola poderá participar das reuniões da Diretoria Executiva da APM, intervindo nos debates, prestando orientação ou esclarecimento ou fazendo registrar em atas seus pontos de vista, mas sem direito a voto." A APM deve elaborar o seu Plano Anual de Trabalho, do qual devem constar as atividades de assistência ao

escolar, à programação de atividades culturais e de lazer, a previsão de recursos para conservação e manutenção do prédio, dos equipamentos e das instalações, a aplicação dos recursos financeiros. O Plano Anual de Trabalho é parte integrante do Plano Escolar e deverá ser elaborado pela diretoria executiva da Associação de Pais e Mestres, com a participação do Conselho Fiscal e aprovação do Conselho Deliberativo.

A contribuição financeira para a APM é sempre facultativa. No início de cada ano letivo e após o encerramento do período de matrículas, serão fixadas a forma e a época para a campanha de arrecadação das contribuições dos sócios.

A APM recebe recursos financeiros através do convênio FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) por meio de depósito bancário trimestral, cujo valor é calculado sobre os números de alunos de cada unidade escolar, tendo a finalidade de promover a conservação, manutenção e limpeza do prédio e equipamentos escolares da rede estadual. Além desta verba, o Ministério da Educação, através do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação - FNDE, envia recursos para atender aos programas de informatização e ao programa "Dinheiro Direto na Escola".

APM presta contas dos recursos recebidos à Secretaria da Educação, com supervisão da Diretoria de Ensino. A prestação de contas é encaminhada à FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), para análise e encerramento contábil. A prestação de contas é assinada pelo Diretor Executivo e pelo Diretor Financeiro da Associação de Pais e Mestres, com ciência do Diretor da Escola.

A aplicação dos recursos financeiros da APM deverá constar do Plano Anual de Trabalho da APM. A Diretoria da APM deverá apresentar balancetes semestrais e anuais, devidamente analisados e aprovados pelo Conselho Fiscal. Estes balancetes deverão ser publicados em quadro próprio da APM, em local visível, na escola.

Compete ao Conselho Deliberativo da APM votar as contas apresentadas pela Diretoria Executiva. Todos os recursos da APM devem ser depositados nas agências de bancos autorizados pelo Governo do Estado, e todos os gastos realizados deverão ser comprovados através de notas fiscais emitidas em nome da APM.

Todos os membros da comunidade podem participar da APM da escola local. Existem várias formas de participação, por exemplo: fazer parte do corpo administrativo da APM participando do Conselho Deliberativo, Diretoria Executiva ou Conselho Fiscal. Procure a direção da escola e manifeste a sua intenção de participação. Sim, os pais de ex-alunos, os ex-alunos maiores de 18 anos, os ex-professores e demais membros da comunidade podem participar da APM como sócios admitidos. Serão considerados sócios honorários, a critério do Conselho Deliberativo, aqueles que tenham prestado relevantes serviços à

Educação e à APM.

Sempre que as atividades da APM contrariarem as finalidades previstas no seu estatuto ou descumprirem a legislação em vigor, poderá ser feita intervenção, para apurar os fatos. O pedido de intervenção será feito mediante solicitação da Direção da Escola ou de membros da Associação de Pais e Mestres, às autoridades competentes, conforme o disposto no Art. 36 do Estatuto Padrão da Associação de Pais e Mestres.

Conforme destacado acima, as APMs exercem funções administrativas na gestão escolar. Percebe-se o interesse do Estado na descentralização da gestão da escola delegando à comunidade o controle de várias atividades político pedagógicas no âmbito escolar, contudo observa-se que esta descentralização é controlada pelo sistema político, visto que o Presidente da APM é o dirigente escolar que, de acordo com o prescrito na lei, não é eleito, é nato. Esse fato, por si só, denota como apregoa Silva (2005), a presença do Estado na escola e acentua que: “ainda que a importância da” aproximação entre escola e a comunidade, representada pela APM, seja um fato inquestionável para o sucesso e desempenho da vida acadêmica dos filhos, essa relação tem acontecido de modo que o interesse do Estado tem prevalecido sobre os reais interesses dos alunos e da comunidade. Para este autor, a APM atua como um mecanismo de controle social, cujas ações contribuem para a desmobilização de qualquer iniciativa reivindicatória por parte dos pais e da comunidade e denota a presença do Estado num setor que, certamente, poderia ser um local de possível resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O meio pelo qual o governo permite o acesso do povo a gestão democrática da escola são os colegiados constituídos por representantes diretos das instituições de ensino, da comunidade, dos pais e dos alunos. Estes se estabelecem em espaços como os Conselhos de Classe, as Associações de Pais e Mestres, os Conselhos Escolares e o Grêmio estudantil, no entanto, a participação efetiva no processo da gestão democrática da escola depende da pessoa do gestor, no exercício de seu papel como mediador e incentivador das relações entre os membros do colegiado escolar. É da competência do gestor escolar garantir o funcionamento destes órgãos redistribuindo as responsabilidades administrativas, incentivando, despertando, integrando e mobilizando seus agentes.

Observamos, por meio dessa pesquisa, que a gestão democrática escolar exige um

pensar e um agir democrático, nos quais os agentes diretos e indiretos do ensino, a comunidade escolar representada pelos alunos e seus familiares e outras pessoas da sociedade querem e conhecem seus direitos e deveres nesse processo, assumindo a responsabilidade conjunta de gerir a escola de maneira cooperativa.

REFERÊNCIAS

ALLEGRETTI, G. **Desafios da democracia participativa. Le Monde Diplomatique Brasil.** São Paulo, ano 5, n. 5, out. 2011.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. (orgs.) **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais.** Coleção Educar. Edições Loyola: São Paulo, 10º ed. Maio, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei n. 9.394/96.

_____. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

_____. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.**

_____. **Decreto 50.756, de 03 de maio de 2006 - Altera o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres, estabelecido pelo Decreto 12.983, de 1978.**

_____. **Decreto Estadual 12.983/78 - Estabelece o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres.**

_____. **Decreto Estadual 48.408/04 - Altera e acrescenta dispositivos que especifica ao Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres – APM, estabelecido pelo Decreto Estadual 12.983/78.**

_____. **Secretaria da Educação Decreto GDF nº 3.089/75 Criação das Associações de Pais e Mestres – APM**

_____. **Decreto GDF nº 28.513/07 Instituição do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira.**

CHILANTE, E. F. N. **A Gestão dos sistemas públicos de ensino no Brasil.** LARA, Ângela Mara de Barros; KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro (Orgs). **Gestão Educacional.** Maringá: Eduem, 2010.

CONTI, C.; LUIZ, M. C. **Políticas Públicas e Gestão Democrática: o funcionamento do conselho escolar no sistema municipal de ensino - Educação: Teoria e Prática.** Vol. 17, nº 29 (2007). Disponível em: www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao. Acesso em: 25 nov. 2019.

DIAS, M. R. **Sob o signo da vontade popular: o Orçamento Participativo e o dilema da Câmara Municipal de Porto Alegre.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2002.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da Escola: princípios e propostas.** São Paulo: Cortez, 1997

GARBIN, T.; ALMEIDA, J. **Gestão escolar democrática: limites e possibilidades - uma discussão sempre necessária.** Cascavel, PR – 2008 Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/865-2.pdf> Acesso em 28 nov. 2019.

LARA, Â. M. de B.; KOEPSEL, E. C. N. (Orgs). **Gestão Educacional.** Maringá: Eduem, 2010.p.61-74.

LUCK, H.; et al. **A escola Participativa: o trabalho do gestor.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OHN, M. G. **Conselhos Gestores e Participação sociopolítica.** São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época, nº 84).

OLIVEIRA, D. A. (org.) **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas.** Departamento de Ciências da Administração/

UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009.

SALLES, Helena da Motta. **Gestão democrática e Participativa.** Departamento de Ciências da Administração/UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009.



GESTORES ESCOLARES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA PAULISTA



LÍVIA PONTES SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Santa Rita de Cássia (2007); Especialista Educação Inclusiva pela UNICID (2011); Arte e Educação pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2014), Estética e História da Arte pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2014); Educação Musical pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Peri.

RESUMO

A gestão democrática, tão proclamada como parte das políticas públicas educacionais, não se encerra apenas na elaboração do Projeto Político-Pedagógico e a participação dos Conselhos Escolares, formados pelos profissionais da escola, pais e alunos. Passa, especialmente, por uma efetiva gestão dos recursos humanos de maneira a aplicar os princípios da democracia e da moderna gestão. Nem sempre essa é a realidade dos profissionais que compõe a equipe gestora da escola. Neste artigo, apresentaremos um breve histórico da evolução da gestão escolar, e as atribuições de cada componente da equipe gestora da escola pública estadual paulista. A pesquisa foi realizada por meio de bibliografia e observação do cotidiano escolar no exercício do magistério.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Gestão Escolar; Gestão Democrática.

INTRODUÇÃO

Entende-se por gestão da educação o processo político-administrativo contextualizado, por meio do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada. Gestão Escolar é a maneira como os recursos humanos e materiais são administrados de forma a produzir resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem de alunos.

Esta definição, embora sintetize o conceito, não nos parece suficiente para abranger a amplitude de necessidades a serem atendidas para que o processo atinja seus objetivos. Por isso, convém conhecer as atribuições dos membros da gestão da escola, quais as leis que regem seu trabalho, e como as funções se relacionam entre si no cumprimento das atividades estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

A equipe gestora, composta pela Direção e Coordenação da Escola, foi ampliada e reduzida, em atendimento às necessidades das políticas públicas vigentes. Nem sempre esse atendimento prioriza os processos de ensino e aprendizagem, mas volta-se para às imposições do capitalismo.

A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR

A administração da escola pública, antes da promulgação de legislação específica, na década de 1930, não era delegada a pessoal especializado em educação. Não havia formação específica para a formação de gestores, já que o curso Normal visava somente a formação de docentes.

A criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e do curso superior em Pedagogia pode ser considerado o marco da profissionalização do gestor escolar, embora o cerne do curso fosse a formação de professores para cursos normais da etapa atualmente correspondente ao Ensino Médio.

A nova estrutura do curso de Pedagogia, regulamentada pelo Parecer 252/69, que criou as habilitações em supervisão escolar, orientação educacional, administração escolar, inspeção escolar e continua-se a ofertar em forma de habilitação a licenciatura – magistério das disciplinas pedagógicas do ensino de 2º grau, estava em acordo com a metodologia firmemente tecnicista da educação, característica da época: uma educação voltada para o trabalho e utilizando-se de modelos adaptados da Administração de Empresas.

A partir dos anos 1970 vários estados brasileiros instituíram concursos públicos para a contratação desses profissionais, dos quais se exigia titulação compatível com o cargo. Desse modo, os governantes de vários municípios não mais puderam indicar seus “favorecidos” para os cargos nas escolas.

Porém, a partir dos anos 1990, a flexibilização do acesso aos cargos de gestão escolar sem a exigência da especialização em pedagogia, como por exemplo a criação da função de professor coordenador pedagógico e a de professor mediador escolar, reflete algumas mudanças: a exigência de que a equipe gestora seja formada por professores, mesmo sem

a formação específica, bastando sua experiência docente; as políticas públicas educacionais; e o fato de os cursos de Pedagogia terem privilegiado a formação de professores, não de gestores.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), alterada pela Lei 12.014 de 6 de agosto de 2009, dispõe que são considerados trabalhadores da educação básica, entre outros, os portadores de diploma de Pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como os títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas.

Ainda na LDB, Artigo 67, inciso 1º, temos que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções do magistério, nos termos de cada sistema de ensino”.

A EQUIPE GESTORA DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL

Araújo (2009) afirma a Administração Escolar no Brasil iniciou-se como burocrática e tecnicista, por causa da transposição da Teoria Geral da Administração, o que atribuiu às escolas as características da administração de empresa, ao invés de considerar suas especificidades.

Santos (2008, p. 27) e Araújo (2009, p. 15) apontam que a Gestão Escolar ainda remonta ao modelo da década de 1930, na qual é priorizada a hierarquia, não a participação. Nos últimos anos, iniciativas como o programa para a implantação da Gestão Escolar Democrática, pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo não alteraram muito a situação dos gestores (Diretores, Vice-Diretores e Coordenadores), porém serviram para dar maior participação aos alunos (por meio dos Grêmios Estudantis) e aos pais (pela Associação de Pais e Mestres e Conselho de Escola).

Porém a responsabilização pelo uso dos (parcos) recursos financeiros, a administração de pessoal e a administração do corpo discente (disciplina, evasão escolar, violência na escola), tudo ainda recai sobre a equipe gestora da escola, formada pela figura do Diretor, do Vice-Diretor e do Professor Coordenador.

No Estado de São Paulo, os servidores públicos do magistério são regidos pelo Estatuto do Magistério (Lei 444 de 27 de dezembro de 1985), e pela LC 836/97 (Lei Complementar 836 de 30 de dezembro de 1997, que instituiu o Plano de Carreira para os integrantes do Quadro do Magistério).

Segundo o Estatuto, em sua instituição, a equipe gestora escolar era constituída pela classe de especialistas em educação, composta por Orientador Educacional, Coordenador Pedagógico, Assistente de Diretor de Escola, Diretor de Escola, Supervisor de Ensino e Delegado de Ensino.

A Lei Complementar 725 de 16 de julho de 1993 criou o cargo de Vice-diretor de Escola e suas atribuições.

O Decreto 10.623 de 26 de outubro de 1977 estabeleceu o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º grau e também as atribuições dos membros da equipe gestora.

Segundo o Estatuto do Magistério Paulista, são requisitos para investidura no cargo de Diretor de Escola a formação em Pedagogia com habilitação específica em Administração Escolar, ter no mínimo cinco anos de exercício em cargo ou em função de docente e/ou especialista de educação, e ter três anos de efetivo exercício no cargo de docente e/ou especialista do Magistério Público Oficial, no caso de acesso. Suas atribuições são regidas pelo Decreto 10.623/77, artigo 7º.

Além dessas atribuições, o Decreto 57.141, de 18 de julho de 2011, que tratou da reorganização da Secretaria Estadual de Educação dispôs em seu artigo 94 que “aos Diretores de Escola, além de suas competências definidas por lei ou decreto, cabe, nas respectivas áreas de atuação, o desempenho das atribuições que lhe são próprias como *gestor escolar*” (grifo nosso).

Com a criação das Escolas de Ensino Integral, por força da Lei Complementar 1164 de 4 de janeiro de 2012, as atribuições do Diretor de Escola foram ampliadas para se adequar à gestão de escolas dessa modalidade.

Artigo 4º - São atribuições específicas dos Diretores das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, além daquelas inerentes ao respectivo cargo:

I - planejar, implantar e manter todas as atividades destinadas a desenvolver e realizar o conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios da Escola;

II - coordenar, anualmente, a elaboração do plano de ação, articulando-o com os programas de ação dos docentes e os projetos de vida dos alunos;

III - gerir os recursos humanos e materiais para a realização da parte diversificada do currículo e das atividades de tutoria aos alunos, considerados o contexto social da respectiva Escola e os projetos de vida dos alunos;

IV - estabelecer, em conjunto com os Professores Coordenadores, as estratégias necessárias ao desenvolvimento do protagonismo e empreendedorismo juvenis, entre outras atividades escolares, inclusive por meio de parcerias, submetendo-as aos órgãos competentes;

V - acompanhar e orientar todas as atividades do pessoal docente, técnico e administrativo da respectiva Escola;

VI - zelar pelo cumprimento do regime de trabalho do corpo docente de que trata esta lei complementar;

VII - organizar, entre os membros do corpo docente da respectiva Escola, a realização das substituições dos professores, em áreas afins, nos seus

impedimentos legais e temporários, salvo nos casos de licença à gestante e licença-adoção;
VIII - planejar e promover ações voltadas ao esclarecimento do modelo pedagógico da Escola junto aos pais e responsáveis, com especial atenção ao projeto de vida;
IX - acompanhar e avaliar a produção didático-pedagógica dos professores da respectiva Escola;
X - sistematizar e documentar as experiências e as práticas educacionais e de gestão específicas da respectiva Escola;
XI - atuar como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da Escola, de suas práticas educacionais e de gestão, conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação;
XII - decidir, no âmbito de sua competência, sobre casos omissos.
Parágrafo único - O Diretor poderá delegar atribuições ao Vice-Diretor.

Paro (2017) aponta que, embora o Diretor de Escola se revista de uma certa autonomia, e às vezes de certo autoritarismo, por força das atribuições de seu cargo, está sujeito às decisões de seus superiores hierárquicos – no caso de escolas públicas, pela Supervisão de Ensino. E, numa observação crítica do cotidiano escolar, percebemos que algumas decisões tomadas pelo Diretor de Escola, em relação à administração de recursos humanos e financeiros, não são aceitas pela Supervisão por razões nem sempre amparadas pelos dispositivos legais. Como diz Araújo (2009, p. 16), “Escola que prioriza a hierarquia e a autoridade, portanto, não considera a participação”.

No Estado de São Paulo, o cargo de Vice-Diretor (atualmente, “função”) foi criado em 1947, pelo Decreto n.º 17.698/47, com a denominação de Auxiliar de Diretor (no Grupo Escolar) e Vice-Diretor (na Escola Secundária e na Escola Normal).

Na Escola Secundária e na Escola Normal, cabia ao Vice-Diretor “coadjuvar o diretor na administração do estabelecimento, nos trabalhos e exames e na audiência aos interessados”.

Em 1967, é publicado o Decreto n.º 10.623/67, seguido, em 1968, pelo Decreto n.º 11.625 (Regimento Comum das Escolas Estaduais). De acordo com o Artigo 51, do Dec. 10.623/67, caput e § 1º,

Assume a direção da Escola, nos impedimentos ou afastamentos do Diretor, o Assistente de Diretor. Dispondo a escola de mais de um Assistente, assume a direção aquele que tiver maior tempo de exercício na escola”.

O Artigo 52, desse mesmo decreto, deixa claro que essa substituição não é limitada:

Na hipótese de o Assistente de Diretor assumir a direção da escola, na conformidade do artigo anterior, por período superior a 60 (sessenta) dias, é facultada a substituição do Assistente pelo prazo de duração do afastamento do Diretor”.

Com o Estatuto do Magistério, consolida-se a denominação “Assistente de Diretor de Escola”, como cargo da classe de Especialistas de Educação. Fica claro, também nesta lei,

que ao Assistente de Diretor de Escola cabe a substituição do Diretor de Escola, independentemente de prazos e períodos.

O Parágrafo único do Artigo 23 dessa lei estabelece que

O cargo de Assistente de Diretor de Escola, além das hipóteses previstas no “caput”, comportará, também, substituição, durante o período de tempo em que o titular do cargo estiver exercendo as funções de Diretor de Escola, e nos termos da legislação aplicável para promoção de sua campanha eleitoral, bem como, com base no artigo 202 da Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968.

Em 1997, com a Lei Complementar n.º 836, o cargo de Assistente de Diretor de Escola passou a ser cargo em extinção, tendo sido substituído pela função de Vice-Diretor. Portanto, a substituição do Diretor, a partir de então, passa a ser feita pelo Vice-Diretor.

As atribuições do Vice-Diretor foram fixadas pelo Decreto 43.409 de 26 de Agosto de 1998:

Artigo 2º - A designação para a função de Vice-Diretor de Escola recairá em docente vinculado à rede estadual de ensino, que preencha os seguintes requisitos mínimos:

- a) ter Licenciatura Plena em Pedagogia ou Pós-Graduação (mestrado ou doutorado) na área de Educação;*
- b) ter, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício no Magistério;*
- c) pertencer, de preferência, a unidade escolar.*

Artigo 5º - As indicações para designação e cessação para as funções de Vice-Diretor de Escola são de competência do Diretor de Escola.

§ 1.º - Na hipótese de indicação de docente classificado em outra unidade escolar para a função de Vice-Diretor, o Diretor de Escola deverá submetê-la à aprovação do Conselho de Escola. (grifos nossos)

§ 2.º - Compete ao Dirigente Regional de Ensino a designação para as funções de Vice-Diretor de Escola, inclusive das unidades escolares que não contarem com Diretor de Escola.

Artigo 6º - Compete ao Vice-Diretor de Escola ou ao Assistente de Diretor de Escola substituir o Diretor de Escola em todos os seus impedimentos legais e temporários, exceto faltas.

Artigo 7º - Poderá haver designação de outro docente para desempenhar a função de Vice-Diretor de Escola nos impedimentos iguais ou superiores a 30 (trinta) dias quando:

- I - o Vice-Diretor de Escola, designado, afastar-se por motivo de Licença-Gestante, Licença-Prêmio, Licença-Saúde, campanha eleitoral, férias ou, ainda, quando o Vice-Diretor estiver substituindo o Diretor de Escola;*
- II - o Assistente de Diretor de Escola afastar-se nas hipóteses acima e demais impedimentos legais.*

Artigo 8º - Haverá dispensa do Vice-Diretor de Escola se a unidade escolar deixar de comportar a referida função ou se o professor designado:

- I - pedir dispensa da função;*
- II - afastar-se por período superior a 30 (trinta) dias, exceto nas situações apontadas no artigo 7º deste decreto;*
- III - não corresponder às atribuições específicas da função;*
- IV - quando ocorrer a cessação do vínculo funcional, e a designação recaiu em docente ocupante de função-atividade.*

Nas escolas de tempo integral,

Artigo 5º - São atribuições específicas dos Vice-Diretores das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, além daquelas inerentes ao ocupante do respectivo posto de trabalho:

I - auxiliar o Diretor na coordenação da elaboração do plano de ação;

II - acompanhar e sistematizar o desenvolvimento dos projetos de vida;

III - mediar conflitos no ambiente escolar;

IV - orientar, quando necessário, o aluno, a família ou os responsáveis, quanto à procura de serviços de proteção social;

V - assumir a direção da Escola nos períodos em que o Diretor estiver atuando como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da Escola.

O Decreto nº 5.586, de 5 de fevereiro de 1975 estabeleceu as funções do Professor Coordenador e do Coordenador Pedagógico para atuação na rede pública estadual de São Paulo.

A função do Professor Coordenador estava prevista no Decreto nº. 7.709, de 18 de março de 1976, uma para cada área do Currículo Pleno. Com a extinção do cargo de Coordenador Pedagógico pela Lei Complementar nº 1.143, de 11 de julho de 2011, as atribuições passaram ao Professor Coordenador.

Poderia ocupar o cargo de Professor Coordenador o servidor efetivo, ocupante de cargo de professor e contar com três anos de efetivo exercício no Magistério, além de licenciatura em pelo menos uma das disciplinas integrantes da área em que deveria atuar.

Ao passo que a designação do Professor Coordenador era prerrogativa do Diretor da Escola, com anuência do Coordenador Pedagógico da Unidade Escolar, a designação do Coordenação Pedagógico era feita pelo Delegado de Ensino (atualmente Dirigente de Ensino). Deveria ter licenciatura em Pedagogia, preferencialmente habilitação em Supervisão Escolar e contar com o mínimo de cinco anos em efetivo exercício docente no magistério. Não poderia acumular o cargo com a docência.

As diversas mudanças nas legislações educacionais, que devem se adaptar às demandas sociais e políticas, as atribuições dos Professores Coordenadores foram se ampliando ou se reduzindo, em acordo ao atendimento de tais demandas.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

O gestor escolar tem um papel primordial no funcionamento da escola. A sua atuação pode determinar a qualidade do desenvolvimento dos trabalhos administrativos e pedagógicos no interior do estabelecimento em que atua.

A legislação vigente respalda o princípio da gestão democrática na educação. Na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional encontramos

artigos que sugerem uma gestão participativa, colegiada e dialógica, envolvendo os diversos segmentos dispostos no processo de ensino e aprendizagem.

Práticas de administração baseadas em teóricos com Henry Ford e Frederic Taylor, usadas primordialmente na produção industrial, foram utilizadas também na administração de estabelecimentos de ensino. A prova disso é a maneira como os professores são remunerados – por hora-aula. Vale a produtividade e o lucro.

Na administração escolar, a produtividade e o lucro são os índices de aprovação e reprovação de alunos. Enquanto na indústria a busca pelo lucro se baseia no binômio tempo e espaço, na escola é o tempo e o conteúdo.

Outra “tendência” que vemos na administração escolar é o toyotismo: produzir o essencial, na quantidade necessária e no tempo necessário. Também temos a terceirização do trabalho – merendeiras e faxineiras – e os contratos temporários de trabalho, que causam precarização das relações trabalhistas.

Sobre isso, Paro (2008, s. p.), atribui ao papel designado pelo Diretor de Escola pelo Estado como corresponsável (ainda que involuntário, na maior parte dos casos) pela utopia da gestão democrática na escola:

(...) a função atual do diretor [que] o coloca como autoridade última no interior da escola. Essa regra, astutamente mantida pelo Estado, confere um caráter autoritário ao diretor, na medida em que estabelece uma hierarquia na qual ele deve ser o chefe de quem emanam todas as ordens na instituição escolar; leva a dividir os diversos setores no interior da escola, contribuindo para que se forme uma imagem negativa da pessoa do diretor, a qual é confundida com o próprio cargo; faz com que o diretor tendencialmente busque os interesses dos dominantes em oposição aos interesses dos dominados; e confere uma aparência de poder ao diretor que em nada corresponde à atualidade concreta.

GESTÃO OU ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR?

Entende-se por gestão da educação o processo político-administrativo contextualizado, por meio do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada.

Gestão Escolar é a maneira como os recursos humanos e materiais são administrados de forma a produzir resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem de alunos.

Esta definição, embora sintetize o conceito, não nos parece suficiente para abranger a amplitude de necessidades a serem atendidas para que o processo atinja seus objetivos.

Afinal, quais os parâmetros que devem ser observados para o sucesso da tarefa de se administrar uma escola? Como esses parâmetros são delimitados, e por quê?

Para responder a esses questionamentos, buscamos referências bibliográficas e a própria observação do cotidiano escolar.

Araújo (2009) afirma a Administração Escolar no Brasil iniciou-se como burocrática e tecnicista, por causa da transposição da Teoria Geral da Administração, o que atribuiu às escolas as características da administração de empresa, ao invés de considerar suas especificidades.

Santos (2008, p. 27) e Araújo (2009, p. 15) apontam que a Gestão Escolar ainda remonta ao modelo da década de 1930, na qual é priorizada a hierarquia, não a participação. Nos últimos anos, iniciativas como o programa para a implantação da Gestão Escolar Democrática, pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo não alteraram muito a situação dos gestores (Diretores, Vice-Diretores e Coordenadores), porém serviram para dar maior participação aos alunos (por meio dos Grêmios Estudantis) e aos pais (pela Associação de Pais e Mestres e Conselho de Escola).

Porém a responsabilização pelo uso dos (parcos) recursos financeiros, a administração de pessoal e a administração do corpo discente (disciplina, evasão escolar, violência na escola), tudo ainda recai sobre a equipe gestora da escola, formada pela figura do Diretor, do Vice-Diretor e do Professor Coordenador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, vivenciamos um processo de mudanças causadas pelo incremento das relações sociais, pelo expressivo avanço tecnológicos e pela globalização.

Essas alterações redimensionaram o papel da educação e da escola, e encontraram terreno fértil no campo das políticas educacionais, implementadas no país. Os processos de regulação da educação e da gestão da escola por meio de ações gerenciais pragmáticas interferiram, sobremaneira, na lógica organizativa da escola e nos papéis dos trabalhadores em educação.

A partir dos anos 1990 ocorre a consolidação de um processo de reforma do Estado, centrado na minimização de seu papel no que diz respeito às políticas públicas. Na área educacional, intensificam-se as ações práticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos internacionais, expressas em vários dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

A LDBEN se enquadra numa sucessão de políticas estaduais e municipais, de inspiração neoliberal, que enfatizam o trinômio produtividade, eficiência e qualidade total.

Essas orientações, ao redirecionarem as formas de gestão, os padrões de financiamento, a estrutura curricular, o esquema de profissionalização, a composição dos níveis de ensino na educação básica e na educação superior, possibilitaram, ao mesmo tempo, mecanismos de descentralização (municipalização) e novas formas de controle por parte do poder central, como os instrumentos nacionais de avaliação.

A escola, como instituição social, deve ser administrada a partir de suas especificidades, ou seja, a escola é uma organização social dotada de responsabilidades e particularidades que dizem respeito à formação humana por meio de práticas políticas, sociais e pedagógicas.

Assim, sua gestão deve ser diferenciada da administração em geral e, particularmente, da administração empresarial.

A educação, entendida como processo de criação, inovação e apropriação da cultura, historicamente produzida pelo homem, faz da escola um espaço privilegiado de produção e transformação do saber sistematizado.

As práticas e ações que a organizam devem ser eminentemente educativas, de forma a atingir os objetivos da instituição: formar sujeitos participativos, críticos e criativos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Cristina Munhoz. **Gestão Escolar**. Curitiba: IESDE, 2009

BRASIL. Lei 9494, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 20 de novembro de 2019.

MONLEVADE, João. **Educação escolar**: colaboração e cooperação nas políticas públicas. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/texto_monlevade.pdf> 20 de novembro de 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática na escola pública** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Clovis Roberto. **A gestão educacional e escolar para a modernidade** [livro eletrônico]. São Paulo: Cengage, 2009.

SÃO PAULO (ESTADO). Decreto 10.623, de 26 de outubro de 1977. Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º grau e dá providências correlatas. Disponível em <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1977/decreto-10623-26.10.1977.html>> Acesso em 20 de novembro de 2019.

_____. Decreto 40.510, de 4 de dezembro de 1995. Dispõe sobre o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas. Disponível em < <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1995/decreto-40510-04.12.1995.html>> Acesso em 20 de novembro de 2019.

_____. Decreto 43.409, de 26 de agosto de 1998. Dispõe sobre os Postos de Trabalho de Vice-Diretor de Escola, nas unidades escolares da Secretaria de Educação e dá providências correlatas. Disponível em <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1998/decreto-43409-26.08.1998.html>> Acesso em 20 de novembro de 2019.

_____. Lei Complementar 725, de 16 de julho de 1993. Cria a função de Vice-Diretor de Escola e altera a Lei Complementar nº 445/85, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista. Disponível em <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1993/lei.complementar-725-16.07.1993.html>> Acesso em 20 de novembro de 2019.

_____. Lei Complementar 836, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, vencimentos e salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria de Educação. Disponível em

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/lei.complementar-836-30.12.1997.html>> Acesso em 20 de novembro de 2019.

_____. Resolução SE 19, de 12 de fevereiro de 2010. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/19_10.htm> Acesso em 20 de novembro de 2019.

_____. Resolução SE 7, de 19 de janeiro de 2012. Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar, e dá providências correlatas. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/07_12.htm?time=1/24/2012> Acesso em 20 de novembro de 2019.



A ALFABETIZAÇÃO VISUAL E SUA IMPORTÂNCIA PARA A LEITURA DO MUNDO



LUCIANA BRASIL SOUZA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Taboão da Serra (2008); Especialista em Planejamento Educacional e Políticas Públicas pela Universidade Gama Filho (2010); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no CEMEI Leila Gallacci Metzker, Prof^a. Professora de Educação Infantil no CEMEI Leila Gallacci Metzker, Prof^a. na rede pública da prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Desde a inclusão do ensino da Arte no currículo escolar pela Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, até a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1996, o ensino de arte no Brasil passou por diversas mudanças conceituais. Entretanto dentro do contexto da Arte, a presente pesquisa se dá sobre a importância da alfabetização visual, que pode ser por meio da pintura, desenho, música, entre outros mecanismos que a educação escolar deveria utilizar mais para aprendizagem das crianças em sala de aula, pois atualmente o mundo se encontra mais visual. Pois a cada passo encontramos uma propaganda de algum produto, ou exibição de algum desenho fazendo com que chame a atenção de quem está observando. Assim, com o objetivo de contribuir com a reflexão, ainda que breve, acerca da alfabetização visual em seus âmbitos históricos e conceituais, desenvolvemos esta pesquisa com base em referencial bibliográfico específico em arte-educação, que vai desde sua conceituação teórica bem como seu embasamento legal.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Educação; Visual.

INTRODUÇÃO

A arte é uma área de conhecimento que contribui para formação humana do indivíduo, para ajudá-lo a entender de forma crítica a sociedade que o rodeia e a cultura. Portanto, não pode ser tratada como forma meramente de entreter, ou ser vista como uma área menos importante que as demais. Sua existência no currículo contribui para uma formação

plena do aluno, não se reduzindo o processo educacional somente por áreas mais tradicionais como é o caso da língua portuguesa, matemática e ciências.

Desta forma, a presente pesquisa se deu sobre a história da arte, a conexão entre artes visuais e a educação e sua contribuição com a alfabetização visual no mundo atual, usando como metodologia o estudo bibliográfico de pesquisadores sobre o tema para o embasamento teórico.

A HISTÓRIA DA ARTE NO MUNDO

A arte é universal e intrínseca ao ser humano. A arte sempre foi utilizada desde os primórdios da era primitiva, que através dela pelos desenhos mostrou seu povo, sua cultura, sua natureza, ou seja, seu cotidiano esculpindo em paredes e se comunicando com o outro e com o mundo pelas representações.

O termo “arte” em muitos momentos da história da humanidade foi usado para designar tanto trabalhos de intenção histórica, como trabalhos que se referia a determinados ofícios e ocupações.

Segundo Mello (1987, p. 422), “a própria arte era vista como um setor ou domínio pouco significativo para os estudos etnográficos”, ou seja, havia assuntos que inquietavam muito as sociedades, como os ligados à economia e à religião dentre outros, e por este motivo se colocavam num degrau de prioridade superior.

Só a partir do século XIX é que a palavra arte passou a significar exclusivamente a criação estética e as “belas-artes”, momento em que o tema passa a ter mais ênfase a nível educacional.

As pinturas rupestres encontradas em sítios arqueológicos em todo o planeta surgiram como as primeiras formas de expressão artísticas feitas pelo homem pré-histórico, junto a essas pinturas também os homens primitivos transmitiam como eram seu convívio em grupos bem como a natureza da época.

De acordo com Barbosa (2011, p.23):

[...] a história da Arte e do ensino da Arte no Brasil estão marcados pela dependência cultural. Por isso, tivemos em nosso país a influência de muitos movimentos artísticos que ocorreram na Europa, como o Barroco, trazido de Portugal.

Em 1826, a fundação da Escola Imperial de Belas Artes trouxe exercícios que valorizavam a cópia e a reprodução de obras consagradas. Essa característica marca o início da formação artística da elite cultural e exclusão das camadas populares à produção artística em nosso país. (BARBOSA, 2011).

Em 1870, inicia-se a visão do ensino de desenho como preparo para o trabalho industrial, com vistas ao desenvolvimento econômico, a partir do principal objetivo da escola: preparar para o trabalho. A partir de 1922, com as ideias do movimento antropofágico, divulgadas na Semana de Arte Moderna, os brasileiros começam a alterar sua forma de produzir e entender a arte. A expressividade, o espontaneísmo e a criatividade começam a ser valorizadas, mas isso foi interrompido pela ditadura do governo Getúlio Vargas (1930 – 1945).

A partir de 1948, sob influência da Tendência Pedagógica da Escola Nova, que era centrada no aluno, teve início o movimento da arte como livre expressão, dessa forma, a beleza estava na expressão, no subjetivismo, nas composições inspiradas em sentimentos e estados da alma. Em 1964, com o regime militar, gradativamente os movimentos artísticos deixaram de acontecer, professores foram perseguidos e as classes experimentais foram desmontadas. Consequentemente, o ensino de arte nas escolas públicas primárias reduziu-se em desenhos que representavam as comemorações cívicas, religiosas e outras festas. (BARBOSA, 2011).

Sobre a história da arte, BACARIN (2005, p.10) tratando de 1971 afirma que:

Em 1971, com o conceito de educação tecnicista, o foco foi na profissionalização dos jovens na escola média. A Lei 5692/71, artigo 7º - tornou obrigatório o ensino de Arte nos currículos do Ensino Fundamental – a partir da 5ª série – e do Ensino Médio (antigo 1º e 2º graus). Nessa época, o ensino de Educação Artística priorizou: as artes manuais e técnicas, a execução de hinos pátrios e de festas cívicas. Baseada na Pedagogia Tecnicista.

No final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, surgem duas importantes concepções pedagógicas: a Pedagogia histórico-crítica (Demerval Saviani), e a Tendência progressista libertadora (Paulo Freire), que pretendiam fazer da escola um instrumento para a transformação social. Em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, na qual a arte constitui componente curricular obrigatório na Educação Básica, sendo entendida como campo de conhecimento, conforme BACARIN:

Na década de 1990, um marco importante no processo de inserção da arte na escola regular foi a Lei n. 9.394/96, a LDB, que instituiu a Arte como obrigatória na educação básica, sob a denominação de ensino de arte. Com a sua introdução no currículo escolar a arte passou a vigorar como área do conhecimento com conteúdos específicos, abrangendo o trabalho educativo com as várias linguagens, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança. (BACARIN, 2005, p. 156).

A partir de 2003, inicia-se um processo de discussão e retomada de uma prática reflexiva para a construção de novas diretrizes curriculares, que concebem o conhecimento do ensino de Arte em suas dimensões artística, filosófica e científica.

Assim, atualmente, a arte pode ser compreendida de várias maneiras, como técnica, expressiva, crítica sob o olhar de cada um, mas com os avanços da globalização, pode se dizer que a arte visual está mostrando sua grande importância no mundo, pois desde a era primitiva ela já estava sendo retratada e agora no mundo atual ela nos guia em vários lugares e se tornou um dos meios de comunicação para todos.

ARTE E EDUCAÇÃO

Ao tratar da arte englobada na educação, ainda pode-se dizer que há muito tempo caminhou vagarosamente na sociedade, pois a própria sociedade não entendia o quanto a arte era importante para a nossa cultura e desenvolvimento artístico principalmente para as pessoas que nascem com o dom de pintar, desenhar, representar, compreender e criar.

No entanto, voltando um pouco atrás no tempo, as escolas não tinham como exigência em dar notas de artes, pois não a consideravam disciplina. Mas nem todas as escolas tinham esse mesmo pensamento, essa mesma forma de interpretação da lei, pois essas escolas exigiam sim notas da disciplina de artes indo mais além, tratando esta disciplina com a mesma importância das outras disciplinas, pois entendiam que era uma forma da criança se expressar desenvolver sua criatividade e dons artísticos através dessa disciplina. (BARBOSA, 2011)

Assim, Vincent Lanier (2008 p. 28) sobre a disciplina de arte, sugere que:

[...] se adote concepções de currículos ou materiais que reflitam a natureza e estética próprias do aluno, que reflitam a sua cultura e propõe abordagens de temas como a cultura popular, o artesanato e o uso de tecnologias contemporâneas. Partindo do que o aluno já conhece, do que é comum para ele e do que ele aprecia em Arte, pode-se estimulá-lo a descobrir, a explorar e a experimentar. Nesse sentido, o ensino aprendizagem em Arte ganha autonomia, amplia possibilidades de alargamento do campo do conhecimento e da qualidade das experiências.

Ana Mae Barbosa elaborou a Proposta Triangular, uma manifestação pós-moderna de ensino que concebe a arte como cultura e como expressão e considera a aprendizagem como sendo dialógica, multicultural e construtivista. (OLIVEIRA, 2013).

A Proposta Triangular vem designar os componentes desse ensino por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, trabalhados de forma integrada e consideradas como ações essenciais à educação em arte que são “- A produção (fazer artístico); - A contextualização; - A leitura da obra ou imagem”. (BARBOSA, 2011, p. 50- 52) destaca da seguinte forma:

Produção: Ao configurar no âmbito das práticas artísticas o sujeito necessariamente precisa estar conectado com os aspectos estéticos. Toda produção tem seu contexto de origem, seja material ou conceitual. A história das técnicas, o desenvolvimento das tecnologias no campo das artes são questões intrinsecamente relacionadas com as práticas de produção e recepção.

a) Contextualização: pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica, etc. Contextualizar é estabelecer relações, é a porta aberta para a interdisciplinaridade, não se pode reduzir a contextualização somente à história.

b) Leitura: leitura crítica da materialidade da obra e seus princípios decodificadores e, também, leitura de mundo, interpretação cultural e ação contextualizadora, relacionada ao ato de ler, ouvir, perceber e significar o mundo. (BARBOSA, 2011, p. 50- 52):

Além dessa proposta, este trabalho também considera as teorias críticas que orientam o ensino da arte e que estão presentes nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o ensino de Arte.

As teorias críticas estão fundamentadas nas relações históricas entre arte, sociedade e cultura; e entendem que as formas artísticas exprimem sua contemporaneidade por serem produção do homem, um ser que é simultaneamente constituído e constituinte do social, numa relação dialética. (OLIVEIRA, 2013).

Ao considerar as teorias críticas no ensino de arte, o professor buscará propiciar ao aluno uma compreensão mais próxima da totalidade da arte, entendendo-a, simultaneamente, como forma de conhecimento, como ideologia e como trabalho criador, constituindo-se, portanto, fonte de humanização.

Tal fato é atribuído por Ferraz e Fusari (2001) à pequena disponibilidade de professores formados, além de inexistir, por parte do sistema público de ensino, nenhum programa voltado para a formação dos professores. Sem currículo definido, sua prática no ensino passa por dificuldades e as atividades artísticas propostas incluem várias linguagens, como: artes plásticas, artes cênicas, educação musical devendo ser o professor polivalente em sua atuação. (BRASIL, 1997, p.24),

Ainda para agravar este quadro, era cobrada a polivalência dos professores, entretanto muitos nem tinham formação para assumir essas linguagens artísticas, pois muitos nem sequer possuíam curso superior na área de Artes. Por sua vez, segundo Martins 1998, os professores até então especializados em uma determinada área das artes passaram a ter dificuldades para envolver as diversas habilidades artísticas em suas aulas.

Os professores de desenho, música trabalhos manuais, canto coral e artes aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em “meras atividades artísticas”. (1998, p.41)

Foi então entre os anos de 1970 e 1980, os professores começaram a ter a

responsabilidade desta prática polivalente, ao ensinar as várias linguagens artísticas no ensino fundamental e médio. Em contrapartida, formou-se a disciplina de educação artística, aonde era tratado todos os assuntos de artes dentro dessa disciplina, fazendo com que esse trabalho de linguagens artísticas em sala de aula fosse limitada, pois os professores trabalhavam sem muita concentração e importância nas expressões artísticas.

Outra tentativa de melhoria do ensino de arte na escola foi a inserção do livro didático, que aconteceu de forma mais intensa ao final da década de 80. Por sua vez, o livro didático foi trazido ao cenário da escola e tratado como um manual a ser seguido.

Aguiar afirma sobre esta característica de ensino, através dos livros didáticos usados nesse período. Esse autor ressalta que o principal objetivo da inserção do livro didático, foi conferir um aspecto mais aplicado da informação.

Você poderá perceber que no livro não há história das artes, nem teoria musical, nem geometria.... Isso porque estamos mais interessados na formação do que na informação. Ou seja, estamos mais interessados na vivência do aluno do que na teorização. (1980, p. 4),

Contudo, há que se ressaltar, segundo argumentações de Aguiar (1980) que o livro didático, apesar de buscar uma contextualização do ensino, não limita todas as possibilidades do trabalho na área de artes, pois o professor que saberia como manusear o livro didático deixando a aula mais repleta de conteúdos.

No entanto a pesquisadora Ana Mae Barbosa no final da década de 80 realizou estudos sobre arte/educação e sistematizou a “Abordagem Triangular” com o propósito que o Ensino de Arte fosse elaborado em três ações:

- ✓ Apreciar - realizar leituras, despertando no aluno o olhar crítico;
- ✓ Fazer - proporcionar vivência da prática artística;
- ✓ Contextualizar – conhecer a arte considerando seu contexto de tempo e espaço.

Esta proposta metodológica inicialmente foi realizada no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. Essa proposta sistematizada possibilita um ensino significativo com a capacidade de desenvolver a criatividade, a capacidade crítica, o fazer artístico e a reflexão sobre o processo de produção da arte. Sobre o objetivo de se ensinar arte na escola, Barbosa afirma ainda:

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. (1991, p.32)

No ano de 1988, foi publicada a nova constituição brasileira, considerando os direitos da cidadania. Neste período, mudanças políticas da educação são conquistadas com lutas para inclusão do ensino de Arte em caráter obrigatório. Em decorrência da Constituição de 88 foram necessárias mudanças educacionais o que levou à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB em 20 de dezembro de 1996.

A década de 90 representa um período importante na arte, com inserção da disciplina de Arte na educação formal. A Lei nº 9.394/96 no seu art. 26, § 2º, afirma que “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Com a inserção da Arte como disciplina no currículo, passou ser então reconhecida como campo de conhecimento com seus conteúdos e linguagens: Artes Visuais, Teatro, Dança e a Música, abrangendo também no trabalho educativo a valorização da cultura local. Tratou-se de um momento importante na construção do currículo para a escola básica.

No ano 1997 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte – PCNs/Arte, pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação. Este é um documento que contribui de maneira importante para o ensino da Arte.

Não se trata de uma proposta metodológica, mas um conjunto de orientações para o trabalho pedagógico nas escolas públicas, visando tornar não só o aluno autônomo, mas também o professor. (BARBOSA, 2011)

É importante que o educador escolha temas e procedimentos que estimulem os alunos a criarem o próprio trabalho, estabelecendo relações com a história da arte, com proposições de correntes estéticas diversas e com trabalhos e idéias de artistas. É preciso ir além e pensar e abordar também o espaço no qual acontece a aula ou experiência. A concepção de materiais didático-pedagógicos, portanto, envolve pesquisa acerca da expressão artística, implica em reflexão estética.

O que seria importante ressaltar é formar um conjunto de possibilidades de pensamentos que levem à reflexão do que seja ensinar-aprender Arte em sala de aula dentro de um contexto reflexivo e que seja para o desenvolvimento de todos os alunos, pois temos que pensar que alguns têm o dom de desenhar, outros pintar, outros criar esculturas, mas isso precisa ser desenvolvido no ensinar para todos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.17-18) sugerem que o estudo da Área Curricular Arte se divida em: Música, Artes Visuais, Teatro e Dança. Propõem que as atividades desenvolvidas possam possibilitar aos alunos, a percepção de que mesmo ao realizarem uma dramatização ao final de um projeto pedagógico trabalhado

num certo período, esta atividade tem relações com a música, por exemplo, que tem também suas especificidades, além do que é próprio na prática de dramatizar – os elementos do teatro.

Se tratando do contexto das acepções na educação, a arte refere-se à competência que induz o indivíduo a compreender e então desvendar e desenvolver as habilidades que se encontra em si mesmo. Um exemplo é a estética que os alunos vão compreendendo que no cotidiano com um mundo visual, onde até as combinações das roupas depende do equilíbrio e da harmonia de cores.

As expressões artísticas é um fator decisivo para a construção do saber, para o desenvolvimento humano individual e social.

Bosi aponta a idéia de expressão:

A idéia de expressão está intimamente ligada a um nexos que se pressupõe existir entre uma fonte de energia e um signo que a veicula ou a encerra, uma força que se exprime a uma forma que a exprime. Força e forma remetem-se a compreendem-se mutuamente. A relação constante entre força e forma permite a constituição de um saber que investiga as correspondências entre as expressões corporais e a sua qualidade subjetiva. (2000 p. 50)

Educar em arte é também atuar com o meio ambiente, transformar o social, resistir ao conformismo e aprender a utilizar os problemas como desafios de superação.

Disponibilizar o acesso a diferentes linguagens e materiais, desenvolver técnicas vislumbrando as inúmeras formas que podem ser criadas, formas essas que refletirão as ânsias, os prazeres, a imaginação e as frustrações de cada grupo ou indivíduo.

Formas que possibilitem a descoberta de novas formas e possibilidades para outros projetos. E que não sejam formas pré-definidas pelo professor, pois chegar a um produto final uniforme e igual para todos os indivíduos de um grupo é matar as possibilidades estéticas particulares e reproduzir um modelo opressor de produção mecanizada que não leva em consideração os pluralismos.

Educar é reconhecer os problemas problematizar e procurar as saídas para transformá-los. Modificar a realidade dando cor formas aos objetos que não possuem formato modificando os padrões de um mundo centrado no adulto, dar cor aos muros que se apresentam acinzentados e ranzinhas padronizados no mundo adulto. Fazer provocações, criar estranhamentos, deixar-se influenciar, e desta maneira observar a expressão do outro, descobrindo assim às potencialidades individuais e explorando-as ao máximo sem que pra isso seja necessário copiar obras de artistas famosos.

Deixar com que as crianças se expressem sem amarras livremente, através de seu corpo com pinturas ou desenhos, estimulando assim seu dom, suas idéias, seu

desenvolvimento e sua sensibilidade.

ARTE E APRENDIZAGEM

A aprendizagem é dividida por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento, essa abordagem destaca a importância de obter um tratamento apropriado aos diferentes conteúdos. Os conteúdos na Educação Infantil são divididos por blocos, para melhor organização. Assim pode-se trabalhar com mais intensidade a disciplina, onde começa a associar com outras para melhor elaboração (BRASIL, 1998).

A interdisciplinaridade pode ser trabalhada com facilidade na arte, por possibilitar a ligação com outras áreas do conhecimento. O professor poderá trabalhar com a arte e através dela as diversas áreas do conhecimento, como, por exemplo, História, Geografia, Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Ciências, etc. (BRASIL, 1997).

Devido às precariedades do ensino público, as escolas possuem uma estrutura física inadequada para as práticas de atividades artísticas diversificadas, ficando a mercê também da falta de material para uso artístico escolar, fato que prejudica até mesmo um profissional qualificado, limitando em algumas situações como, por exemplo, o ensino de artes visuais apenas a desenho, pintura e colagem.

Podemos garantir ao aluno uma aprendizagem significativa e contextualizada em relação aos valores e maneiras de produções artísticas nos diversos meios sócios culturais, fazendo a arte e pensando sobre o processo artístico.

Para isto não é necessário isolar a escola das informações sociais, precisamos ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno garantindo que este tenha total liberdade de imaginar e criar propostas artísticas individuais e grupais. Isto gera prazer na aprendizagem e vontade de compartilhar sua aprendizagem com colegas para apresentar o que aprendeu na escola e o que passa na sua vida social.

Assim, o trabalho com artes visuais, dança, música ou teatro surgem como possibilidades de trabalho nas diferentes modalidades artísticas. Segundo essa teoria, o cérebro do ser humano possui nove (9) tipos de inteligências, no entanto, a maioria das pessoas desenvolve uma ou duas destas inteligências.

Isto explica porque um indivíduo é bom com a matemática e não tem muita habilidade com expressão artística ou ao contrário. Na teoria das inteligências múltiplas (GARDNER, 1994, 1995; CAMPBELL, 2000), os saberes são trabalhados harmonicamente, as atividades são planejadas no intuito de desenvolver diversos saberes ao mesmo tempo com o objetivo de resolver problemas, ou criar produtos.

Segundo Gardner (1994 p. 32) temos as inteligências são apresentadas em sete tipos.

Contudo, com estudos mais atuais, podemos destacar entre esses 7 tipos referenciados por Gardner podemos citar 3 deles:

Inteligência musical: *É a habilidade de reconhecer e organizar sons, ritmo, melodia de uma maneira bem criativa. Os alunos com essa habilidade geralmente não precisam de aprendizado formado para demonstrá-la, gostam de estar rodeados de som, adoram estudar com música, ouvem muita música, gostam de assobiar, cantarolar, aprendem facilmente canções e ritmos.*

Inteligência interpessoal: *Vincula-se à habilidade de compreender outras pessoas, desenvolvendo sempre um ótimo relacionamento com o próximo. O aluno com esta habilidade compreende e percebe as inibições e motivações de quem está ao seu lado, assim busca sanar os anseios e angústias trazendo bem estar, conquistando assim um vínculo afetivo.*

Inteligência intrapessoal: *Habilidade de saber lidar com o que se passa internamente “pensamentos”, sabendo utilizar isso ao seu favor, sempre estando bem consigo mesmo. O aluno com essa habilidade domina suas emoções e sentimentos o que facilita suas conquistas pessoais, não se deixa abater facilmente, pois sabe usar as possibilidades a seu favor, tem sua autoestima elevada, estão sempre felizes, com autoconfiança e amor próprio, o que facilita suas conquistas no convívio social. (Gardner, 1994, p. 32).*

É necessário e muito importante que o educador auxilie o aluno a perceber que aquilo que aprende em sala de aula tem significado para vida profissional e pessoal deles. Tendo esta certeza o aluno irá experienciar a beleza do ambiente educacional, sendo que para isto é necessário e imprescindível a ligação dos alunos nos assuntos e dinâmicas com a vida escolar. É muito importante utilizar a arte para dar sentido às outras áreas do conhecimento. Através do desenho a criança cria habilidades motoras e psíquicas.

ARTE E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Para se compreender como as artes, em suas diversas formas, contribuem para a construção do conhecimento humano, é necessário investigar o que é e como se dá a construção do conhecimento.

Segundo Moreno (2001), para se compreender o que é o conhecimento, é possível apoiar-se em variadas perspectivas, entre elas: a filosófica, a psicológica e a histórica. Conforme Sousa apud Moreno (2001), a perspectiva filosófica entende que o conhecimento é o resultado da apropriação, pelo homem, de dados empíricos e de ideias, na busca de entendimento da realidade.

Na perspectiva de Piaget, para compreensão do conhecimento afirma que:

[...] o conhecimento configura-se como uma construção contínua de mediação entre o sujeito e o objeto, ou seja, entre o meio físico e o social. Nessa ação, o indivíduo constrói novas estruturas mentais, estabelecendo condições e capacidades próprias de conhecer. Sendo assim, o indivíduo não aprende como se ele fosse um depósito de informações. No processo de construção de conhecimento, o indivíduo é sujeito ativo, só vai aprender significativamente se houver uma interação com o objeto. (1980, p.19)

Com base na teoria piagetiana, o indivíduo é sujeito do processo de construção do seu conhecimento e esse processo só é possível mediante a sua ação.

Para Mitjáns Martinez (2000, p. 54), “criatividade é o processo de descoberta ou produção de algo novo, que cumpre exigências de uma determinada situação social, processo que, além disso, tem um caráter personológico”, ou seja, carrega aspectos da personalidade. O ato criativo é um processo que sempre traz algo da pessoa que o executa.

O ser humano está diretamente ligado a história dos sons, ritmo, expressões, criação, investigação, procura e etc. Com a criança acontece exatamente a mesma coisa, ela cresce descobrindo, percebendo, desenhando, brincando e etc. A educação através da arte tem como objetivo principal mostrar ao ser humano uma visão de si mesmo.

A criança precisa ser trabalhada e desenvolvida tanto socialmente quanto a sua criatividade, é por meio do trabalho realizado com a arte nas escolas que isso será possível, pois, nas palavras de Buoro (2000, p. 39) “Arte se ensina, Arte se aprende”. Essa proposta nos dias atuais na escola tem deixado a desejar, pois o que acontece muitas vezes é o contrário, a arte está sendo usada como momento de descontração entre as crianças, o que prejudica muito a arte educação, pois desvaloriza a arte como disciplina e as crianças desde a Educação infantil já vê a arte como uma matéria sem importância ou como uma aula que não vai trazer benefício nenhum a eles quando adultos.

ARTES VISUAIS

Educar para diferenças, antes de mais nada, exige dos orientadores educacionais, professores, educadores, seres humanos, uma análise profunda a respeito desse universo de diferenças que trás nosso alunado, diante de nossas faces, voltados a acolher de nós atitudes e orientações capazes de lhes ajudar na solução imediata de suas dificuldades, quer físicas, psicológicas, sociais ou outras. A realidade de nossas escolas públicas hoje, nos faz parar para descobrir formas diferenciadas de pôr em prática informações capazes de fazer de nossos educandos pessoas que se destacam socialmente, independentes de idade, raça, cor, credo, posição social ou qualquer outra característica.

Educar para diferença afeta diretamente nós educadores, enquanto pessoas que

fazem a diferença social da informação, fazendo-nos manter antes de tudo, informados, aptos para soluções diferenciadas para situações decorrentes de tal diversidade. (BARBOSA, 2011).

Na Arte Visual são trabalhadas algumas técnicas como o desenho, gravura, pintura, colagem, escultura e arquitetura.

Desenho

É o processo pelo qual uma superfície é marcada aplicando-se sobre ela a pressão de uma ferramenta (em geral, um lápis, carvão, nanquim, grafite, pastel, caneta, pincel etc.) e movendo-a, de forma a surgirem pontos, linhas e formas planas. O resultado deste processo (a imagem obtida) também pode ser chamada de desenho. Desta forma, um desenho manifesta-se essencialmente como uma composição bidimensional. Quando esta composição possui uma certa intenção estética, o desenho passa a ser considerado uma expressão artística. A escolha dos meios e materiais está intimamente relacionada à técnica escolhida para o desenho. Um mesmo objeto desenhado a bico de pena e a grafite produz resultados absolutamente diferentes.

Gravura

Difere do desenho na medida em que ela é produzida pensando-se na sua impressão e reprodução. Uma gravura é produzida a partir de uma matriz que pode ser feita de metal (calcografia), pedra (litografia), madeira (xilografura) ou seda (serigrafia).

Pintura

Refere-se genericamente à técnica de aplicar pigmento em forma líquida a uma superfície bidimensional, a fim de colori-la, atribuindo-lhe matizes, tons e texturas. Em um sentido mais específico, é a arte de pintar uma superfície, tais como papel, tela, ou uma parede (pintura mural ou de afrescos). A pintura é considerada por muitos como uma das expressões artísticas tradicionais mais importantes; muitas das obras de arte mais importantes do mundo, tais como a Mona Lisa, são pinturas.

Colagem

Também é considerada uma técnica convencional de artes visuais que utiliza vários materiais aplicados em diferentes suportes para criar um efeito diferente e interessante. Ao abrigar no espaço do quadro elementos retirados da realidade – pedaços de jornal e papéis de todo tipo, tecidos, madeiras e objetos variados, a colagem passa a ser concebida como construção sobre um suporte, o que dificulta o estabelecimento de fronteiras rígidas entre pintura e escultura.

Escultura

É uma arte que representa imagens plásticas em relevo total ou parcial usando a

tridimensionalidade do espaço.

A técnica da modelagem consiste em elaborar esculturas inéditas através desta técnica. São utilizados materiais macios e flexíveis, facilmente modeláveis, como a cera, o gesso e a argila.

No caso da argila, a escultura será posteriormente cozida, tornando-se resistente. A modelagem é, também, o primeiro passo para a confecção de esculturas através de outras técnicas, como a fundição e a moldagem.

Arquitetura

Entre muitas outras coisas, a Arquitetura é a organização do espaço tridimensional. É uma atividade humana existente desde que o homem passou a se abrigar das intempéries do clima. Uma definição mais precisa da área envolve todo o design do ambiente construído pelo homem, o que engloba desde o desenho de mobiliário (desenho industrial) até o desenho da paisagem (paisagismo) e da cidade (urbanismo), passando pelo desenho dos edifícios e construções (considerada a atividade mais comum dos arquitetos). O trabalho do arquiteto envolve, portanto, toda a escala da vida do homem, desde a manual até a urbana.

ALFABETIZAÇÃO VISUAL E SUAS CONCEPÇÕES

Antes de tratar sobre a alfabetização visual, precisamos pensar sobre o que olhamos e automaticamente acabamos reproduzindo a imagem que nos deparamos.

Assim, podemos dizer que a imagem é um texto que pode atingir a comunicação entre pessoas, não só a imagem, mas também a música a expressão corporal, a pintura e desenhos, faz com que nos guie. São mecanismos ou técnicas que a arte nos traz e nos sensibiliza com gestos seja por apreciar uma pintura e ver algo nela, pois tem obras de artes que vale milhões, seja por um desenho um filho entregando um desenho de um coração para sua mãe fazendo com que ela se emocione, ou uma música que nos traz lembranças boas que marcou algum momento na vida de alguém, por isso a arte sensibiliza, e não se trata só de nós ou do vizinho ou de alguém de nossa família, mas sim trata-se de cada indivíduo no mundo inteiro.

Dondis (2007, p. 39), ao comentar do conceito de alfabetização visual, destaca o amplo aspecto do conhecimento imagético, no qual todos estamos envolvidos diariamente, no sentido não apenas de reter o conhecimento no espaço escolar, mas também em nível de mundo.

De acordo com Noth e Santaella (1998, p.15) são duas ordens de imagem:

O primeiro é o domínio das imagens como representações visuais: desenho, pintura, gravuras, fotografias e as imagens cinematográficas, televisivas, holográficas e infográficas pertencem a esse domínio. Imagens, nesse sentido, são objetos materiais, signos que representam o nosso ambiente visual. O segundo é o domínio imaterial das imagens na nossa mente. Neste domínio, imagens aparecem como visões, fantasias, imaginações, esquemas, modelos, ou, em geral, como representações mentais.

Kress e Van Leeuwen (1996) afirmam que a linguagem visual, tanto quanto os outros modos, não é transparente ou universalmente compreensível, mas sim culturalmente específica e, por isso, com recursos peculiares que nos disponibilizam um sistema de escolhas.

Segundo Barbosa (2002, p. 1).ao falar de Arte, enfatiza que:

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens veiculadas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. [...] O conhecimento crítico de como os conceitos formais, visuais, sociais e históricos aparecem na Arte, como eles têm sido percebidos, redefinidos, redesignados, distorcidos, descartados, reapropriados, reformulados, justificados e criticados em seus processos construtivos ilumina a prática da Arte, mesmo quando essa prática é meramente comercial.

Neste contexto é que a arte está no nosso dia a dia, uns menos e outros mais, pois depende muito do seu cotidiano. A imagem pode ser interpretada e manipulada para conter mensagens precisas e reunirem informação. Tem imagens que são impactantes, têm imagens de reflexões, imagens de apoio entre outros que nos faz entender sem precisar de letras.

Catalá (2011, p.45), discorre sobre as maneiras de ver (a imagem) e propõe três formas:

[...] a visual (visão natural), visível (visão cultural) e a visualizável (visão técnica). A ideia traduz às diversas camadas de mediações que existem na contemplação da imagem, cujo comportamento cultural não é único, as possibilidades criadas pela tecnologia criam novas transformações do olhar: “O visível é um enigma que permanece como tela de fundo ideal sobre o qual transcorre uma série de fenômenos visuais sempre em mutação.

Para Berger (1982, p. 13), a imagem é “vista que foi recriada ou reproduzida. É uma aparência, ou um conjunto de aparências, que foi isolada do local e do tempo em que primeiro se deu o seu aparecimento, e conservada – por alguns momentos ou por séculos”.

Entretanto sobre imagem Buoro (2002, p.34), ressalta que:

(...) a imagem ocupa um espaço considerável no cotidiano do homem contemporâneo, pois os meios de comunicação e informação produzem imagens incessantemente, quase sempre à exaustão e diante de "olhares de passagem. E que diante deste fato faz-se necessária uma tomada de consciência dessa informação, pois estabelece-se com as imagens relações visuais pouco significativas. Espectadores frequentemente passivos, temos por hábito consumir toda e qualquer produção imagética, sem tempo para deter sobre ela um olhar mais reflexivo, o qual a inclua e considere como texto visual visível e, portanto, como linguagem signifiante. Somos submetidos às imagens, possuídos por elas, e sequer contamos com elementos para questionar esse intrincado processo de enredamento e submissão.

Já Flusser (1985, p.7) declara que: "...as imagens são essenciais para a compreensão das suas mensagens. Imagens são códigos que traduzem eventos em situações, processos em cenas." E ainda enfatiza que:

UM OLHAR SOBRE A LEITURA DE IMAGEM

Ao tratar sobre a leitura de imagem, na década de 70 já vinha sido discutido na escola com a *Discipline Based Art Education* – DBAE. No entanto, a partir de 1982, alguns pesquisadores como Elliot Eisner, Brent Wilson, Ralph Smith e Marjorie Wilson entre outros membros reconheciam sua competência tanto teórica quanto profissional, buscando assim algumas formas de se pensar a arte pelo seu desenvolvimento artístico, da leitura de obra de arte bem como sua história.

Sobre a leitura de imagens existem algumas formas ver imagens de placas ou de algum comercial seria uma visão natural, a imagem de uma igreja toda decorada por dentro, cheia de pinturas e ilustrações de décadas ou museus podemos entender que seria cultural e a visão técnica seria sobre uma pintura em tela, ou obra de artes, mas todos se encontram no contexto que necessita de uma contemplação de imagem.

Para BARBOSA apud SILVEIRA (2011, p. 10). A leitura de Imagem então:

[...] baseia-se nas diferentes possibilidades de o educando entrar em contato com a arte, o que pode despertar a capacidade crítica dos educandos. [...] entende como momento de contextualizar o artista e a obra no tempo. Trata de compreender a obra de arte e o contexto onde foi criada, bem como as ideologias que podem estar presentes na criação. O último dos três eixos da Proposta Triangular – o fazer artístico ou a produção artística – compreende como o momento criativo do educando, o momento da produção de representação pessoal de cada um.

Para o neurocientista John Eccles (1991, p 366):

Toda a linguagem é um sistema de representação e, no caso visual, a abstração não é uma regra, mas sempre oferecerá a manipulação mental, que permeia na própria gramaticalidade que a constitui e colabora na produção de sentidos em prol da meta comunicacional.

Segundo Bueno (2011, p.151), “A leitura que se faz do mundo vem por meio dos nossos sentidos, da percepção, da imaginação, da intuição e do intelecto. Portanto, não somos passíveis às informações que nos chegam, apenas selecionamos o que nos sensibiliza e então é feito um recorte da realidade, através do modo como olhamos e encaramos o mundo.”

Neste mesmo sentido Joly (1996, p. 9), enfatiza sobre a leitura da imagem que:

Que nós vivemos uma civilização de imagens parece ser a opinião mais comum sobre as características da nossa época, tão repetida ela tem sido desde há mais de trinta anos. Todavia, quanto mais esta verificação se confirma mais parece que pesa, como uma ameaça, sobre os nossos destinos. Quanto mais imagens vemos mais nos arriscamos a ser iludidos, agora que estamos apenas na alvorada de uma geração de imagens virtuais, essas novas imagens que nos propõem mundos ilusórios e no entanto perceptíveis, no interior das quais nos podemos movimentar sem para tal ter de abandonar o nosso quarto de dormir.

Ao olhar uma imagem e interpretá-la podemos fazer uma leitura crítica sobre ela que consiste em entendê-la da nossa forma, e não da forma de todos, pois um ar crítico e construtivo sobre ela tornando-a de grande importância, principalmente se a crítica for de algum autor renomado pelo seu trabalho em imagens.

Assim, sobre o pensamento de Freire em relação a um olhar crítico:

Essas declarações nos proporcionam entender que a partir da alfabetização do olhar, de uma leitura crítica, os indivíduos passam de alienados a emancipados do capitalismo de consumo. A alfabetização crítica capacita o entendimento das tendências atuais da sociedade, a compreensão de que os textos possuem e produzem significados e a observação das mudanças que são importantes, tornando os indivíduos críticos de sua cultura. (2006, p.27),

Mas como começar a pensar neste alfabetismo visual crítico? Se quase todos são capazes de ver, como estudar o que sabemos? Segundo Dondis (2007) o mundo não atingiu um alto grau de alfabetismo verbal com rapidez ou facilidade e declara:

A resposta a essa pergunta encontra-se numa definição do alfabetismo visual como algo além do simples enxergar, como algo além da simples criação de mensagens visuais. O alfabetismo visual implica compreensão, e meios de ver e compartilhar o significado a um certo nível de universalidade. A realização disso exige que se ultrapassem os poderes visuais inatos do organismo humano, além das capacidades intuitivas em nós programadas para a tomada de decisões visuais numa base mais ou menos comum, e das preferências pessoais e dos gostos individuais (DONDIS, 2007, p. 227).

A leitura de imagens além de críticas pode-se dizer que é intuitiva, sensibilizadora entre outras formas de citar, no entanto cada leitor precisa desenvolver sua sensibilidade ao olhar uma imagem, e comentá-la.

Neste sentido, através da alfabetização visual buscamos a capacidade de ler imagens, observar seus aspectos e traços, ao mesmo tempo detectar o que se produz em toda forma da imagem, assim pode se desenvolver a sensibilidade necessária para saber qual é o propósito dessa imagem, o que ela indica ou quer indicar seu significado bem como o que ela representa na realidade.

No que diz respeito à leitura visual, podemos observar imagens, assim como fotos, telas, desenhos artísticos, pinturas em telas e assim sobre um olhar crítico.

Até mesmo sobre a foto Machado (2006, p. 29), sugere:

Certas fotos podem nos ajudar a olhar para o mundo de uma forma como nunca olhamos antes, mostrar a beleza do que consideramos feio, ou a feiura do que convencionalmente chamamos belo. O professor não tem como ignorar o papel que a linguagem audiovisual representa na nossa sociedade. A tecnologia mudou a relação das pessoas com a imagem, portanto, é mais do que necessário que a escola faça uma reflexão pedagógica a respeito da linguagem audiovisual.

A leitura de imagens pode ser vista de vários ângulos produzindo inúmeros conceitos observados. Até mesmo profissionalmente falando, muitas pessoas usam para seu trabalho a leitura visual, como por exemplo, fotógrafo ao analisar uma foto tirada, dependendo do ângulo que foi tirada, muitas vezes não saiu da maneira que perfeita ou seja pode estar sem foco, luz, o ambiente não se adequou a foto produzida.

Desta forma, ao entender sobre a leitura de imagem pode se dizer que essa leitura é de grande importância para todos, muitas vezes é entendida mais que palavras, pois busca um olhar sensibilizador e crítico.

A LEITURA DE IMAGEM NO MUNDO DIGITAL

Sobre a leitura digital, atualmente é vista e importante no mundo inteiro, pois diante dos seus avanços ela pode ser vista para todo o lado em todos os ambientes, como transmissores dessa leitura têm a televisão, computador, vídeos, ipads, celulares entre outras formas transmissoras.

De acordo com Almeida (2000, p.12):

As vertiginosas evoluções socioculturais e tecnológicas do mundo atual geram incessantes mudanças nas organizações e no pensamento humano e revelam um novo universo no cotidiano das pessoas. Isso exige independência, criatividade e autocrítica na obtenção e na seleção de informações, assim como na construção do conhecimento.

Por meio da manipulação não-linear de informações, do estabelecimento de conexões entre elas, do uso de redes de

comunicação e dos recursos multimídia, o emprego da tecnologia computacional promove a aquisição do conhecimento, o desenvolvimento de diferentes modos de representação e de compreensão do pensamento.

As tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) vieram para transformar o mundo digital e o modo de trabalho das pessoas no mundo. Tal modificação se deu pela internet, que aos poucos foi dominando o mundo e não tendo como crítica mas nos dias de hoje as pessoas se tornaram refém dessa tecnologia.

Assim, Darnton (apud Serra, 2014, p. 71) considera que:

[...] enxerga a época atual como um período de transição, semelhante as demais transformações pelas quais a informação passou. Segundo ele, toda a história da humanidade teve sua era da informação, compatível com o desenvolvimento tecnológico e mídias existentes em cada período. As informações recentes estão disponíveis, em sua maioria, na forma on-line, porém, isso não representa a extinção das obras impressas ou a garantia de que a informação produzida nessa era tem sua permanência assegurada.

Hoje devido à expansão da internet, podemos fazer leitura dentro da tela, essa leitura de acordo com Houaiss (2008, p. 430), significa: “Rede mundial de computadores, formada por uma reunião de redes interconectadas utilizando protocolos de comunicação padronizados, que fornece informações e ferramentas de comunicação para seus usuários.” Para Silva (2011, p. 2) explica que:

Com tantas transformações tecnológicas, muitos podem pensar no fim do livro e, até o mais extremistas, no fim da literatura. Contudo, isso é um grande equívoco, pois esses são dois finais ou, como queiram alguns, “duas mortes” que estão muito distantes. Podemos afirmar que o futuro da literatura está no espaço virtual, ou ciberespaço, o qual pode ser considerado como um mundo cheio de possibilidades.

Esse tipo de leitura hoje permite que os usuários escolham o que querem ler, ouvir, ver, compartilhar com outros usuários na internet tudo ao mesmo tempo. No entendimento de Peluso, (2007, p.14), sobre a internet:

Se isso é ruim? Claro que não. Isso, por um lado, é o que de melhor aconteceu para a literatura, para as artes, para qualquer tipo de expressão. Isso fez com que o concretista do sudeste conhecesse o cordelista do centro-oeste, tendo, ambos, como recurso extra, a opção de comentarem publicamente o que pensam, respectivamente, a respeito de suas obras. [...] A que isso pode levar? Ao triunfo da obra sobre o artista, e finalmente à liberdade de ambos [...].

Neste sentido, a internet pode ser vista como suporte para usuários que fazem leitura e produção de texto, pois ela facilita em buscas através do Google, ou até mesmo trocas de experiências por meio de blogs, vídeos e youtube.

De acordo com Munari (2011, p. 6), os avanços tecnológicos poderiam tornar o livro

cada vez mais interativo, o que em sua opinião não o caracterizaria mais como livro, mas sim como hiperlivro, aludindo à hipermídia, que é a convergência entre várias mídias, como linguagens, textos, artes, músicas, imagens, fotos, sons. Nesse tocante, a autora pergunta e explana como seria a interface de um hiperlivro:

Mas, e se o “livro” oferecer tudo isso na mesma interface? O dicionário, o vídeo, os comentários críticos, a biografia do autor, o espaço de criação? E aqui não falo de links e plugins, mas de HTML5, que permite a convergência multimídia de uma forma muito mais integrada. Conectado a essa web semântica, o próprio “texto” seria capaz de linkar o leitor a outros textos, numa rede infinita. (MUNARI, 2011, p.6)

Para Coelho (2008, p.22), o autor ressalta sobre avanços na tecnologia:

“... na contramão dos avanços céleres das tecnologias, existem setores da sociedade, como a escola, que busca equilibrar em seu contexto o ciberespaço, e o mundo letrado através do livro, ou seja, a escola, representante da cultura, tem o desafio de incorporar em seus projetos de ensino e educação esse fantástico meio de comunicação: a Internet, que veio para se estabelecer como a forma dominante de comunicação. Hoje, lança-se um Blog como se lança um livro. Ou até mais. Acredito que infinitamente

Por fim, com os avanços da tecnologia no mundo, varias inovações foram criadas principalmente na escola, hoje existe a era da internet aonde os alunos podem estar explorando imagens no mundo todo e criando as também. Até mesmo a questão de livros que também facilitou o acesso para pesquisas.

No entanto a imagem digital nos dias de hoje, esta presente no mundo todo, e vem contribuindo para pesquisas, entretenimento entre outros, fazendo com que facilite o acesso de imagens para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa foram tratadas sobre a alfabetização visual e sua importância no mundo. No entanto, para chegar ao presente tema, no primeiro capítulo foi realizado um breve histórico da arte e a visão da sociedade sobre o seu ensino e importância.

No segundo capítulo falou sobre arte na educação, trazendo considerações sobre a importância da arte e seu meio de alfabetização para estimular os alunos, auxiliá-los em seu desenvolvimento para que se expressem e enxerguem o mundo por meio de diversas representações.

Por fim o terceiro capítulo tratou da alfabetização visual e também sobre a leitura de imagem, pois se analisarmos melhor a nossa volta, estamos rodeados por imagens diversas e seus sentidos, ou nos guiando para algum lado, ou nos mostrando algo que

precisamos ver, conhecer entender e/ou consumir.

Assim, podemos concordar que a imagem é um texto que pode promover a comunicação entre as pessoas. Seu alcance foge de limitações geográficas.

Hoje com os avanços tecnológicos e a proporção que a importância da imagem nos traz, é possível se comunicar no mundo inteiro, fazer pesquisas, ler por livros digitais, entre outros recursos e profissionalmente falando, muitas pessoas dependem da imagem para seu trabalho.

Neste contexto, o presente estudo mostrou que a alfabetização visual tem sido de grande importância no mundo todo, facilitando todos os acessos visuais, abrindo mais o seu espaço e tornando o contato com o outro possível e mais acessível.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Glorinha. **Educação Artística**: primeiro grau. São Paulo: Ática, 1980.
- ALMEIDA, M.E. Proinfo: **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.
- BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira. **O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil**: história e política [recurso eletrônico]. Dissertação em Educação. Maringá, PR : [s.n.], 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002
- BAUMER, Édina Regina. **O ensino da arte na educação básica**: as proposições da **LDB** 9.394/96. 2009. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2009.
- BERGER, John. **Modos de ver**. Trad. Ana Maria Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- BUENO, Maria Lúcia Adriano. **Leitura de Imagem**. Indaial: Uniasselvi, 2011.

BUORO. Anamélia Bueno, **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte.**

São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Anamélia Bueno. O Olhar em Construção: **uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**, 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BOSI, Alfredo. **Reflexões Sobre a Arte**. 7. Ed. São Paulo: Ática 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **A educação no Brasil na década de 80**. Brasília: MEC, 1990.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**, Brasília: MEC, 1998.

CATALÁ, Domenech, J. M. **A forma do real**: introdução aos estudos visuais. São Paulo: Summus, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura e Leitura em Tempos de Internet**. Revista Via Atlântica, n. 14, 2008. Disponível em: Acesso em: 10 nov. 2019.

DARNTON. Robert (2009). **A questão dos livros: passado, presente e futuro**. São Paulo: Companhia das letras.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Eccles, J.C. Do mental events cause neural events analogously to the probability fields of quantum mechanics, Proc. Royal Soc. London, 1981.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Metodologia do Ensino de Arte**. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Sueli. O ensino das artes: **Construindo caminhos**. Campinas: Papirus. 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: **saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002 (1ª edição 1996).

_____. Importância do ato de ler em três: **artigos que se completam**. São Paulo, SP: Cortez, 1982.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**. São Paulo: Hucitec, 1985.

GARDNER, Howard. **Inteligência: Um conceito reformulado**. São Paulo, Objetiva, 1999.

JOLY, Martine. **Introdução a análise da imagem**. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1996.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, [1996], 2006.

LANIER, Vincent. **Devolvendo Arte a Arte-educação**. In: BARBOSA, Ana Mae (org.).

Arte-Educação: Leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2008.

MACHADO, Arlindo. **A Ilusão Especular: introdução à fotografia**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. GUERRA, M.T.T. **Didática do ensino da Arte**. São Paulo: Editora FTD, 1998.

MELO, Luís Gonzaga de. **Antropologia Cultural: iniciação, teoria e temas**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1987.

MITJÁNS, MARTÍNEZ Albertina. **Criatividade, personalidade e educação**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORAES, J. Jota de Moraes. **O que é música**. São Paulo: Ed. Nova Cultural e Ed. Brasiliense, 1986.

MUNARI, Ana Cláudia. Literatura e internet. In.: **O Cotidiano das Letras: Anais, XI Semana de Letras**. Porto Alegre: Edipucrs. 2011.

NOVA ENCICLOPÉDIA BARSA. 6. ed. – São Paulo: Balsa Planeta Internacional Ltda., 2002.

OLIVEIRA, Erika Patricia Teixeira. **Arte.com: reflexões sobre o ensino de artes visuais e a utilização das tecnologias contemporâneas**. Trabalho de conclusão do curso de licenciatura em Arte e educação. Faculdade Integrada da Grande Fortaleza. 2013.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

PASCHOAL, J. D. **Quem quer brincar...”põe o dedo aqui, que já vai fechar”...**In:

PASCHOAL, J. D.; BATISTA, Cleide V. M.; MORENO, G, L (Orgs). As crianças e suas infâncias: o brincar em diferentes contextos. Londrina: Humanidades, 2008.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução: Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.

PELUSO, Ana. **A Literatura nos Blogs** – O hiper-modernismo já chegou. Cronopios. 2007.

SANTORO, L. B. **Arte-educação**: uma luta por um ensino menos mecanizado. Criança, Brasília, p. 11-13.

SILVEIRA, Tatiana dos Santos. **Curso de Metodologia do Ensino de Artes**. Indaial: Uniasselvi, 2011

VYGOTSKY, L. S.(1994) **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes



LEITURA E ESTRATÉGIAS PARA O INÍCIO DE UMA ALFABETIZAÇÃO SIGNIFICATIVA



MARISA FRANCO VIEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Nove de Julho em 2016, pós-graduada em alfabetização e letramento pela Faculdade Integradas Campos Salles (2019). Profissional atuando como Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A leitura é essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo e durante o período de alfabetização pode-se notar que sua presença se faz indispensável, pois ela é utilizada a todo momento. A leitura é um processo amplo e complexo, exigindo uma vasta gama de conhecimentos. Dessa forma, é necessário que os professores desenvolvam com seus alunos algumas estratégias que os ajudarão na compreensão global do texto, tornando a alfabetização significativa. A forma como a leitura deve ser realizada e o tempo investido com ela partirá do objetivo previamente traçado pelo leitor e diversas estratégias devem ser utilizadas, resgatando os conhecimentos prévios dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Alfabetização; Complexo; Amplo; Estratégias

INTRODUÇÃO

Atualmente tem se percebido uma grande dificuldade em se formar leitores capacitados em entender os mais diversificados gêneros textuais de maneira autônoma. Então pode se perceber que o ensino de leitura e interpretação deve ser planejado de forma minuciosa para que seja significativa, fundamentalmente no período de alfabetização.

A leitura é essencial em qualquer área do conhecimento e por esse motivo deve ser sempre repensada e refletida com o intuito de ser melhorada, tornando-se prazerosa, reflexiva e significativa, tornando-se então o mais interessante possível para as crianças, criando dessa forma, o hábito de escutar e ler os mais variados textos, agindo como instrumento significativo na vida cotidiana.

Segundo Leffa (1998, p.24):

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro seguimento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto.

Pode-se notar que a leitura é um meio de comunicação, no qual o leitor satisfeito recebe informações de forma significativa. Dessa forma, durante o processo de alfabetização faz-se necessário a presença da leitura realizada de forma prazerosa.

Segundo Paulo Freire (1986, p.23): “A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela”.

Pela citação de Paulo Freire, pode se notar que a decodificação das palavras se torna significativa a medida que o indivíduo inicia o processo de leitura, compreendendo as palavras e não só escrevendo por escrever, de forma mecânica.

De acordo com Soares (2004), apud Brilhante (2010, p.7):

O uso de habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como um responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania.

Nas escolas, durante o período de alfabetização, deve-se realizar a prática da leitura por meio de novas práticas de ensino, na qual os alunos tenham processo ensino aprendizagem significativo, que permita entender e se apropriar da complexidade do mundo da escrita.

FUNDEB E FUNDEF

O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e Decreto nº 6.253/2007, substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)

Segundo Davies (2004, p. 13),

As modificações que o novo fundo incorpora não representariam uma mudança radical com relação ao passado. Ter-se-ia apenas um rearranjo das finanças da educação que antes eram alocadas determinada ao ensino fundamental e agora passariam a ser destinadas desde as crianças do ensino pré-escolar até o ensino médio, porém coloca-se em dúvida se os gastos necessários para suprir o ensino básico seriam suficientes para uma educação de qualidade.

O Ministério da Educação (MEC, 2005), elaborou um quadro comparativo do FUNDEB e FUNDEF:

Parâmetro	Fundef	Fundeb
1. Vigência	Dez anos (até 2006)	14 anos (a partir da promulgação da emenda constitucional)
2. Alcance	Apenas o ensino fundamental	Apenas o ensino fundamental Educação infantil, ensino fundamental e médio
3. Número de alunos atendidos	30,2 milhões (Censo Escolar de 2005)	48,1 milhões, a partir do quarto ano de vigência do fundo (Censo de 2005)
4. Fontes de recursos que compõem o fundo	15% de contribuição de estados, DF e municípios: * Fundo de Participação dos Estados (FPE) * Fundo de Participação dos Municípios (FPM) * Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) * Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (Iplexp) * Desoneração de exportações (Lei Complementar nº 87/96) Complementação da União	Contribuição de estados, DF e municípios de: *16,66% no primeiro ano; *18,33% no segundo ano *20% a partir do terceiro ano, sobre: Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (Iplexp); Desoneração de Exportações (Lei Complementar nº 87/96) Contribuição de estados, DF e municípios de: *6,66 no primeiro ano; *13,33% no segundo ano; *20%, a partir do terceiro ano, sobre: Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD); Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); quota-parte de 50% do Imposto Territorial Rural devida aos municípios Complementação da União
5. Montante de recursos	R\$ 35,2 bilhões (previsão de 2006, sem complementação da União)	Consideradas as estimativas (em valores de 2006) e a escala de implantação gradual do fundo, os montantes previstos de recursos (contribuição de Estados,

		DF e municípios, sem complementação da União), seriam: *R\$ 41,1 bilhões no primeiro ano λR\$ 45,9 bilhões no segundo ano *R\$ 50,7 bilhões no terceiro ano
6. Complementação da União ao fundo	R\$ 313,7 milhões (valor previsto para 2006 pela Portaria MF nº 40, de 3.3.2006) Não há definição, na Constituição, de parâmetro que assegure o montante de recursos da União para o fundo	Consideradas as estimativas, em valores de 2006: *R\$ 2 bilhões no primeiro ano; *R\$ 3 bilhões no segundo ano *R\$ 4,50 bilhões no terceiro ano 10% do montante resultante da contribuição dos estados e municípios a partir do quarto ano; *Valores reajustáveis com base no índice oficial da inflação; *Esses valores oneram os 18% da receita de impostos da União vinculada à educação, por força do art. 212 da Constituição, em até 30% do valor da complementação; *Não poderão ser utilizados recursos do salário-educação (a contribuição do salário-educação será estendida a toda educação básica pública); *Até 10%, poderá ser distribuída aos fundos por meio de programas direcionados à melhoria da qualidade da educação.
7. Total geral de recursos do fundo	R\$ 35,5 bilhões previstos para 2006	Previsões (em valores de 2006): *R\$ 43,1 bilhões no primeiro ano *R\$ 48,9 bilhões no segundo ano λR\$ 55,2 bilhões no terceiro ano
8. Distribuição dos recursos	Com base no número de alunos do ensino fundamental regular e especial, de acordo com dados do Censo Escolar do ano anterior	Com base no número de alunos da educação básica (creche, pré escolar, fundamental e médio), de acordo com dados do Censo Escolar do ano anterior, observada a escala de inclusão: *Alunos

		do ensino fundamental regular e especial: 100%, a partir do primeiro ano *Alunos da educação infantil, ensino médio e EJA: 33,33% no primeiro ano; 66,66% no segundo e 100% a partir do terceiro
9. Utilização dos recursos	Mínimo de 60% para remuneração dos profissionais do magistério do ensino fundamental. O restante dos recursos, em outras despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público	*Mínimo de 60% para remuneração dos profissionais do magistério da educação básica. *O restante dos recursos em outras despesas de manutenção e desenvolvimento da educação básica pública.
10. Valor mínimo nacional por aluno ao ano (detalhamento a ser definido na regulamentação da PEC)	Fixado anualmente, com as diferenciações: Até 2004: *1ª à 4ª série *5ª à 8ª série e educação especial A partir de 2005: *Séries iniciais urbanas *Séries iniciais rurais *Quatro séries finais urbanas *Quatro séries finais rurais e educação especial	Fixado anualmente com diferenciações previstas para: *educação infantil (até três anos) *educação infantil (pré-escola) *séries iniciais urbanas *séries iniciais rurais *quatro séries finais urbanas *quatro séries finais rurais *ensino médio urbano *ensino médio rural *ensino médio profissionalizante *educação de jovens e adultos *educação de jovens e adultos integrada à educação profissional *educação especial *educação indígena e de quilombolas
11. Salário-educação	Vinculado ao ensino fundamental. Parte da quota federal é utilizada no custeio da complementação da União ao Fundef, permitida até o limite de 20% do valor da complementação	Vinculado à educação básica. Não pode ser utilizado para fins de custeio da complementação da União ao Fundeb

Fonte: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fundef_x_eb.pdf

Dessa forma, compreende-se que o Governo deva investir sempre na Educação, desde a Educação Infantil, formando cidadãos críticos e capazes de viver diante uma sociedade igualitária de direitos.

De acordo com Rezende (2001, p.12):

“Diante de inúmeras externalidades positivas que a educação pode promover na sociedade, sua produção pelo governo com caráter gratuito ou subsidiado se torna extremamente necessária” (REZENDE, 2001, p.12).

Por meio de programas governamentais de incentivo à leitura, as pessoas ampliam seus conhecimentos, dando mais significado aos textos, noticiários diversos, refletindo a respeito da atualidade.

A LEITURA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Ao se fazer uma leitura em sala de aula, o educador se torna um mediador no processo ensino aprendizagem da criança e sua interação com o mundo letrado, facilitando o desenvolvimento no processo da alfabetização.

Ao se pensar no processo da leitura o educando deve buscar compreender e refletir a respeito do significado que a leitura representa para si.

De acordo com Martins (1986, p.12) “[...] ninguém ensina ninguém a ler: o aprendizado é, em última instância, solitário embora se desencadeie e se desenvolva na convivência com os outros e com o mundo”.

O ato de ler está além da obrigatoriedade, transpassando o simples fato de saber ler, buscando o prazer em ler um livro ou um texto e aprendendo a apreciar uma leitura além do espaço escolar.

Martins (1986, p.12), afirma que “aprendemos a ler apesar dos professores; que, para aprender a ler e compreender o processo da leitura, não está desamparado, temos condições de fazer algumas coisas sozinhos”.

A leitura deve ser um processo de interação da criança em fase de alfabetização, como facilitadora no ensino aprendizagem.

Segundo Martins (1986, p.23), “muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto para a maioria dos educadores aprenderem a ler se resume à decoreba de signos linguísticos”.

Nota-se que nas salas de aula, muitas vezes a leitura de textos não tem significado e não fazem parte do contexto do aluno. Com uma leitura mecânica e sem emoção a aprendizagem acaba tornando-se um momento ineficiente na busca pelo entendimento do educando com o mundo letrado e é durante esse processo que os professores precisam mudar suas estratégias em forma de ser mediador e tornar a leitura mais prazerosa e significativa, fundamentalmente na alfabetização.

Segundo Martins (1986, p.23), “uma vez alfabetizada, a maioria das pessoas se limita à leitura com fins eminentemente pragmáticos, mesmo suspeitando que ler significa inteirar-se do mundo”.

Ao ler diferentes textos, adquirimos diversos conhecimentos que podemos usar para todas as áreas da vida. Por exemplo: alguns textos literários podem nos passar uma mensagem, mesmo que implicitamente, pois ao criar afinidade com algum personagem, compreender o contexto, o leitor passa a refletir sobre a história, e acaba por se colocar no lugar do personagem ou comparar a situação deste com alguma situação de sua própria vida, com essa reflexão o leitor ganha um conhecimento para a própria vida, pois ele pode achar uma resposta para uma situação que passava, ou passa a compreender melhor as outras pessoas, ou a se compreender melhor, entre vários outros conhecimentos que pode adquirir, apenas com a leitura sobre o cotidiano de algum personagem.

Ao ser estimulada por meio de situações prazerosas com a leitura, desperta-se na criança o desejo de saber, com isso o ato de ler provoca uma fácil adaptação no processo da alfabetização.

É fundamental escolhermos bem os primeiros livros a serem introduzidos na vida das crianças, sendo que essa escolha precisa levar em consideração a idade da criança e o contexto que se encontram, pois, ao apresentar um livro espera-se que desperte na mesma o interesse em se aprofundar na leitura.

ESTÍMULOS, MUDANÇAS E DIFICULDADES NO PERÍODO DE ALFABETIZAÇÃO

A sociedade contemporânea experimenta mudanças rápidas e complexas devido ao fluxo de informações diversas e em grande quantidade. As crianças estão em constante processo de estímulos, por meio dos mais diversos tipos de informações, percebendo um mundo interativo e significativo. Não se pode mais ignorar os mais variados recursos midiáticos e tecnológicos, aos quais são veículos de informação, comunicação e aprendizagem.

Os especialistas destacam que se deve elogiar a criança por qualquer bom desempenho, mesmo achando que seja insignificante. Ao mesmo tempo, não devemos deixar de lado a disciplina e o método. As crianças sentem necessidade de uma estrutura sólida, em especial as que têm dificuldade de aprendizagem.

A criança com problemas de dificuldade de aprendizagem tem padrões pouco usuais em perceber as coisas no ambiente externo, ocorrendo algum fracasso na escola ou dentro de seu convívio social.

A alfabetização pode ser entendida como um processo de contínua descoberta, no qual o indivíduo começa a reconhecer o outro como diferente, se relacionar com o mundo, interpretar o significado das palavras, entrando no Universo da leitura e da escrita, tornando o processo de ensino aprendizagem significativo.

Na alfabetização, a criança também deve atuar como sujeito do processo de aquisição da língua escrita. Será um ser ativo na aprendizagem da leitura escrita mediante a interação com o meio ambiente, com o outro e consigo mesma.

Segundo Emília Ferreiro (1991, p.42):

Os dois pólos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem.

Portanto, a aprendizagem é troca, interação, participação; é o resultado de um confronto entre diferentes hipóteses ou pontos de vista. Dessa forma, a presença do outro é fundamental para a aquisição da aprendizagem significativa.

Emília Ferreiro (1991, p.53), destaca quatro elementos no processo de aprendizagem:

1 – Comunicador ou emissor, representado pelo professor ou pelas máquinas de ensinar, como transmissores de informações ou agentes do conhecimento. O comunicador tem uma participação ativa no processo educativo, devendo estar motivado e ter pleno conhecimento da mensagem que irá transmitir a seus alunos.

2 – Mensagem, que é conteúdo educativo, ou seja, os conhecimentos e as informações transmitidas aos alunos. A mensagem deve ser adequada à idade mental do educando. Deve ser clara e precisa para ser bem entendida.

3 – Receptor da mensagem, que é o aluno. O receptor não tem um papel passivo; deve ser um receptor crítico dos conhecimentos e informações que lhe são transmitidos.

4 – Meio ambiente, que é o meio escolar, familiar e social, onde se efetiva o processo de ensino-aprendizagem e, portanto, propício ao bom desenvolvimento do processo educativo.

Dessa forma, é fundamental a presença desses quatro elementos no processo de ensino-aprendizagem. Na falha de algum desses elementos, haverá um obstáculo à comunicação, podendo causar problemas no processo de ensino aprendizagem.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, p.68):

É necessário, portanto, ensinar o aluno a lidar tanto com a escrita da linguagem – os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas – como com a linguagem escrita - os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever. Para

tanto é preciso que, tão logo o aluno chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente.

Nota-se que o desafio do professor de séries iniciais é compreender o processo ensino aprendizagem, procurando atuar de forma dinâmica e diversificada, realizando atividades que possam desenvolver habilidades verbais, como a leitura, a escrita, a fala e a escuta.

De acordo com Carrera (2009, p.7):

Uma criança sadia, ao ingressar na escola, já sabe falar, compreende explicações, reconhece objetos e formas desenhadas e é capaz de obedecer a ordens complexas. Não há razão para que ela não aprenda também a ler.

Muitas crianças superam as dificuldades durante o processo de ensino aprendizagem, mas outras não conseguem e por meio de observações mais detalhadas, as quais muitas vezes precisa ter o acompanhamento de um especialista, é possível fazer um diagnóstico mais preciso.

Algumas dificuldades podem surgir por motivos variados, como problemas na proposta pedagógica, capacitação do professor, problemas familiares ou déficits cognitivos, entre outros.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.66):

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. Sendo assim, o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados “oficialmente” no mundo da escrita por meio da alfabetização. Afinal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita.

Portanto, ao se ter fácil acesso aos mais variados gêneros textuais e informações diversas, sendo estimulado em seu cotidiano, mais fácil será o processo de alfabetização do indivíduo.

De acordo com Fonseca (1995, p.243): “Devemos combater a inflação das dificuldades de aprendizagem e para tanto é fundamental analisar o problema de fundo”.

Faz-se necessário que os educadores tenham um olhar mais atento sobre as dificuldades que seus educandos apresentam, pois podem ter os mais diversos diagnósticos, desde um problema familiar até um problema neurológico.

De acordo com Sana (2005, p.12):

Quanto mais tarde for diagnosticado o problema, mais danos causará ao emocional, pois a auto estima da criança que não está conseguindo

aprender vai diminuindo, podendo tornar-se agressiva, introspectiva ou ainda apresentar outros sintomas que nada mais são do que um pedido de socorro, um alerta para que alguém tome alguma providência e descubra o que está acontecendo com ela. Por isso, pais e professores, principalmente das séries iniciais, devem ter o máximo de atenção a crianças que demonstram algum tipo de dificuldade ou comportamento inadequados, para que as devidas medidas sejam tomadas em tempo de não causarem problemas comportamentais e emocionais mais sérios.

No entanto, é fundamental que se determine precocemente a causa da dificuldade de aprendizagem. Ao se realizar um diagnóstico precoce da dificuldade de aprendizagem pode-se supera-la, alcançando êxito no processo ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES

No início da alfabetização, muitos alunos ainda não se apropriaram do código da escrita, dessa forma, a leitura estimulada por meio de variados contextos torna-se fundamental durante o processo ensino aprendizagem.

Ao chegar a escola, a criança já possui conhecimentos prévios de acordo com seu cotidiano, cabendo a escola dar continuidade ao desenvolvimento desses conhecimentos, promovendo uma aprendizagem significativa das diversas funções da leitura e escrita.

Para que a alfabetização se torne significativa as crianças devem receber os mais variados estímulos, por meio de estratégias de leitura que fazem parte do seu cotidiano.

O professor deve auxiliar e estimular seus alunos a compreenderem que cada texto tem um objetivo, se apresentando em situações diversas de comunicação.

A leitura abre as portas ao conhecimento, tornando-se um corrimão para o educando, auxiliando a estabelecer valores que utilizará ao longo de sua vida e durante seu cotidiano. Nota-se que a leitura é um meio de compreensão, abrindo caminhos para o conhecimento, criticidade e liberdade, tornando-se significativa no processo ensino aprendizagem, fundamentalmente na alfabetização.

Conclui-se que a alfabetização e a leitura devem ser trabalhadas juntas, necessitando que o professor apresente os mais variados textos, promovendo a participação dos alunos antes, durante e depois da leitura, podendo levantar hipóteses, questionar, entrar em conflito, argumentar e concretizar um novo conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais – PCN's**. Brasília; Ministério da Educação e do Desporto, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fundef_x_eb.pdf . Acesso em 28 nov.2019;CARRERA, Gabriela. (Org.) **Dificuldades de aprendizagem: Detecção e estratégias de ajuda**. Brasil: Cultural, 2009.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 15ª ed. São Paulo, Cortez, 2004.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. Ed. São Paulo, Ática, 1984.
- DAVIES, Nicholas. **Financiamento da Educação: novos ou velhos desafios?** São Paulo. Xamã, 2004, 2001. p.13-29.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 13 ed., 1986. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v.4).
- LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- OLIVEIRA, J.B. Araújo. **Alfabetização de Crianças e Adultos: novos parâmetros**. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004.
- REZENDE, Fernando Antônio. **Finanças Públicas**. 2ed. São Paulo: Atlas, 2001, p10-37.
- SANA, Cristiane Cador. **Por que meu filho não aprende?** Blumenau SC: Eko, 2005.
- SOARES, Magda. **LETRAMENTO. Um tema em três gêneros**. Autêntica: Belo Horizonte – 2004.
- VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988.



MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



NAYANE BRITO VERAS GODINHO HERMISDORF

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant'Anna - UNISANTANA (2013); Pós Graduação em Psicopedagogia Institucional pela FACOM (2014); Professora de Educação Infantil na EMEI Prof^{ma} Fúlvia Rosemberg.

RESUMO

O presente artigo é voltado à música e seu papel significativo no desenvolvimento da criança na Educação Infantil, seja no sentido cognitivo, psicomotor e sócio-afetivo. A utilização da música, bem como o uso de outros meios artísticos, pode incentivar a participação, a cooperação, socialização, e assim destruir as barreiras que atrasam o desenvolvimento curricular do ensino. A música faz parte da vida da criança desde antes mesmo de seu nascimento, uma vez que ela vivencia os vários tipos de sons vindos do próprio organismo da mãe ou exterior a ela. Levando-se em conta que todo ser humano está imerso num universo de sons, este trabalho destaca a importância do desenvolvimento da musicalidade dentro do universo infantil, pois reforça algumas das funções sociais da arte, presta auxílio valioso ao desenvolvimento afetivo e às experiências vivenciadas pela criança, influenciando também na aquisição de conhecimentos de forma mais dinâmica. Ela não busca com insistência a aplicação de maneiras, prescritivas e pré-estruturadas, na disseminação dos conteúdos a serem trabalhados. A musicalização da criança deve ocorrer de forma espontânea e dinâmica, cujo educador deve proporcionar a ela momentos de lazer e ao mesmo tempo ser um facilitador no processo de construção de conhecimentos das diversas áreas de aprendizagem. A música na educação pode envolver outras áreas de conhecimento, através do desenvolvimento da auto-estima a criança aprende a se aceitar com suas capacidades e limitações. A musicalização é uma ferramenta para ajudar os alunos a desenvolverem o universo que conjuga expressão de sentimentos, suas idéias, valores culturais e auxilia a comunicação do indivíduo com o mundo exterior e seu universo interior.

PALAVRAS-CHAVE: Expressão Musical, Sentimentos; Auto - Estima, Educação

INTRODUÇÃO

A música sempre esteve presente no meio cultural da humanidade, uma vez que ela é um meio importante para trabalhar danças, poesias transformadas em canções, dentre outras formas expressivas.

Como ressalta o RCNEI:

“A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas, etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos ao lado da matemática e da filosofia” (BRASIL, 1998, p.45).

Musicalização é um processo de desenvolvimento na construção do conhecimento musical, com o objetivo de despertar e desenvolver o gosto musical da criança. Contribui na construção da expressão artística do indivíduo. A questão artística faz parte da vida de uma pessoa desde a sua infância, desenvolvendo a aprendizagem e autonomia das crianças e jovens e tornando-os futuros cidadãos capazes de participar e transformar seu meio social. Segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, volume 1, a criança já desempenha um papel social importante desde seu nascimento desenvolvendo a própria história que, por sua vez, depara-se com a sua cultura no meio social: “a criança, não é uma abstração, mas um ser produtor e produtivo da história e da cultura” (Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, V.1, 2006, p.13).

A música pode ser utilizada em vários momentos do processo de ensino-aprendizagem, sendo de grande importância na busca do conhecimento, permitindo avanços no desenvolvimento lúdico, criativo, emotivo e cognitivo. As entidades escolares devem incentivar a interdisciplinaridade e suas várias possibilidades, pois a música ajuda em todas as fases e etapas do ensino.

Neste sentido, “a educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral da criança de hoje” (BRITO, 2003, p.46).

O trabalho de musicalização na infância ocorre concomitantemente ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio-afetivo da criança e não apenas como uma experiência mecânica ou estética. Isto é, ela se relaciona natural e intuitivamente com a

música, uma vez que esta também representa uma forma de comunicação e uma das principais formas de interação e relacionamento humano.

A MÚSICA NA ESCOLA

Segundo SCAGNOLATO, 2006:

A música não substitui o restante da educação, ela tem como função atingir o ser humano em sua totalidade. A educação tem como meta desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que é capaz. Porém, sem a utilização da música não é possível atingir a esta meta, pois nenhuma outra atividade consegue levar o indivíduo a agir. A música atinge a motricidade e a sensorialidade por meio do ritmo e do som, e por meio da melodia, atinge a afetividade.

Para o autor a música é como um complemento na educação, pois o aprendizado leva a criança a pensar, já a música a leva movimentar-se.

A criança, ao ter contato com o mundo sonoro, seja ele antes ou após o seu nascimento, envolve-se em tal universo de forma espontânea e intuitiva; por exemplo, a partir das canções cantadas pela mãe, os jogos e brincadeiras musicais, dentre outras experiências proporcionadas pelo adulto. E conseqüentemente, desenvolve-se o aspecto afetivo e cognitivo dela, além de criar vínculos com o adulto.

O trabalho envolvendo a musicalização corresponde a um processo de despertar e aprimorar a musicalidade existente em todo ser humano que, por sua vez, obterá crescimento integral, isto é, que vai além do ensino e fins tradicionais abrangendo a música, trata-se da formação cognitiva, psicomotora e emocional da criança.

Dentre os grandes desafios que precisam ser enfrentados para que possamos, de fato, ter propostas consistentes de ensino, a Lei Nº 11.769 foi sancionada em 18 de agosto de 2008, que possibilitou termos o ensino de Música nos Projetos Pedagógicos das Escolas estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica.

A aprovação da Lei foi sem dúvida uma grande conquista para a área de educação musical no País, garantindo o direito do ensino da música. Com isto aumenta a importância de haver um entrelaçamento entre escola professor música e aluno. A música aguça o imaginário da criança, torna-os criativos.

A musicalização é, então, um processo global que visa o aprendizado da música, o fazer sons, reproduzir notas e tocar algum instrumento de forma lúdica e divertida usando o corpo, a dança e brincando.

A respeito do processo de musicalização, destaca SILVA que “(...) sendo a Escola a instituição responsável pela formação cultural da criança, cabe a ela também proporcionar esse conhecimento (...)” (SILVA, 1992, p. 92). Em outras palavras, o processo de musicalização, por intermédio da escola, corresponde ao desenvolvimento do conhecimento da criança, despertando nela a afeição pela música, além de trabalhar habilidades voltadas à sensibilidade, criatividade, coordenação motora, concentração, dentre outros aspectos do cognitivo e emotivo da criança.

Sabemos que o Brasil possui uma cultura muito diversificada quanto aos gêneros musicais com os quais a criança pode ter contato antes mesmo de seu nascimento. A partir deste ponto de vista, percebe-se que o ensino de música na educação infantil tem por objetivo proporcionar aos alunos uma universalização maior desse conhecimento familiar, lembrando que tal público possui grande afeição pelas músicas e, por conseguinte, traduzir esses conceitos musicais explicitando para a criança a música como arte. Além disso, através das experiências musicais das quais a criança participa ativamente, ou seja, vendo, ouvindo e tocando, ocorre o desenvolvimento dos sentidos e coordenação dela.

Sob este ângulo, então, sabe-se que o desenvolvimento cognitivo da criança não ocorre de forma mecânica, pedindo a ela que fale, brinque, escreva, toque. Ele surge a partir das atividades envolvendo o fazer de forma interativa e dinâmica. Por exemplo, para a criança identificar o som de determinado instrumento musical, não basta que ela apenas tenha uma imagem visual, é necessário que haja um trabalho de forma concreta, ou seja, experimentando determinado instrumento. Dificilmente, ela entoará melodias se não ouvir música, se não interagir rítmica e melodicamente com as canções, se o professor não lhe der referenciais musicais e não lhe proporcionar alguma prática musical.

EXPLORANDO SONS

As diversas circunstâncias e ambientes envolvendo os sons no cotidiano da criança, permitem o desenvolvimento do processo de musicalização intuitivamente por parte dela, desde as formas sonoras expressas por seu próprio corpo (ruídos, vocal, entre outros) aos exteriores a ela.

Sobre tal afirmação, o RCNEI, v.3, afirma:

O que caracteriza a produção musical das crianças nesse estágio é a exploração do som e suas qualidades — que são altura, duração, intensidade e timbre — e não a criação de temas ou melodias definidos precisamente, ou seja, diante de um teclado, por exemplo, importa explorar livremente os registros grave ou agudo (altura), tocando forte ou

fraco (intensidade), produzindo sons curtos ou longos (duração), imitando gestos motores que observou e que reconhece como responsáveis pela produção do som, sem a preocupação de localizar as notas musicais (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si) ou reproduzir exatamente qualquer melodia conhecida. (RCNEI, v.3. 1998, p.51-52).

À medida que a criança presencia e/ou vivencia situações musicais e/ou sonoras (sons de animais, meios de transporte, de máquinas em geral, dos fenômenos da natureza, dos próprios instrumentos musicais, etc) e estabelece relações e suas próprias comparações, tende a enriquecer e desenvolver cada vez mais a sua educação musical.

A estimulação musical é de suma importância para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, uma vez que esta ao mesmo tempo em que brinca, também aprende. Porém, tal estímulo deve ser monitorado a todo momento por parte do adulto; e é nesse momento que entra o papel do professor, cujo objetivo maior é ampliar o universo de conhecimento da criança de forma motivadora e saudável. Por outro lado, o educador deve se ater ao repertório selecionado para o trabalho em sala de aula. Há determinadas canções oferecidas pela mídia a tal público cabíveis a este trabalho, mas também devem ser utilizadas as cantigas e brincadeiras tradicionais de infância (folclóricas, instrumentais, infantis, parlendas). Isso porque a criança não deve ser restringida apenas ao que a mídia impõe, mas à cultura de seu país também.

É o que afirma o RCNEI, Conhecimento de Mundo:

É interessante explorar também o universo de cantigas e brincadeiras folclóricas, infantis, instrumentais, entre outros estilos, para que o gosto musical dos jovens no futuro não se restrinja aos modismos, mas se torne apurado e personalizado. (RCNEI, Conhecimento de Mundo. V 3. p. 52).

A música não somente é uma simples ferramenta, sendo acessível, ela não necessita, necessariamente, de mais nada além de alunos e professores para ser produtiva, ser adaptável, ela precisa apenas ser ouvida, sentida, pois um som produzido, tanto por instrumentos elétricos ou pelo corpo como assobios e palmas, pode transportar os alunos para um mundo de aprendizado amplo em que a intensidade deste processo varia de acordo com as diferenças individuais.

CONTRIBUIÇÕES DA MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo o que afirma no RCNEI:

“Integrar a música à educação infantil implica que o professor deva assumir uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem. Considerando-se que a maioria dos professores de educação infantil não tem uma formação específica em música, 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. (RCNEI, 1998, v.3, p.66).”

É importante que o professor, então, escute o que seus alunos cantam ou falam, pois dessa forma é possível se interagir na realidade cultural a que o aluno pertence e/ou está acostumado a conviver. Isto é, o educador deve se ater ao que o aluno traz consigo para a escola no que se refere à aprendizagem musical (o que ouviu na mídia, a partir de sua descendência, de lembranças da infância, folclore, e outros), à sua bagagem cultural.

Acerca da imitação, VYGOTSKY afirma: “[...] reproduz ativamente e assimila o que vê nos adultos, aprende as mesmas relações e desenvolve em si mesma os instintos primários do que irá necessitar na futura atividade” (2001, p.120).

A música também desenvolve na criança a memória verbal e escrita, pois a partir de uma canção é possível trabalhar vocabulário, significados, imaginação, dentre outras aptidões de linguagem. A partir disso, averigua-se que a música pode tornar o estudo mais flexível e motivador, ampliando ideias, permitindo a invenção, criação, imaginação, fantasia, além de desenvolver o lado afetivo da criança.

Portanto, a música na vida escolar da criança não se refere apenas a uma simples disciplina em si, mas a um elemento imprescindível à formação para toda a sua vida social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato da inclusão da música na Educação Infantil, assim como todo o trabalho educativo quanto às outras áreas de estudo, requerem muitos fatores para que haja um trabalho coerente e eficaz em prol da formação da criança, tais como: espaço, formação adequada e continuada, material, dentre outros.

O valor da música na educação infantil pode ser visto sem sombra de dúvidas como uma parceria que dá certo. O trabalho realizado com a música em sala de aula pode deixar o ambiente leve, alegre, permitindo que a criança possa se expressar, brincar, entrar em contato com as vivências do dia a dia, com a família, e desenvolver seu vocabulário,

ajudando o processo de aprendizagem da escrita e leitura. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) menciona que a música é fundamental para o desenvolvimento de uma identidade, pois auxilia na autonomia do indivíduo, trabalha imaginação, criatividade, capacidade de concentração, fixação de dados, experimentação de regras e papéis sociais, desenvolvem a expressão, o equilíbrio, a autoestima, autoconhecimento e integração social (BRASIL, 1998).

REFERÊNCIAS

BRASIL / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, V. 1. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial curricular nacional para a Educação Infantil, V. 1, 2 e 3. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRITO, Teça Alencar de. **Música na Educação Infantil: proposta para a formação integral da criança**. 2.ed. São Paulo: Peirópolis, 2003. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/4008310/musica>, Acesso em 20/10/2019.

BRITO, Teça Alencar de. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2004. Disponível em http://sigplanet.sytes.net/nova_plataforma/monografias../1086.pdf, Acesso em 24/10/2019.

SILVA, Leda Maria Giuffrida. **A expressão musical para crianças de pré -escola**. Revista Ideias. São Paulo: n. 10, p. 88-96, 1992. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/inf_a.php?t=007, Acesso em 24/10/2019



A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA



NIVEA BARRETO

Graduação em Pedagogia pela Fundação Universidade do Tocantins no ano de 2009; Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEF Frei Francisco de Mont'Alverne, Professor de Educação Básica I, na EE Professor Joaquim Soares Santiago.

RESUMO

Este artigo se objetiva em retratar a importância dos contos de fadas como instrumento auxiliador e mediador da formação da criança no decorrer do seu desenvolvimento, bem como na ampliação de conhecimentos e na aquisição de novos. Para tanto se faz necessário que o aluno no decorrer do processo de ensino aprendizagem seja apresentado, incentivado, motivado a entrar em contato com esse importante instrumento, pois os contos em seus escritos conseguem mexer e aguçar a imaginação do ouvinte ou leitor, por retratar de forma simples e clara fatos reais, que de certa forma mexe com os sentimentos dos ouvintes. Assim, o trabalho com os contos em sala de aula vem a ser de suma importância, pois o mesmo propicia o recontar ou a elaboração de um novo conto, com base nos conhecimentos adquiridos, ampliando o repertório do aluno, aguçando-lhe o interesse pela leitura e escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Contos de Fadas, Aprendizagem, Docente, Discente.

INTRODUÇÃO

O ser humano desde o seu surgimento vem se modificando e se transformando, e fazendo o mesmo com o mundo, com a sociedade e a cultura, ocasionando verdadeiras realizações transformadoras de forma ampla social e histórica. Um dos mais importantes registros de toda essa transformação encontram-se os denominados Contos de Fadas, os quais encantam até os dias atuais as crianças.

Observando-se os textos trazidos nesse tipo de literatura permite a compreensão de como estas maravilhosas histórias sobrevivem até os dias atuais, pois em seu contexto, de certa maneira, vem a representar ao leitor a sua própria história, ou seja, o mesmo acaba vendo e identificando a sua história de vida.

Assim, destaca-se que os Contos de Fadas em decorrência de sua narrativa simples e envolvente auxiliam o leitor a explorar os seus mais amplos e profundos sentimentos, pois constituem em ser uma literatura familiar e social, tendo em vista que por meio dela o sujeito independente, de sua faixa etária, pode contemplar a escrita poética simples, se enriquecendo e aprendendo com vontade e prazer. Assim, essa literatura vem a despertar no leitor infantil, o prazer na leitura e escrita, vindo a auxiliar em sua aprendizagem e na aquisição de novos conhecimentos e ampliação dos pré-existentes.

Mediante ao exposto, questiona-se: Como os contos de fadas podem auxiliar no decorrer do processo de ensino-aprendizagem?

As hipóteses apontam que a relevância da contribuição dos Contos de Fadas na educação é notória, pois o discente normalmente chega às unidades escolares cheios de vivências e histórias de seu cotidiano. Assim, ao se depararem com o fantástico mundo dos contos de fadas, os alunos se identificam, transpondo barreiras imagináveis na busca do conhecimento e entendimento dos mesmos, o que vem a facilitar no seu desenvolvimento e no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, este artigo se objetiva em trazer à discussão a importância de se trabalhar com os contos de fadas em sala de aula, pois esse valioso instrumento auxiliador possibilita ao ouvinte a confrontar os seus conhecimentos e sentimentos, bem como a adquirir novos conhecimentos, vindo assim a ser o construtor de seu saber.

Como objetivo específico, a ser um norteador de ações, metodologias e trabalhos que venham a facilitar o docente em seu trabalho cotidiano, sendo um mediador e transformador do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, auxiliar o aluno a percorrer caminhos que facilitem a sua aprendizagem.

Para tanto a metodologia utilizada foi a de pesquisa bibliográfica de documentos como: livros, artigos, monografias e etc. disponíveis ou não na *internet*, descritiva de autores como: Bettelheim (2002), Lorenzetti (1994), Peres (2010) entre outros que retratam o assunto de forma clara e objetiva, proporcionando uma melhor elucidação e compreensão a respeito do assunto.

OS CONTOS DE FADAS E A APRENDIZAGEM

Desde o nascer o ser humano escuta histórias, que geralmente são contadas pela família, ou por algum outro parente como avôs e tios. Assim, esse contato com a contação de histórias, podendo ser de fatos ocorridos no cotidiano dos que a cerca ou criadas para entreter, vem a ser de suma importância na formação da criança ao longo de seu desenvolvimento.

Por outro lado, ressalta-se que o sujeito vive, convive e realiza transformações sociais, as quais vão sendo registradas de forma a perpetuar os feitos ou os fatos ocorridos no decorrer de um determinado tempo e local. Assim, um dos maiores registros de fatos ocorridos no decorrer da existência humana encontra-se nos contos de fadas, que são reproduções de situações vividas com certo toque de mistério e aventura, conduzindo o leitor ou ouvinte a viajar em mundo repleto de situações fantásticas e mágicas.

Destaca-se que os Contos de Fadas possuem uma narrativa simples que conduz o leitor a cultivar os seus mais intensos sentimentos e aguçar os seus sentidos relacionando as situações vividas pelos personagens com a sua própria, geralmente são retirados de situações familiares e sociais. O que condiz a dizer que por intermédio dos contos de fadas o ouvinte, pode admirar a poesia simples que envolve a escrita, se enricando e aprendendo com todo o deleite que lhe é proporcionado. Assim, essa literatura vem a despertar no leitor infantil o prazer na leitura e escrita, vindo a auxiliar em sua aprendizagem e alfabetização, posteriormente no letramento.

De acordo com Bettelheim:

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece, sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança. (BETTELHEIM, 2002 p.92)

A importância da contribuição dos Contos de Fadas na educação é notória, pois o discente normalmente chega às unidades escolares cheios de vivências e histórias de seu cotidiano. Assim, ao se depararem com o fantástico mundo dos contos de fadas, os alunos se identificam, transpondo barreiras imagináveis na busca do conhecimento e entendimento dos mesmos, o que vem a facilitar no seu desenvolvimento e no processo de ensino-aprendizagem.

Trabalhar com o conto de fadas vem a ser uma ocasião de grande prazer e satisfação, pois os contos em seus textos possibilitam ao leitor se envolver e recriar histórias,

conduzindo-os a lugares, tempos e personagens imagináveis, ou seja, transportando-os ao fantástico mundo da fantasia. Portanto, os contos possibilitam mediar conhecimentos e saberes, podendo ser explorados em sua totalidade em várias disciplinas.

Os contos de fadas são vastamente valiosos à aprendizagem, não só para ensinar a ler ou apenas como uma literatura, mas algo totalmente acessível e de fácil compreensão por parte da criança. Nessa perspectiva elenca-se que a cada ser humano os contos de fadas exerce certo vislumbre diferente e subjetivo, e no decorrer do tempo irá mudando conforme a sua vivência, aprendizagem e conhecimentos que vão sendo aprendidos e absorvidos, ao longo de sua existência.

Destaca-se, que conforme o ouvinte ou leitor, o conto de fadas pode conduzi-lo a um momento de plena magia, no qual os seus medos e ansiedades, se modificam se transformando em pleno alento, na qual a força interior acaba por emergir, assim sentimentos de tristeza e incertezas, se tornam em alegria e felicidade. A bibliografia infantil possibilita a criança a superar as suas incertezas e temores, auxiliando-a a adquirir conhecimentos e ampliar os pré-existentes, possibilitando-lhe a construir o seu saber de forma prazerosa e agradável.

Nesse contexto, ressalta-se que é por meio da audição que a criança vem a ter os primeiros contatos com as histórias, sendo pela leitura de algum livro ou histórias familiares, ou seja, é por intermédio dessa vivência que o rico mundo imaginário dos contos vai sendo apresentado. Segundo, Villardi (1999, p. 11): “Há que se desenvolver o gosto pela leitura, afim de que possamos formar um leitor para toda vida”.

Assim, quando da inserção da criança a escola, a mesma encontra, por intermédio do contato e leitura de livros, um esplendoroso mundo, repleto de seres fantásticos, que vivem situações mágicas e aventureiras atando-lhe a atenção. “A leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo”. (MARTINS, 1994, p.25).

Na opinião de Peres (2010) ricos de significados, com estrutura simples, histórias simples e personagens com características pessoais, os contos de fadas envolvem a mente infantil, entretendo-as e estimulando a imaginação, sendo um dos mais eficazes na transformação de pequenos leitores. Este material também envolve diretrizes de como a criança deve se comportar diante da sociedade, deixa claro que para tudo existe uma solução que direciona o caminho a um final feliz e, uma vez partilhando deste mundo mágico a criança adia a percepção complexa do mundo que destrói as fantasias.

Mas é necessário saber que a importância dos contos de fadas vai muito além de sua característica lúdica. Os contos, geralmente, são utilizados por adultos interlocutores

voltados ao entretenimento já que existe um interesse especial por estas histórias, independente de classes sociais. E este material, como aliado da leitura e escrita, que é capaz de revestir uma linguagem de qualidade e estética para a escrita, levando as crianças a aprenderem muito mais que letras, passam a ser capacitada a compreender gênero, estrutura textual, entre diversos recursos linguísticos. (PERES, 2010)

Nessa nuance, Bettelheim (2002, p. 90) aponta que a proposta de trabalho pedagógico estruturado por meio dos contos de fadas, denota que é possível observar que este instrumento tem múltiplas funções, dentre elas proporcionarem um momento lúdico, impelido de imaginação, apresentando a importância da contação de histórias como um referencial de manifestação cultural.

Segundo, Valdinere (2012) de certa forma os contos de fadas se parecem com sonhos: vão surgindo, de imagem em imagem, de cena em cena, com a mesma rapidez mágica, e transportam o leitor para lugares no qual tudo pode acontecer, pois os mesmos retratam e expressam a imaginação e o sentimento, foram criados e inventados para provocar encantamento e, por isso, a forma de narrar tem tanta importância quanto o conteúdo.

Ainda, na opinião de Valdinere (2012), trabalhando com os contos de fadas, os alunos constroem e reconstróem significados para as histórias e desenvolvem o prazer da leitura. Contudo, ressalta-se que o livro deve ser escolhido de acordo com os anseios e vontades do ouvinte, pois quando a literatura não agrada ou atrai a atenção, não produz significados, e assim o ato de ler se torna sem sentido e não acrescenta nada de substancial na aprendizagem e na vida do ouvinte.

Assim, nesse contexto pode-se objetivar em habilitar o aluno para conhecer e compreender os contos de fadas e desenvolver no mesmo a habilidade de produzir textos. Na opinião de Valdinere (2012), toda criança chega à escola sabendo contar histórias, relatar algo, seguindo a ordem cronológica dos acontecimentos. Porém, esta habilidade básica para narrar ainda está longe da riqueza e da diversidade que a narração pode apresentar em sua forma escrita.

Portanto, é no âmbito escolar que se oportuniza a criança em conhecer e a produzir textos ricos, com complexidade e qualidade, ampliando e desenvolvendo a sua aptidão em escrever, transformar os conhecimentos adquiridos em forma literária, o que significa reconhecer as propriedades que constitui a linguagem escrita.

Trabalhar com os contos de fadas na escola, vem a oportunizar e ampliar as possibilidades de transformar a criança em bom leitor e escritor, ou seja, amplifica as suas possibilidades em entender e compreender a linguagem oral e escrita.

Para Valdinere (2012) este tipo de texto também é modelo de narrativa literária e auxilia o aluno a produzir outra com mais complexidade e qualidade, assim, trabalhar com contos de fadas vem a ser promissor, porque este tipo de história faz parte da cultura, tem o dom de encantar e não infantiliza a linguagem das crianças. Além disso, a maioria dos contos tradicionais possui uma estrutura complexa, mas, ao mesmo tempo, previsível, o que facilita a reescrita.

Nesse sentido, Sylvestre discorre que:

A utilização dos contos de fadas em sala de aula colabora para despertar no educando a sua imaginação transportando-os ao mundo da fantasia que então estará sendo criado ao seu redor. O fator de contribuir para que as crianças passem a gostar de ouvir histórias é importante porque ela passa a construir dentro de si novas ideias por meio de descobertas, de outros lugares e épocas, outras maneiras de agir, além de ter a curiosidade respondida, podendo de esta forma elucidar melhor suas próprias dificuldades ou então descobrir um novo caminho para a resolução delas. (SYLVESTRE, 2013 p. 11)

No decorrer do processo de ensino-aprendizagem, trabalhar com os contos de fadas vem a ser um momento no qual a comunicação, interação e aproximação do docente e discente ocorrem de forma tranquila e prazerosa, por ambas as partes, pois por ter uma estrutura simples e envolvente, os contos possuem a propriedade mágica de mexer e envolver leitor e ouvinte, criando assim inúmeras possibilidades de interlocuções.

Segundo, Bettelheim (2002) os contos de fadas, ao longo dos tempos deixaram de ser percebidos como fantasias, para serem notados como portas que se abrem para veracidades humanas ocultas. É por meio dessa perspectiva que as histórias que envolvem os contos de fadas vêm sendo redescobertos como verdadeiras e enriquecedoras fontes de saber, pois por meio do conhecimento que é disponibilizado ao sujeito, o mesmo pode se estabelecer na sociedade que o cerca e no mundo, de forma íntegra e plena.

Ainda, conforme Bettelheim (2002) a partir dos conteúdos dos mitos, e/ou dos contos, os educandos formulam os conceitos de procedências e finalidades do mundo e de seus padrões sociais, pois os mesmos não tão somente discorrem sobre o amor, mas, também de diversas situações vivificadas pelos seres humanos na realidade, e esses fatores incita uma reflexão sobre os desafios que se tem que enfrentar no dia a dia.

Assim, se torna imprescindível ao se trabalhar com os contos de fadas que o docente evidencie aos alunos que além da forma mágica que o conto traz em seu contexto, ele retrata situações de fatos ou situações reais.

Nesse sentido, Sylvestre (2013, p.11) em seu artigo vem a discorrer que no estudo com contos de fadas a criança se confronta com diversas características fundamentais presentes na existência do ser humano, isso ocorre em razão de que nos contos de fadas

encontra-se presente um dilema existencial abordado de forma breve e decisiva, consentindo à criança compreender sua essência.

Em corroboração, Lorenzetti (2013, p.3) vem a discorrer que por abordar, em suas histórias, temas relacionados ao cotidiano, por apresentar problemas existenciais típicos da infância, como dor, medo, perdas, angústia, curiosidade, sentimentos de inveja e de carinho, os contos de fadas também ensinam infinitos assuntos e trazem, valendo-se de seus enredos, conforto e confiança, por isso encantam e seduzem.

Os contos de fadas, para a criança, são verdadeiros transmissores de informações e situações que se relacionam diretamente com as suas vivências, anseios, sentimentos, imaginação, sonhos e desejos. Nesse sentido Lorenzetti aponta que:

Além de inquietar as crianças, cutucá-las e entretê-las, os contos de fadas transmitem valores, costumes e ajudam-nas a elaborar a própria vida por meio de situações conflitantes e fantásticas. As crianças se sentem atraídas pela história, quando há encantamento e envolvimento com a sua personalidade, mesmo que de maneira superficial. (LORENZETTI, 2013, p.3)

Ainda, conforme Lorenzetti (2013, p.4): “Os contos de fadas têm muitos aspectos que precisam ser explorados, dentre eles está à fantasia, o imaginário e o despertar para a prática social da leitura, como também para as mensagens e ensinamentos que eles transmitem”.

O trabalho com o gênero contos de fadas em sala de aula torna-se indispensável para a reflexão sobre os valores humanos. Esse gênero encanta os pequenos leitores porque contam, quase sempre, com a presença de um herói ou heroína e, esses personagens, poderão ajudá-los a se tornarem mais otimistas, confiantes e verem o mundo com um olhar mais crítico e racional. (op. cit. p.4)

Nesse contexto, vem a ser de competência de a escola propiciar e oportunizar aos alunos o contato com os contos de fadas. A esse respeito Lorenzetti aborda que:

A escola tem papel extremamente importante, porque poderá ser uma alternativa de fortalecimento durante a construção dos conceitos morais e éticos das crianças, tendo os contos de fadas como forte aliado e o professor como mediador da imaginação, do prazer da leitura e da busca pelo conhecimento, pois um bom professor consegue levar o aluno a se encantar pelos contos e, conseqüentemente, pela leitura dos diversos gêneros literários presentes em nossa sociedade. (LORENZETTI, 2013, p.6)

A contação de história é uma atividade lúdica, artística e pedagógica podendo estar ao alcance do professor na sala de aula como um instrumento de trabalho, um recurso

importante para o aprendizado do aluno, e consequentemente, para a formação do aluno leitor. (RIBEIRO, 2010, p.9)

Segundo, Ribeiro:

O professor quando conta uma história, está fazendo uma ponte entre o leitor e o livro, criando um elo imaginário, contribuindo para aquisição da linguagem, estimulando a observação, facilitando a expressão de ideias e desenvolvendo a capacidade cognitiva de perceber o livro como um instrumento de informação. (RIBEIRO, 2010, p.9)

Em continuidade, em seus escritos, o autor aborda que:

O professor que conta história, abre as portas da imaginação infantil, levando a criança para um mundo maravilhoso e mágico, repleto de ternura, carinho e suspense. Portanto, ao contar uma história o professor deve conhecer bem o enredo, pois assim estará se envolvendo com o tema, vivendo-o e emocionando-se. É importante também ter uma voz clara e agradável, que se modifica de acordo com a situação e os personagens. Dosar e não exagerar na carga de emoção. (RIBEIRO, 2010, p.11)

No decorrer do processo de ensino-aprendizagem, o docente que trabalha com contos de fadas, proporciona aos discentes oportunidades ímpares, pois o fato de ler ou contar histórias vem a ser uma ação que traz importantes benefícios pedagógicos, pois auxilia o aluno em seu pleno desenvolvimento, na aquisição de novos conhecimentos, no confronto dos pré-existentes e na construção de seus saberes, ou seja, é um instrumento que possibilita o despertar na criança os benefícios que a leitura e escrita trazem para a sua formação.

Por outro lado, destaca-se que o ato de contar, ler, discutir, analisar a história que traz nos contos de fadas, proporciona aos alunos a construção de suas próprias histórias, podendo ser criadas a partir de suas vivências ou em decorrência de seus sentimentos ou imaginação, assim, trabalhar em sala de aula com contos de fadas é oportunizar a criança de entrar em contato com boa literatura e textos ricos, com escrita de fácil compreensão e entendimento, possibilitando a tornar-se modelo para a reescrita ou elaboração de um novo, ou seja, conduzindo, auxiliando e norteando o aluno à apropriação da leitura e escrita de forma clara, significativa e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas são as transmissoras de conhecimentos e saberes, assim se faz necessário despertar no aluno, que frequenta as salas de aula, o prazer pela leitura e escrita, propiciando o seu pleno desenvolvimento e a construção do seu saber.

Uma das ferramentas que pode contribuir na aquisição de conhecimentos e na ampliação dos pré-existentes são os contos de fadas, pois os mesmos além de possuir uma narrativa de fácil compreensão, possibilita ao ouvinte e ao leitor a confrontar seus conhecimentos e sentimentos, de forma a conduzi-lo a reflexões a respeito de si, do ambiente e do outro.

Para tanto, se faz necessário que o docente seja comprometido a realizar um trabalho de forma que tenha significância e transformadora, norteando ações que possibilitem ao aluno a explorar na apenas a história em si, mas todo o contexto escrito na história.

Assim, o aluno explorando todo o contexto literário dos contos de fadas terá subsídios para a reescrita, bem como na elaboração de uma nova história com qualidade na produção literária.

Por outro lado, trabalhar com os contos de fadas vai além de apenas realizar uma leitura e fazer algumas indagações, é necessário instigar no aluno a análise e exploração de todo o contexto que envolve a história, norteando assim o discente a ser um pesquisador, explorador e crítico, de si e de tudo que o rodeio, e no futuro, será um cidadão capaz de inferir e questionar, um transformador da sociedade que se encontra inserido.

Destaca-se que escutar histórias vem a ser importante para a formação das crianças, pois por meio dela que a aprendizagem se inicia. Por intermédio das histórias saberes e conhecimentos vão se formando, as hipóteses passam a ser estabelecidas que servirá de base para o entendimento e compreensão de situações vividas em seu cotidiano.

Os contos de fadas como elemento de aprendizagem proporcionam condições e situações que se relacionam direto com as vividas pelo ouvinte, ou seja, capacidades incalculáveis que conduzem ao entendimento de todo o texto e a informação que o mesmo transmite, contudo para que esse valioso instrumento possa ser utilizado de forma significativa, é preciso que o docente intervenha de forma a propiciar de forma correta e apropriada a atividade de forma que atenta as reais necessidades do grupo de alunos.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002.

LORENZETTI, Joice. **Ensino e aprendizagem de leitura - explorando os contos de fadas na construção do imaginário infanto-juvenil**. Artigo publicado em Cadernos PDE, Volume 1, 2013, Versão On Line – Londrina, PR. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_port_artigo_joice_lorenzetti.pdf. Acesso em: 02.Set.2019.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PERES, Gisele. **A importância dos contos de fadas para a alfabetização**. Artigo apresentado a Faculdade Sumaré – Postado em 07.05.2010. Disponível em: http://educart-fazdeconta.blogspot.com/2010/05/importancia-dos-contos-de-fadas-para_07.html. Acesso em: 03. Set. 2019.

SYLVESTRE, Dulciney da Silva Santos. **A importância dos contos de fadas no processo de aprendizagem na infância**. Artigo postado em WEB Artigos, 07.10.2013. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-dos-contos-de-fadas-no-processo-de-aprendizagem-na-infancia/113839>. Acesso em: 03.Set.2019.

VALDINERE, Mary. **A escola como espaço de aprendizagem**. Postado em 2012. Disponível em: <http://valdinere123.blogspot.com.br/2012/04/projeto-contos-de-fadas-2-ano.html>. Acesso em: 02.Set.2019.



A AFETIVIDADE ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO AMBIENTE ESCOLAR



PATRÍCIA CRISTIANE SILVA DE MELO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2013); Especialista em Neurociências da Aprendizagem pela Faculdade Brasil (2017); Professora de Educação Infantil no CEI JARDIM São Luís I.

RESUMO

Este trabalho teve como temática a afetividade. Investiga a influência da afetividade docente no desenvolvimento cognitivo de educandos das séries iniciais do ensino fundamental, compreendendo a relação afetiva estabelecida entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem, observando assim os benefícios dessa relação. Para elucidar essas questões buscou-se o referencial teórico de vários autores, dentre eles Henri Wallon. Os principais objetivos da pesquisa foram analisar a importância da afetividade docente para o desenvolvimento cognitivo do educando das séries iniciais; investigar a influência da relação afetiva estabelecida entre educador e educando no desempenho profissional do professor; determinar as consequências para o desenvolvimento infantil quando privado de afetividade docente na escola e averiguar os benefícios da afetividade docente para o desenvolvimento integral do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade; Henri Wallon; Relação Professor-aluno.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino nem sempre é cercado de acertos e sucesso e no decorrer do ensino os professores se deparam com problemas de aprendizagem e socialização e cabe aos educadores e pais estarem atentos para estes fatores e observarem se é um problema momentâneo ou se persistirá por um tempo maior.

Em geral é o professor o primeiro a observar os primeiros sinais de que algo está influenciando no bom desenvolvimento do aluno como, por exemplo, a assimilação de conhecimento ou até mesmo na fala e nos movimentos o que pode gerar ao longo do tempo desmotivação e incômodo com as tarefas escolares gerados por um sentimento de incapacidade, que leva à frustração.

Pode-se destacar que prática pedagógica acolhedora, com simpatia, compreensão, afeto e atenção favorece a formação do autoconceito e da autoestima do aluno, o ajudando a ter mais autonomia.

No ambiente escolar ALENCASTRO (2009) ressalta a afetividade como suporte da inteligência, da vontade, da atividade e da personalidade. Sendo que nenhuma aprendizagem se realiza sem que ela tome parte:

Muitos alunos há cuja inteligência foi bloqueada por motivos afetivos; outro há cuja afetividade não resolveu determinados problemas, apresentando falha no comportamento. A afetividade constitui a base de todas as reações da pessoa diante da vida de todos os seus acontecimentos, promovendo todas as atividades. (Alencastro, p. 8, 2009).

Assim, é importante destacar que os aspectos afetivos devem ser trabalhados cuidadosamente pelos professores na relação ensinoaprendizagem. Pois, o educador é o mediador entre a criança e o conhecimento. Como não há aprendizagem desvinculada do afeto, este, muitas vezes, se torna um símbolo, assim como em geral pais e familiares, de afetividade para o aluno. Diante desta breve introdução trataremos, portanto, da “Importância da afetividade na relação professor aluno”. O aspecto de afetividade é de alta importância no processo de ensino-aprendizagem o que nos remete na necessidade de trazer para o ambiente escolar uma convivência agradável entre todos os que nele estão envolvidos, contribuindo para a formação integral da criança.

Desta forma entende-se que afetividade e aprendizagem andam lado a lado, uma vez que a criança se relaciona emocionalmente com os colegas e professores em sala de aula resultando na melhora no desempenho escolar, a partir de atividades e atitudes que direcionem a um maior conhecimento do aluno e de sua realidade.

É fato que a afetividade está presente na vivência da criança, independente de sua origem, gênero ou classe social, mas detecta-se claramente a resistência na valorização da mesma em sala de aula devido ao fato de haver resistências geradas pela influencia de métodos tradicionais que desvalorizam a vivencia na formação do aluno uma vez que este será mantido

“imóvel” numa carteira por horas tornando-o mero expectador do processo de ensino-aprendizagem, visto como um depósito de conhecimentos e por outro lado o professor não se envolve afetivamente com o aluno.

Para tanto, trato aqui sobre o conceito de afetividade segundo Henri Wallon e como este autor descreve sua teoria sobre afetividade na relação professor-aluno, bem como, a afetividade nesta relação professor-aluno e como ela se dá no ambiente escolar.

O CONCEITO DE AFETIVIDADE SEGUNDO HENRI WALLON

Henri Paul Hyacinthe Wallon nasceu em Paris, França, em 1879. Formado em filosofia, medicina e psicologia, tornou-se professor em 1920 na universidade de Sobornne, na França. Nesta universidade Wallon organizava conferências sobre a psicologia da criança, onde se tornou o primeiro teórico a atentar-se para a importância da afetividade como estudo. (FRAZÃO, 2018).

Henri Wallon também teve uma vida política muito agitada, era marxista convicto e criticava a forma agressiva de ensino aplicada em sua época. Filiouse ao partido socialista SFIO que em português é a sigla para Sessão Francesa da Internacional dos Trabalhadores. Durante a Segunda Guerra Mundial foi perseguido pela Gestapo, polícia repressora alemã. (FRAZÃO, 2018).

Em seus estudos Wallon estabeleceu cinco estágios de desenvolvimento por onde a criança passa. Cada um deles possui características próprias que FRAZÃO (2018) descreve a seguir:

- O primeiro seria o “Impulsivo Emocional” (de 0 a 1 ano), quando a criança expressa sua afetividade através de movimentos desordenados e vem acompanhada de mudanças físicas, também, utiliza emoções para se comunicar com o outro;
- O segundo estágio seria o “Sensório-Motor e Projetivo” (1 a 3 anos), quando a criança já possui coordenação motora que a impulsiona a manipular objetos. Período em que desenvolve atividades simbólicas e a linguagem;
- No terceiro, “Estágio do Personalismo” (3 a 6 anos), o desenvolvimento da construção da consciência de si é voltado para o enriquecimento do eu e da construção da personalidade. O indivíduo já consegue explorar o processo de discriminação entre si e o outro, utiliza as expressões como, eu, meu, não, entre

outras. Dentro desse estágio, predomina a afetividade que é vista em três fases distintas: a oposição, a sedução e a imitação;

- No quarto, “Estágio Categral” (de 6 aos 11 anos), a criança já tem condições de realizar atividades de agrupamento e classificação em vários níveis, o que propicia ao indivíduo uma compreensão melhor de si mesmo;
- No quinto estágio “Puberdade e Adolescência”, que se inicia aos 11 anos, os jovens procedem a exploração de si mesmo, como entidade autônoma, através do processo de autoafirmação, questionamento, apoio a seus pares, em contraposição ao mundo adulto.

Para Wallon, portanto, os elementos afetividade, movimento, conhecimento e construção do eu como pessoa e espaço físico estão juntos no mesmo plano, por esse motivo, as atividades pedagógicas devem ser trabalhadas de formas diversificadas.

Henri Wallon faleceu em Paris, França, no dia 1 de dezembro de 1962 aos 83 anos, deixando seus escritos como base para estudos sobre a afetividade no ambiente escolar, fato importante, atualmente. (FRAZÃO, 2018).

COMO A AFETIVIDADE É EXPRESSA SEGUNDO WALLON

TAILLE, OLIVEIRA & DANTAS (1992) afirmam que Henri Wallon, em seus estudos, diz que o primeiro ano de vida expressa a afetividade com maior intensidade. Por ela, o bebê se expressa e interage com as pessoas que, por sua vez, respondem a tais manifestações. Porém, a afetividade está presente em todas as fases da vida e podem ser exteriorizadas de três formas:

- **Emoção:** é a primeira expressão da afetividade e, normalmente, não é controlada pela razão. É quando temos o impulso de bater em alguém que nos ofende, mesmo sabendo não ser a melhor atitude.
- **Sentimento:** é a forma de expressão que já tem ligação com o cognitivo, ou seja, o indivíduo consegue sofrer aquilo que o afeta.
- **Paixão:** a principal característica é o autocontrole. Lembra da situação de bater em alguém que o ofende? Com a paixão, o indivíduo consegue “se segurar”.

A emoção é a mais visível das expressões e pode ser manifestada, inclusive, por meio da fala. Com ela, o indivíduo consegue externar o que sente, desde seu nascimento. Trata-se da primeira manifestação de necessidade afetiva da criança, demonstrada quando chora ou quando ri. (TAILLE, OLIVEIRA & DANTAS, 1992).

Por tanto, a dimensão que ganha mais destaque nas obras de Wallon é aquela que mais se relaciona com a educação. Através dela, o educador consegue visualizar quando seu aluno está entusiasmado com determinada dinâmica e, ao mesmo tempo, se outro está apático ou cansado, podendo usar isso a seu favor.

TEORIA DO DESENVOLVIMENTO E A RELAÇÃO DA AFETIVIDADE

Os processos de desenvolvimento são determinados por princípios reguladores de aprendizagem e mesmo que em proporções diferentes, tais princípios são os mesmos em crianças e adultos.

Para MAHONEY & ALMEIDA (2004) segundo os estudos de WALLON nos convida como educadores a se atentar aos seguintes fenômenos para possibilitar um melhor processo de ensino-aprendizagem para a criança:

- **Do sincretismo para a diferenciação:** O sincretismo é caracterizado pela imperícia que, aos poucos, será substituída pelos processos de diferenciação. A aprendizagem começa pelo sincretismo e passa, de forma gradativa, para o estágio seguinte.
- **Imitação:** É o instrumento pelo qual crianças e adultos iniciam o processo de aprendizagem quando expostos a situações novas.
- **Acolhimento:** O sentimento de segurança e pertencimento que determinado ambiente pode proporcionar à criança e, também, ao adulto.
- **Desenvolvimento dos conjuntos funcionais:** Os conjuntos funcionais são compostos pelo desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor. Cada pessoa tem seu ritmo que precisa, então, ser respeitado por atividades correspondentes.
- **Conflitos:** Como veremos adiante, a emoção é contagiosa, por isso, comportamento do aluno e professor pode interferir na própria dinâmica da classe. Parte do professor a capacidade de resolver tais conflitos.

Nesse sentido, sentimos a importância de o professor encarar os processos como um conjunto sistematizado, a serem testados e verificados para obter melhores resultados. Estes devem sempre ser acompanhados de palavras de incentivo por parte do professor para motivar o aluno a desenvolver-se a partir de seus resultados. (MAHONEY & ALMEIDA, 2004).

Quanto à inteligência, o desenvolvimento intelectual nas escolas se dá de forma mais humanizada quando a afetividade, o movimento e o espaço físico são colocados no mesmo plano. Para tanto, o educador pode introduzir atividades pedagógicas que explorem noções de corpo, tempo e espaço.

(MAHONEY & ALMEIDA, 2004).

O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder a suas necessidades e as suas aptidões sensório-motoras e, depois, psicomotoras. Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam possibilidades de evolução e diferenciação individual. A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal. Os meios em que vive a criança e aqueles com que ela sonha constituem a "forma" que amolda sua pessoa. Não se trata de uma marca aceita passivamente. (Wallon, p.22, 1975).

Portanto, devemos incentivar a relação interpessoal, tratando do respeito às diferenças e construção de identidade. Esses objetivos podem ser alcançados através de atividades que desenvolvam a coordenação motora, a percepção corporal e sensorial ou, ainda, a orientação espaço-temporal como as músicas infantis, os teatros de fantoches, as dramatização de histórias e poesias infantis, a exposição de filmes, figuras e slides, as brincadeiras sonoras com objetos lúdico, bem como, a confecção de crachás de identificação e dinâmicas de grupo.

É necessário, para tanto, que o educador conheça seus alunos e aprenda a lidar com ele por meio do diálogo e da demonstração de afeto em seu significado positivo. É preciso entender que o papel do professor é o de mediador do conhecimento e, por isso, a forma como se relaciona com o aluno reflete na absorção do conhecimento deste. (MAHONEY & ALMEIDA, 2004).

O educador deve, então, absorver teorias que o auxiliem no planejamento de sua relação com o aluno, levando em conta suas características individuais, as atividades propostas e o contexto no qual essa relação é construída.

A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

No que se refere à afetividade existem situações que englobam vivências individuais e formas de expressão e sentimentos.

Na história da psicologia, por exemplo, parece não ser diferente. Esta ciência trata das emoções compreendendo que a criança precisa da afetividade para se desenvolver melhor, isso está ligando a emoção com o desenvolvimento escolar.

Existem diversas discussões relacionadas ao afeto, às emoções, sentimentos e paixões seguidas de dor, satisfação ou insatisfação. (NERY, 2014).

Quando o professor compreende o lado emocional da criança, o envolvendo pela afetividade, esta relação professor e aluno faz com que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira a ajudar o aluno a desenvolver-se integralmente em seu interior e em sociedade. (MAHONEY & ALMEIDA, 2004).

Quando o educador tem conhecimento das emoções relacionadas a si mesmo e aos seus alunos ele consegue enfrentar os conflitos e soluciona-los.

Portanto, se há afeto a convivência entre professor e aluno torna-se agradável para ambas às partes. Quando não existe esse afeto, há uma insatisfação e os problemas não são solucionados com diálogo e de maneira sociável.

O PROCESSO DE AFETIVIDADE EM SALA DE AULA E A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

No desenvolvimento humano como resultado de um processo, temos como objetivo a participação ativa que envolve sentimentos e comportamentos entre adulto e aluno. A criança que nasce e cresce num ambiente sem carinho e atenção não está preparada para enfrentar situações que a vida propõe e não conseguirá resolvê-los. (NERY, 2014).

A relação da criança com o mundo exterior está relacionada ao seu interior. No seu comportamento infantil quando o professor oferece afeto aos seus alunos ele receberá em troca este mesmo gesto de afeto, é algo recíproco, além disso, o gesto é observado por todos os alunos da sala que repetem a ação pois é algo comum no ambiente escolar. (NERY, 2014).

Um fator imprescindível entre a criança e o seu educador é a alta estima. Quando na sua vida e no seu trabalho ele progride envolvendo essa afetividade para com todos, a autoestima dos seus alunos melhora a cada dia. O caráter está associado à formação de

afeto e sentimentos e existe um olhar direcionado para a dimensão afetiva da vida humana. (MAHONEY & ALMEIDA, 2004).

Segundo WALLON (1995):

A emoção tem a necessidade de suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, tem sobre o outro uma grande força de contágio. É difícil ficar indiferente às suas manifestações, não se associar a elas através de arroubos de mesmo sentido, complementares ou mesmo antagônicos (WALLON, p. 99, 1995).

Portanto, partindo de parâmetros que dão sustentação as relações sociais da criança e do seu mundo. A preocupação que se deve ter com as divergências que professor e aluno irão enfrentar, deve ser esclarecida e assumida com sentimento e ternura.

No processo educativo é fundamental ações que possam envolver alunos e educadores com o objetivo de demonstrar afetividade no meio em que vivem. Abordar sentimentos humanos e centralizar com a realidade atual não é fácil, porém é preciso persistência no trato dessas situações com atitudes que exigem soluções. (NERY, 2014).

Agora relatando sobre a baixa auto estima que está inserida nessa pergunta sobre afetividade é preciso procurar meios que possam estar direcionados a acabar com as divergências que ocorrem na sua vida, no seu cotidiano, ajudando-os.

Existe solução para esse problema, promovendo a interação entre todos no convívio escolar. (MAHONEY & ALMEIDA, 2004).

O professor ao olhar para seus alunos com carinho fará que eles tenham interesse em todos os trabalhos realizados dentro e fora da sala de aula. Eles se sentirão confiantes e confiarão no seu educador, será tido como um bom exemplo a ser seguido. (NERY, 2014).

A afetividade está relacionada a evolução psíquica da pessoa, envolvendo as emoções e os sentimentos de todo ser humano.

De acordo com WALLON (1975) os meios sobre as coisas circuncidastes, razão por que a satisfação de suas necessidades e desejos tem de ser realizada por intermédio das pessoas adultas que a rodeiam. Por isso que a concepção de afeto é bastante abrangente.

Ter sensibilidade designa um conjunto de inclinação para as pessoas viverem a bondade, resume-se na gratidão. Parece compreensível entender que é uma qualidade onde a criança pode aprender com o seu professor a ser afetivo, viver isso, demonstrar para os outros durante sua infância e assim sucessivamente. (NERY, 2014).

A AFETIVIDADE COMO FORMA DO PROFESSOR AJUDAR O ALUNO

No momento em que pensarmos na afetividade, devemos relatar sua importância e o quanto ela está ligada ao cognitivo e ao desenvolvimento das crianças.

Na construção de ideais que se refere a realizações no contexto escolar para o crescimento da autoestima dos discentes. Estabelecer relação e compreensão quanto à afetividade do educador para o educando e o momento onde o aluno se desenvolve. (SILVA, 2017).

As características estabelecidas na convivência diária entre aluno e professor declara que é possível manter estruturas significativas em relação ao meio em que vivem e viver essa descoberta é fundamental para crescerem socialmente.

Demonstrar afeto é entender que a relação de confiança deve existir entre ambas as partes para que essa importância de afetividade e práticas docente crie meios para demonstrar o processo de construção. (SILVA, 2017).

A afetividade envolve aspectos comportamentais dos seres humanos pois vivenciamos emoções e momentos de satisfação que correspondem constantemente às necessidades objetivas. As influências no processo de aprendizagem são fundamentais para perceber o quanto essa ligação contribui para estimular o aluno a valorizar situações de sentimentos para com o professor. (SILVA, 2017).

A afetividade vem sendo importante na prática pedagógica, considerando que a escola tem que oferecer um ensino de qualidade, dentro de um contexto coerente com o que se propõe para o educando. (SILVA, 2017).

As demonstrações de afeto influenciam no aspecto emocional da criança, ajudando-a na sua autoestima, proporcionando uma relação de interação e amizade desde o berçário e durante toda a sua vida.

Segundo WALLON (1968):

As influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental. Não porque origem completamente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir, mas, pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mante em potência e, por seu intermédio, as reações íntimas e fundamentais. Assim se mistura o social com o orgânico. (WALLON, p. 149-150, 1968).

Considerando, portanto, diverso aspecto relacionado ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos e do educador, promover um envolvimento maior, mais comunicativo que possa ter trabalhado durante toda uma vida.

É possível trabalhar a afetividade nas pessoas de forma natural e envolvente. Tornando a relação agradável onde a convivência é prazerosa e direcionada a realização de pesquisas onde o afeto está diretamente ligado ao emocional das crianças, jovens e adultos. (MAHONEY & ALMEIDA, 2004).

Segundo SILVA (2017) as dimensões afetivas e seus aspectos podem ser descritos da seguinte forma:

- **A emoção** caracteriza-se pela expressão corporal, tem um poder expressivo e uma ligação do ser humano com o mundo social, ela estabelece e vive essas emoções vinculadas as suas atitudes, diferenciando padrões corporais. É a participação mútua que implica na Inter individualidade e tudo isso se refere ao cognitivo, ajudando-o a se desenvolver melhor.
- **O sentimento** é a expressão abrangente da afetividade, suas reações são diferentes das emoções. O adulto tem possibilidade de demonstrar sentimento. Ele consegue refletir, observar, agir, sabe como esclarecer intelectualmente seus motivos e circunstâncias.
- **A paixão** revela diferentes situações e isso estabelece autocontrole como condição para atender as necessidades afetivas.

SILVA (2017) revela ainda que o papel da afetividade e seus estágios contribuem para o crescimento físico e psicológico das crianças.

Tudo é de acordo com a sua idade. Um bebê é diferente de uma criança com oito, dez, nove anos. Essa transformação que está inserida ocorre paulatinamente. Compreender que são crianças, porém suas atitudes são diferentes umas das outras. (SILVA, 2017).

Ao analisar os princípios de tentarem trabalhar com a criança sem revelar para ela os primeiros passos para uma vida repleta de descobertas de seus valores são importantes nesse eixo afetivo linguístico. É fundamental analisarmos suas vivências e influências das aprendizagens realizadas nas tarefas expostas por seu educador. (SILVA, 2017).

É preciso manter sempre uma observação cuidadosa para com os seus alunos, isso é fundamental na vida de qualquer professor. A formação psicológica dessas crianças não

podendo ficar simplesmente restrita aos livros deve-se propor viverem situações práticas e condizentes para o seu desenvolvimento. (SILVA, 2017).

É preciso, portanto, compreender que o papel da afetividade no processo ensino aprendizagem afirma esse afeto e carinho e está associada a valorização de si e do outro.

O VÍNCULO DE AFETIVIDADE

O vindo de afetividade se dá pelas ações afetivas que dão vitalidade, sentido a formação da nossa personalidade, nas ações procuramos assumir uma forma de resolver conflitos quando se refere ao professor. Quando respondemos às situações específicas buscamos manter o nosso equilíbrio emocional. (TASSONI E LEITE, 2013).

A maneira como vivemos resulta no emocional que vivemos. A criança é vinculada à mãe desde os primeiros anos de vida. Há indicadores que indicam que professor e alunos precisam manter essa afetividade. Existe vínculo entre professor e aluno associado à lógica dos sentimentos e afeto. (TASSONI E LEITE, 2013).

A busca constante por formas de organização da inteligência deles são fatores que permeiam o desenvolvimento psicológico. Poderíamos questionar a competência do educador quando ele assume uma sala de aula e as crianças o provocam com intenção de ver qual seria a reação do professor. Ele tem que agir com maturidade procurando interagir com essas crianças de maneira afetiva. (TASSONI E LEITE, 2013).

O afeto proporciona também certa afinidade nos relacionamentos entre professor aluno, pais e filhos, amigos, vizinhos conscientizando-nos de que é importantíssimo para os adultos também. Ter carinho, ternura e procurar se comunicar cria um vínculo de afetividade, pois ao mantermos diálogo com as pessoas nos faz ter uma aproximação coerente com o que demonstramos. (TASSONI E LEITE, 2013).

Demonstrar e inserir no nosso dia a dia com condições psicológicas de que tudo o que apresentamos para o outro será significativo e cresceremos de forma racional. Acredita-se ser importante distinguir os aspectos afetivos, referindo-se também ao cognitivo da criança. (TASSONI E LEITE, 2013).

Pois não podemos separá-los. Estudos revelam que a construção do conhecimento ligada a afetividade. Para tratarmos desses assuntos, devemos ter plena convicção de que a busca é constante e não podemos nos limitar, as pesquisas devem ser insistentemente. (MAHONEY & ALMEIDA, 2004).

A inteligência relaciona-se também e promove esse encontro afetivo e gratificante para aqueles que estão buscando constantemente viver afetivamente.

Existe uma relação precedente de que o lado emocional da criança influencia profundamente na afetividade, os sentimentos vinculados à forma de ela ser tratada, e o educador deve propor uma relação contundente, estimulando-as. O desenvolvimento da sua capacidade de reagir a estímulos afetivos, realizando investigações sobre seus sentimentos. (MAHONEY & ALMEIDA, 2004).

Com uma sociedade que atualmente não se preocupa com as situações de desagrado das condições irrelevantes da vida cotidiana, temos que ser capazes de proporcionar e reinventar para prosseguirmos com a brilhante ideia de que sem essa parceria que irradia os alunos: afetividade para com todos exige um compromisso com os alunos e toda a sociedade. (TASSONI E LEITE, 2013).

Finalmente a perspectiva histórico-cultural e a linguagem têm um importante papel na vida emocional. A forma de pensar é imposta pelo meio que nos rodeia, incluindo sentimentos também. Compromisso é querer construir no contexto cultural atitudes que aprimorem o bem-estar da relação com o outro. (MAHONEY & ALMEIDA, 2004).

O longo aprendizado sobre emoções e afetos começa nas primeiras horas da vida de uma criança e continua por toda sua existência. O falar, o pensar e o sentir são interligados sempre. Os fatores constitutivos, a análise genética promove uma significativa compreensão da origem das funções psicológicas da criança e dos adultos. No decorrer do tempo pode-se não existir essa afetividade, esse vínculo proveniente dos maus tratos, tristeza e palavras proferidas com a intensão de magoar o outro. (TASSONI E LEITE, 2013).

Para tanto, é imprescindível essa participação do educador na vida deles e da sociedade em que vive para buscar maneiras de elaborar propostas condizentes com a realidade deles. O afeto e o vínculo estão relacionados as relações humanas.

A necessidade de compreender a afetividade da criança com a sua unidade escolar envolve relações concretas que eles passam a vivenciarem. O ambiente deixaria de ser pensado com o objetivo de obter quantidade e sim qualidade na escola de profissionais que tem o pleno interesse em ajudar a entender às concepções das relações vividas por essas crianças. (TASSONI E LEITE, 2013).

Dessa perspectiva, a crítica aos cuidados com a infância a diferença das práticas de cuidado, é possível notar que na condição humana é evidente que não se produz um trabalho coerentemente com os alunos sem emoção, sem afeto pelo que faz. E sabemos que não há uma única definição para o conceito de afetividade, mas ela está ligada a ideia de emoção e sentimentos.

(MAHONEY & ALMEIDA, 2004).

Para ressaltar melhor essa definição o bebê ao nascer já tem um vínculo com a sua mãe. Na vida escolar o educador tem que conquistar esse pequeno ser, dando carinho, atenção, atendendo se possível suas necessidades e passando segurança para eles.

O vínculo traz benefícios para aprendizagem contribuindo para o seu crescimento intelectual que atinjam as suas necessidades e expectativas. Para que efetivamente se construa este vínculo de afetividade é fundamental muita dedicação do professor a sua turma, tendo certeza que isso não é impossível acontecer. (TASSONI E LEITE, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não existe somente uma definição para sabermos o que é reflexão. Refletir inclui o pensar na afetividade do cotidiano escolar apresentando pesquisas que se apoiem no desenvolvimento do ser humano. Ao refletirmos sobre afetividade podemos atentar para a integração que viabiliza as necessidades do educador e do aluno.

Para lidarmos com a afetividade é preciso avaliarmos essa reflexão que nos faz perceber através das modalidades de pesquisas bibliográficas sobre pesquisadores que há muitos anos vem contribuindo para professores, aluno e toda sociedade.

Essa reflexão deve ser enxergada e utilizada como uma ferramenta eficaz ao combate a baixa autoestima que impede de qualquer ser humano crescer culturalmente. Atrapalha o desempenho de professores e alunos. Ela está inserida na afetividade.

Quando a pessoa reflete e põe em prática, desperta em todos à vontade de realizar seus sonhos e projetos que todos nós temos. Refletir é encarar, assumir que somos levados pelo que vemos e aprendemos. Ao observar o quanto é esplendido despertarmos em nós a capacidade de refletir sobre aspectos emocionais ligados á afetividade.

O poder da afetividade não vem do pensamento humano, mas da competência e do querer viver justamente momentos agradáveis com a certeza de experimentar a mudança que provém desse afeto.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Clarice Escobar de. **As relações afetivas na educação infantil**. Porto Alegre, 2009.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho De; MAHONEY, Abigali Alvarenga. **Afetividade e aprendizagem contribuições de Henri Wallon**. São Paulo, 2004.

ARAUJO, Auricélia Lima de; OLIVEIRA, Lucivane Camelo de; CAMARGO, Rosana Maria de Lima. **Afetividade: Os benefícios da utilização da afetividade como instrumento facilitador da aprendizagem de crianças nas séries iniciais do ensino fundamental**. Brasília, junho de 2015.

MOREIRA, Beatriz Buzzo; JUNIOR, Renato Cezar Silvério. **A importância da afetividade na aprendizagem**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro SP, 4 (1): 199-213, 2017.

NERY, Maria da Penha. **Vínculo e afetividade caminho das relações humanas**. São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Clésnia de. **Afetividade nos dizeres dos professores: percepções e concepções acerca do tema**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

SALTINI, Cláudio J.P; CAVENAGHI, Doralice B. **Relações entre afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança do Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

SILVA, Ricardo Francelino da. **As emoções e sentimentos na relação professor-aluno e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon**. Assis, 2017.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana**. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1995.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Porto: Estampa, 1995.

Biografia de Henri Paul Hyacinthe Wallon. https://www.ebiografia.com/henri_paul_hyacinthe_wallon/. Acesso em 05 out. 2019.

O conceito de afetividade de Henri Wallon. <https://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon>. Acesso em: 05 out. 2019.

As contribuições de Henri Wallon com a afetividade no processo de aprendizagem. <https://escolaeducacao.com.br/henri-wallon/> Acesso em: 04 out. 2019



AS HIPÓTESES DE ESCRITA: CARACTERÍSTICAS E IMPLICAÇÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS



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 explorar as diferentes fases apresentadas pelos educandos no seu processo de alfabetização, auxiliando professores que atuam nesse segmento da Educação Básica no Brasil; identificar a hipótese apresentada pela criança em processo de aquisição do sistema da escrita faz-se de suma importância para uma posterior intervenção do docente, proporcionando o avanço das aprendizagens. Importante salientar que explicitaremos conceitos imprescindíveis da *Psicogênese da Língua Escrita*, demonstrando com exemplos, como se constitui o pensamento dos educandos nas hipóteses apresentadas. Contudo, espera-se que educadores que trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendam as hipóteses de escrita dos estudantes em processo de alfabetização e a sua importância para a construção do pensamento linguístico, alcançando assim a hipótese de escrita alfabética.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Hipótese de escrita; Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O conhecimento das hipóteses de escrita apresentados pelos alunos no processo de alfabetização, faz-se de suma importância para o educador que trabalha com esse segmento da Educação Básica, o que facilita suas intervenções para o avanço da aprendizagem dos alunos.

Pode-se perceber que, é importante não só o educador reconhecer a hipótese de escrita do aluno, mas também conceituá-la, pois compreendendo a natureza do pensando

do educando na hipótese apresentada, o trabalho de intervenção pedagógica para avanço das aprendizagens será facilitado.

Partindo disso, o principal objetivo desse trabalho é expor as principais hipóteses de escrita dos alunos com base na *Psicogênese da Língua Escrita*; procuraremos explicitar as principais características dessa teoria, para em seguida, apresentar, com exemplos, o significado de cada uma das hipóteses.

Faz-se de suma importância ressaltar que procuraremos exemplificar atividades que auxiliem no progresso das aprendizagens dos alunos, podendo o educador enriquecer suas práticas com as sugestões apresentadas.

Sendo assim, apresentaremos um breve resumo sobre as principais características da teoria da *Psicogênese da Língua Escrita*, exporemos as peculiaridades de cada hipótese de escrita dos alunos em processo de aquisição da língua escrita e por fim, sugerir algumas situações didáticas que proporcionem o avanço das aprendizagens dos educandos.

A PSICOGÊNESE DA LINGUA ESCRITA: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

Em seus estudos realizados na década de 80, Ferreiro e Teberosky (1984) investigaram como crianças entre 4 e 6 anos de idade percebiam a escrita, distinguindo-a de desenhos, e perceberam que essas crianças formavam hipóteses sobre o que estava sendo solicitado que escrevessem.

Partindo de uma perspectiva prática de interação entre sujeito e objeto de conhecimento, num contexto de resolução de problemas, elas adotaram procedimentos para investigar a forma de pensamento das crianças até chegarem à compreensão do sistema de escrita alfabético, comum entre as línguas.

As pesquisadoras, diante da estrutura metodológica fornecida por Piaget de que a criança é sujeita ativa em seu processo de ensino-aprendizagem, colocaram o estudante como o centro da construção da linguagem escrita, evidenciando as principais hipóteses de pensamento por elas apresentadas, e deixam claro o foco de sua pesquisa:

[...] Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não

simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).

Compreende-se assim que, a aprendizagem da leitura e da escrita não poderia se reduzir a um conjunto de técnicas percepto-motoras, mas que deveria se tratar de uma aquisição conceitual, ou seja, o aprendiz vai construindo conceitos no caminho que percorre até a consolidação do sistema de escrita alfabético.

Outra característica importante da *Psicogênese da Língua escrita*, diz respeito a centralização da criança, como exposto anteriormente, na construção do conhecimento da língua escrita; aqui entende-se que o indivíduo é capaz de pensar, valendo-se das mediações do professor entre o sujeito e o objeto do conhecimento, e com isso construir suas hipóteses a respeito de como se constitui o sistema de escrita.

Podemos citar ainda, outros princípios básicos dessa teoria: não identifica a leitura como algo a ser decifrado; a leitura não é uma cópia de um modelo externo; não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia gráfica.

Importante salientar que as autoras levaram como consideração, também o inatismo linguístico de Chomsky, já que entendem que a natureza da compreensão do sistema de escrita é algo inerente ao ser humano.

Diante das características apresentadas, as pesquisadoras conseguiram chegar a algumas hipóteses de pensamento dos aprendizes na aquisição do sistema de escrita: pré-silábica; silábica; silábica alfabética e alfabética; essas hipóteses serão explicitadas a seguir, com suas principais características e sugestões de atividades que possam auxiliar o docente no processo de alfabetização dos alunos da Educação Básica.

A HIPÓTESE PRÉ-SILÁBICA

A primeira hipótese de escrita apresentada pelos alunos em processo de aquisição da linguagem dá-se o nome de *pré-silábica*. O aprendiz pensa que pode escrever com desenhos, rabiscos, letras ou outros sinais gráficos, imaginando que a palavra assim inscrita representa a coisa a que se refere.

Durante esse primeiro momento do educando na hipótese pré-silábica, ele pensa que a escrita “representa” os objetos, podendo até pensar que o tamanho da palavra é do tamanho do objeto em questão. Um exemplo clássico que pode ser exposto é quando pedimos ao educando que ele escreva a palavra FORMIGA e ELEFANTE, nas quais o

aluno entende que a palavra formiga tem menos letras do que a palavra elefante, já que o “elefante é maior do que a formiga”.

Observamos um avanço quando o aprendiz entende que para representar uma palavra, não basta que a desenhemos, mas sim que a representemos com as letras; inicialmente ele utiliza apenas o repertório de letras de seu nome, variando apenas a posição das letras para escrever uma palavra; um exemplo é quando pedimos para escrever LÁPIS, CADERNO um aluno que se chama MARCOS; possivelmente escreveria SORMA (para lápis, podendo variar) e SRMA (para caderno, podendo variar); o que pretendemos demonstrar aqui é que o aluno utilizará as mesmas letras, mas em posições diferentes, já que compreende que palavras diferentes são compostas por outras letras, mas como o repertório de letras é aquele que vem do nome próprio, ele apenas as inverte, “formando novas palavras”.

Importante salientar que, no momento em que o aluno encontra-se nessa hipótese de escrita, ele não faz nenhuma correspondência sonora, preocupando apenas em “representar” a escrita do objeto, mas de formas diferentes: primeiro pela representação com desenho, depois se apóia em letras, para posteriormente colocar diversas letras de acordo com o repertório que lhe é apresentado nas atividades.

Em suma, as principais características dos alunos em hipótese pré-silábica são:

- Movimentos contínuos e descontínuos;
- Leitura sem marcação/pausa;
- Quantidade mínima para escrever uma palavra;
- Embora utilize um mínimo de letras para escrever uma palavra, acredita-se que essas não podem repetir;
- Escrita focada na letra dos nomes;
- Realismo nominal: coisas pequenas, palavras pequenas; coisas grandes, palavras grandes;
- Não correspondência entre o som e a escrita;
- Escrita fixa para representar coisas diferentes;

Para os alunos que se encontram na hipótese de escrita pré-silábica, seria interessante que o docente oferecesse atividades que possibilitassem a sua compreensão de que a palavra é formada por diferentes letras e essas letras podem se repetir, independente da posição. Algumas atividades que podem ser desenvolvidas nessa hipótese são: trabalho com o nome dos alunos, destacando as letras iniciais; contato com fato e variado material escrito; audição de leitura com e sem imagem; hora de leitura;

manipulação intensa do alfabeto móvel; caixas com palavras e nomes significativos; classificação de palavras ou nomes que se parecem; memorização de como se escrever algumas palavras (fontes de conflito); jogo de bingo, iniciais do nome, de letras, desenhos, entre outros; jogos e brincadeiras orais com rimas, adivinhações, entre outros; leitura de poesias, parlendas e diversos textos; autoditado e escritas espontâneas.

Dessa forma, o educando será questionado sobre a quantidade de vezes que abrimos a boca para pronunciar determinada palavra e assim irá perceber, paulatinamente que a antecipação para saber a quantidade de letras para escrever é imprescindível para o registro das palavras.

A HIPÓTESE SILÁBICA

A hipótese de escrita silábica nasce do momento em que o aluno, como explicitado anteriormente, começa a ser questionado, diante da mediação do docente, a respeito da quantidade de vezes que abrimos a boca para pronunciar determinada palavra, antecipando assim a quantidade de letras para compor a palavra a ser escrita.

De início o aluno começará a grafar uma letra para cada sílaba, não correspondendo sonoramente a uma das letras que a compõe, por exemplo: ao ser solicitada a escrita da palavra CASA o aluno pode escrever ML; isso significa que o aluno entende que cada vez que abrimos a boca pronunciamos um som (que ele entende ser apenas uma letra), mas ainda não faz correspondência sonora com nenhuma das partes que compõe a sílaba.

Interessante perceber nesse início que o aluno entende que cada vez que “abre a boca”, ele deve registrar uma letra e não uma sílaba, diferente do aluno na hipótese pré-silábica, que não faz correspondência nenhuma com a fala.

Diante de atividades que são mediadas pelo docente, o educando consegue ampliar seu conhecimento na hipótese de escrita silábica, percebendo uma vinculação entre o que falamos e o que escrevemos, fazendo assim, uma correspondência entre o que é falado e o registro escrito. Dessa maneira, ao pedir que o educando escreva a palavra MOCHILA, possivelmente ele apresentará diversas variantes como (M=mo, I=chi, A=la), ou então PERNA (E=per, A=na); e assim por diante.

Faz-se de suma importância ressaltar que FERREIRO e TEBEROSKY argumentam inicialmente as letras não possuem correspondência sonora com a sílaba, mas depois passam a ter valor sonoro, como AO e PO para a palavra *palo* (pau, em espanhol ou, no português, como CLO para *cavalo*, ou OI, para boi (BRASIL, 2003).

Assim, as principais características dos alunos que se encontram na hipótese de escrita silábica são:

- Interpretação da letra, como constituinte de uma sílaba;
- A criança percebe que não precisa de um monte de letras para cada palavra escrita. Mas às vezes coloca letras entre as sílabas que são chamadas de “almofadas” (no meio da palavra) ou “sobrantes” (no final da palavra) talvez para ficar “mais bonito”. Exemplo: UAX (uva)
- Muitas vezes uma letra para representar cada palavra na frase, pois para a criança nesta fase a “sílaba” é a menor unidade da escrita, na frase a menor unidade é a “palavra”.
- Esta hipótese pode se dividir em dois níveis: Silábico Sem Valor Sonoro e Silábico Com Valor Sonoro.
- Silábico Sem Valor Sonoro a criança relaciona a escrita e a fala, para cada vez que pronuncia uma sílaba, ela escreve uma letra, porém essa letra (grafema) não tem relação com o som (fonema). Exemplo: XLH (cavalo);
- Silábico Com Valor Sonoro usa uma letra para cada vez que pronuncia uma sílaba, mas desta vez faz relação com o fonema (som). Exemplo: CVL, CVO, AAO ou AVL (cavalo).
- Na hipótese silábica com valor sonoro, pode surgir a falha na alfabetização, a criança pode ser “vocalica” (iniciou a alfabetização por vogais, exemplo: escreve AAO – cavalo) ou “consonantal” (iniciou a alfabetização por consoantes, exemplo: escreve CVL – cavalo).

Para que o aluno consiga avançar em seu processo de aquisição de escrita, seria interessante que o educador proporcionasse atividades que fizesse refletir sobre a correspondência entre a fala e a escrita.

Podemos citar diversas atividades, tais como: análise sonora sobre as iniciais dos nomes próprios e palavras significativas; desmembramento oral das palavras e dos nomes em pedacinhos; pronuncia pausada das palavras, solicitando-se aos alunos que contém os pedacinhos; classificação das palavras que possuem o mesmo número de sílabas que iniciam com a mesma letra; completar textos com lacunas; autoditado, listas, escritas espontâneas e diversas; rimas, sons, finais e medianos das palavras (meio das palavras); montar o alfabeto móvel nomes e palavras livremente; trabalhar com régua de letras, carimbos, máquinas de escrever, jogos com letras e palavras; construir conjuntos de nomes

e palavras para cada letra do alfabeto; expor na sala; completar palavras com a primeira letra (usar o alfabeto móvel); entre outras.

A HIPÓTESE SILÁBICO-ALFABÉTICA

A hipótese de escrita silábico-alfabética compreende uma fase intermediária entre a hipótese de escrita silábica e alfabética da escrita convencional; aqui o educando, ora escreve correspondendo os sons com as sílabas e muitas vezes “omite” os sons no momento da escrita das palavras.

É comum nesse período, encontrar alunos que “parecem comer letras” ou usar mais letras do que as palavras requerem, mas eles entendem que a sílaba é composta, necessariamente por uma vogal e uma consoante.

O confronto entre as grafias corretas das palavras e o tipo de escrita silábica (em vias de ser abandonada) produzida pela criança, é fonte de reflexão e ajuda na passagem para essa hipótese de escrita, já que a criança percebe a necessidade de colocar mais letras do que as põe na hipótese silábica.

Sendo assim, as crianças aumentam o número de letras em suas escritas de duas formas: ou voltam a escrever com muitas letras e com quaisquer letras, abandonando a escrita silábica, ou continuam escrevendo silabicamente, acrescentando no final da palavra que escrevem mais letras aleatoriamente, conservando em parte a hipótese do nível silábico, podendo haver conflito ao colocar a quantidade mínima de letras.

Importante perceber que tais comportamentos podem confundir o professor alfabetizador que devem estar atentos para entender e analisar as situações e registros apresentados pelos alunos. Este tipo de solução é que caracteriza o nível *silábico alfabético*, apesar de ser uma solução que resolve apenas uma parte do problema. A criança escreve então, nas palavras, algumas sílabas só com uma letra e outras sílabas com duas letras. Mas ainda vai persistir o problema da decodificação, de como ler e o que escreveu.

Assim, as principais características do aluno na hipótese de escrita silábico alfabética são:

- Conflito entre a hipótese silábica e exigência de um número mínimo de letras para a composição das palavras;
- A criança percebe que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas sim composta por unidades menores- as letras;

- Percebe que uma letra apenas não pode ser considerada uma sílaba, já que existem sílabas com mais de uma letra;
- A criança observa que a identidade do som não garante a identidade das letras, nem a identidade das letras, a do som;
- Começa a enfrentar novos conflitos ao vivenciar os problemas ortográficos que se iniciam no nível silábico alfabético e se estenderão ao longo da escolarização;
- A criança procura acrescentar letras à escrita da fase anterior;
- Grafa algumas sílabas completas e outras incompletas;
- As crianças esbarram na leitura e escrita de palavras que são iniciadas por vogais. Como saída, elas podem fazer inversão das letras tanto na leitura como na escrita;
- A criança já pode iniciar o trabalho na escrita e na leitura com os diferentes tipos e modalidades de letras;

Diante das características apresentadas, podemos sugerir diversas atividades para aumentar, paulatinamente o percurso do educando para a apropriação do sistema de escrita alfabético.

Dentre as atividades sugeridas podemos citar: caça palavras; cruzadinhas; jogos da memória; dominós diversos; leitura e interpretação oral de diferentes textos escritos; produção de textos coletivos; montagem e escrita de pequenos textos; jogos e atividades orais que permitam à criança brincar e recriar com a linguagem (rimas, acróstico, entre outros); trabalhos manuais de recorte, colagem, pinturas, entre outros; oficina de histórias, reconto, reescrita, diálogos, reportagens, entre outros.

A HIPÓTESE ALFABÉTICA

A última hipótese apresentada pela criança, no caminho que ela percorre para a aquisição do sistema de escrita, é chamada de hipótese alfabética. Aqui, o aprendiz analisa na palavra suas vogais e consoantes; acredita que as palavras são escritas que devem representar as palavras faladas, com correspondência absoluta entre sons e letras. Já estão alfabéticos, já que compreende que a escrita representa a fala, mas terão inúmeros conflitos, uma vez que se confrontará com a escrita ortográfica, em que se fala de um jeito e se escreve de outro.

Na questão ortográfica, o aluno se depara com diversos problemas e questões; o primeiro conflito se refere ao tipo de sílaba: as crianças se deparam com sílabas que não são, necessariamente, formadas por consoante+vogal; por causa da frequência de sílabas

constituídas de consoante e vogal, os alunos acreditam que todas as sílabas são assim. Quando deparam com palavras ou sílabas iniciadas por vogais, fazem a inversão na escrita e também na leitura.

Outro problema apresentado pelas crianças que estão na hipótese de escrita alfabética, diz respeito à segmentação das palavras; Durante a escrita de textos espontâneos, as crianças ora emendam palavras, ora dividem palavras em duas ou três partes. Isso acontece porque, quando a criança escreve, concentra-se na sílaba; assim, as palavras tendem a desaparecer como um todo. Aparecem as primeiras junturas (quando escreve a criança várias palavras emendadas) e segmentações (quando escreve separando, indevidamente, as palavras).

O terceiro problema refere-se à ênfase sobre a escrita fonética, já que descobre que uma mesma letra pode ter sons de outras letras, como por exemplo, a letra S com som de Z, de SS, etc, chegando a entender que isso acontece com muitas palavras, tais como: lobisomem, rosa, parafuso, pássaro, cassino, assado, entre outros.

Em suma, as principais características dos educandos na hipótese de escrita alfabética são:

- A criança concentra-se nas sílabas para escrever;
- As unidades linguísticas são tratadas como características estáveis;
- A criança escreve do jeito que fala;
- Surgem problemas com ortografia;
- O aprendiz adquire a noção de relação entre o escrito e o sonoro;
- A criança consegue estabelecer uma vinculação mais coerente entre a leitura e a escrita das palavras;

Dentre as atividades sugeridas podemos citar: produção de textos com base em desenhos dos alunos; exploração dos textos individuais com toda a classe; reescrita de textos de memória; produções de textos coletivos; reconhecimento de palavras, frases ou letras no texto; separar palavras em frase; remontagem do texto com fichas de frases ou palavras; produção de um desenho para ilustrar um texto; completar lacunas de palavras de um texto; caderno de leitura e produção de textos individuais; leituras de diferentes textos: livros, revistas, partes de jornais, cartas, bilhetes, convites, propagandas, anúncios, músicas, poesias, parlendas, adivinhações, trava-línguas, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer as principais características das hipóteses de escrita apresentadas pelos aprendizes em processo de aquisição do sistema de escrita é de suma importância para o educador que atua nesse segmento da Educação Básica.

Quando compreendemos como o aluno aprende, fazendo-o ser o centro da aprendizagem e mediando o conhecimento para que favoreça suas aprendizagens, observa-se um passo qualitativo para o ensino de alfabetização nos anos iniciais.

Explicitando as principais características da Psicogênese da língua escrita, pudemos perceber o quanto é importante o professor ter clara em sua prática o caminho que o aluno percorre no processo de alfabetização, uma vez que esta irá permear as atividades em sala de aula.

Mais do que identificar, é importante que o educador as compreenda para que possa mediar o conhecimento e fazer que os educandos avancem no processo de alfabetização, já que em todas as hipóteses de escrita apresentadas, partimos do pressuposto de que os alunos apresentam características que o levam à construção da escrita alfabética.

Importante salientar que o educador deve entender que toda hipótese tem sua especificidade, e os alunos pensam nas diferentes hipóteses, fazendo-o construir seu pensamento e mediando nos conflitos existentes, já que cada hipótese apresenta a sua especificidade.

Quanto às situações didáticas sugeridas, é importante que o docente sempre enriqueça suas práticas em torno do lúdico, e a sistematização da escrita, não se faz necessária, se o professor compreender que o aprendiz está em processo de construção da escrita.

Faz-se de suma importância ressaltar, como explicitado anteriormente, é importante que o docente sempre seja o mediador entre o objeto de conhecimento e a criança, fazendo-o conscientizar-se do sistema de escrita alfabético, fazendo com que ele seja o centro da aprendizagem, um sujeito ativo, que possui uma forma de pensar e que está em constante aprendizado.

Utilizando das principais ideias da Psicogênese da Língua Escrita, compreendo as principais hipóteses de escrita e sabendo mediar o conhecimento diante de várias situações didáticas que permitam o conflito dos alunos, certamente o docente terá êxito na aprendizagem do sistema de escrita alfabético de seus educandos.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, D. et al. **Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita: Uma análise linguística do processo de alfabetização**. Cadernos de estudos linguísticos. Campinas, v.16, p.5-30, 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de formação de professores alfabetizadores: coletânea de textos, módulo 1**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2.003.
- CAGLIARI, Luis Carlos. Alfabetização e Linguística; Ed. São Paulo: Scipione, 2.004.
- FERREIRO, E. **Educação e Ciência**. Folha de São Paulo, 3 jun. 1985, p.14.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 15. Ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1.989.
- GROSSI, E.P. **Didática do nível silábico**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- WEIZ, T. **Como se aprende ler e escrever ou prontidão um problema mal resolvido**: IN: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. Ciclo Básico, São Paulo: SE/CENP, 1988.



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 explanar 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) trata 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 GUERRA, 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, pudemos 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/](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: Papyrus, 1995. Coleção Ágere.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. **Pedagogia do desenho infantil**. 2 ed.Campinas, SP: Alínea, 2007.



O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



PRISCILLA BORGES DE ALMEIDA

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2009); Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo no CEMEI Irapará

RESUMO

Na educação infantil, o uso do lúdico é essencial para o estímulo ao desenvolvimento da criança. Vários estudos nesta área nos mostram que nos primeiros momentos de vida, as crianças aprendem através do incentivo e a completa interação no espaço escolar. Nessa direção, é possível compreender que o ensino nos primeiros anos da vida escolar do aluno, precisa ser estimulado, pois cada um possui uma vivência própria, e se desenvolvem de diferentes maneiras, mas o que se pode proporcionar à criança na escola é algo significativo para a construção do conhecimento, principalmente na primeira infância. Contudo, para que se possa atingir estes objetivos de forma eficaz a atividade lúdica, através da leitura infantil, conto de histórias, jogos e brincadeiras, são meios concretos de proporcionar aos alunos a condição necessária para atingir os objetivos propostos. Entende-se também, que a criança aprende enquanto brinca, neste meio, a criança estabelece com os jogos e as brincadeiras uma relação natural e consegue extravasar suas tristezas e alegrias, angústias, entusiasmos, passividades e agressividades, dando espaço ao aprendizado, seja ele em qualquer circunstância for. E, por meio da brincadeira que a criança se envolve no jogo e partilha com o outro, se conhece e conhece o outro.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Ludicidade; ambiente escolar; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A teoria nos orienta que as atividades lúdicas estimulam a inteligência da criança e deve estar presente em sua vida, principalmente entre os 3 e 6 anos, fase em que o aluno tem mente fértil e propícia a aprender com maior facilidade os ensinamentos propiciados através de estímulos na convivência em grupo e outras interações no ambiente escolar.

Portanto, são muitas as atividades que envolvem o ensino na educação infantil, entre elas, os jogos e brincadeiras preenchem com muita eficácia, lacunas que existem na vida das crianças. Nesta fase, elas estão aptas a descobrirem suas potencialidades e ao mesmo tempo, apreenderem coisas novas pelo contato com o seu semelhante.

A ludicidade também está contida na contação de histórias e na Leitura da Literatura infantil, pois tudo isto, faz parte do mundo da criança e estão presentes na humanidade desde o seu início.

A literatura infantil é um gênero que apresenta diversidade de temas, e a criação dos autores para o público infantil, traz grande contribuição para a boa formação leitora. O livro também está voltado para o aspecto da ludicidade, sendo de grande valia na vida das crianças e até mesmo do leitor adulto.

Do ponto de vista pedagógico, é sabido que a maioria das pessoas cresceu ouvindo e contando histórias, algumas adaptadas à região do narrador, outras contadas na íntegra, mas na produção literária, as histórias divulgadas ao mundo infantil possuem magia e ludicidade, proporcionando às crianças, uma viagem à imaginação e também em recriar a história, contribuindo de forma eficaz para a formação leitora e o desenvolvimento integral do aluno.

Por meio das atividades lúdicas, a criança aceita a existência do outro, estabelece relações sociais, contribuindo para a completa formação social no ambiente onde vivem.

Com isso, surgiu o interesse em conhecer a importância da contribuição que o universo lúdico traz na vida escolar dos alunos do ensino infantil, visto que as brincadeiras no desenvolvimento e aprendizagem da criança é fator fundamental, pois na visão de vários autores, o lúdico se tornou parte indispensável para a educação nesta etapa escolar.

Os jogos estão presentes em quase toda a vida do ser humano, nas mais variadas etapas e são de fundamental importância no estímulo e desenvolvimento humano. O lúdico é um processo educativo, demonstrando que ao se trabalhar ludicamente não se está abandonando a seriedade e a importância dos outros conteúdos a serem apresentados à

criança. Por meio das atividades lúdicas, a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo, aceita a existência dos outros, estabelece relações sociais, constrói conhecimentos, desenvolvendo-se integralmente. Assim também a diversidade da inteligência do ser em formação é importante que estas sejam estimuladas e conhecidas, como influenciam na socialização das crianças. Portanto, para realizar este trabalho, utilizamos a pesquisa bibliográfica, fundamentada na reflexão de leitura de livros, artigos, e sites, bem como pesquisa de autores referente a este tema.

AS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A LUDICIDADE

De acordo com a teoria existente, a conceituação para ludicidade é variada, existem algumas contradições e até confusões, não sendo este, o objetivo aqui proposto, mas sim compreender o que é orientado na visão pedagógica.

Um dos primeiros aspectos a ser destacado é que as atividades lúdicas não se restringem ao jogo e à brincadeira, mas incluem atividades que possibilitam momentos de prazer, entrega e integração dos envolvidos.

Para o AURELIO (2003), a definição do brincar, 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. A aprendizagem das crianças pode ser desenvolvida através dos jogos em ambiente escolar.

Segundo LUCKESI (2000), ..."são aquelas que propiciam uma experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis".

Para SANTIN (1994), ..."são ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam como teias urdidas com materiais simbólicos". Dessa forma, não são encontradas nos prazeres estereotipados, no que é dado pronto, pois estes não possuem a marca da singularidade do sujeito que as vivencia.

Dessa forma, considera-se importante, buscar referência em algumas teorias que incentivam as atividades lúdicas na educação dos alunos nos primeiros anos escolares, como Celso Antunes, que publicou os títulos "Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências" (2000); e "Inteligências Múltiplas e seus jogos", (2007), onde o autor enfatiza que o ser humano não é criatura restrita a uma ou duas únicas aptidões, mas um ser pensante capaz de manifestar-se por meio de diferentes inteligências e expor seu aprendizado através de inúmeras linguagens. O autor comenta ainda, que a criança possui

múltiplas inteligências, e que as mesmas devem ser estimuladas na infância, principalmente na idade de 3 a 6 anos, idade propícia para o desenvolvimento de habilidades para o aprendizado.

Harvard Gardner contribuiu com a teoria das múltiplas inteligências, após várias pesquisas que investigavam o a inteligência da criança. Gardner, buscou em seus estudos, usar os métodos e os esquemas gerais modelados por Piaget e focalizá-los não meramente nos símbolos linguísticos, lógicos e numéricos da teoria piagetiana clássica, mas antes, numa gama completa de sistema de símbolos abrangendo sistemas de símbolos musicais, corporais, espaciais e até mesmo pessoais (GARDNER, 1994, p. 20).

Nos comentários de Kishimoto, nos modos atuais, educa-se nas escolas através dos jogos, e não mais por meio de castigos como era no passado. Para a autora, ...”o conteúdo das músicas, em consonância com os movimentos, facilita o conhecimento espontâneo sobre os elementos do ambiente...”, O papel educativo do jogo é exatamente esse, se desenvolvido livremente pela criança, o jogo tem efeitos positivos na esfera cognitiva, social e moral.

O autor Jean Piaget, estudou o desenvolvimento humano numa perspectiva científica e a sua principal preocupação era saber como ocorre o conhecimento. (Piaget, 1987), defendeu que a inteligência não é apenas um traço hereditário ou resultado de condicionamentos ambientais, mas que é construída através da interação entre o sujeito e o meio. Para Piaget, “o jogo constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e podem transformar a realidade”.

Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade que dela resulta, mas a própria ação e o momento vivido. Possibilita a quem a vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro. Momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida, de expressividade.

Assim, uma aula com as características lúdicas não precisa ter jogos ou brinquedos, pois o que traz ludicidade para a sala de aula é muito mais uma “atitude” lúdica do educador e dos educandos. Para os educadores, assumir essa postura implica sensibilidade, envolvimento, mudança interna, e não apenas externa, e não só a mudança cognitiva, mas principalmente uma mudança afetiva.

De acordo com FORTUNA (2001),

“Em uma sala de aula ludicamente inspirada, convive-se com a aleatoriedade, com o imponderável; o professor renuncia à centralização, à onisciência e ao controle onipotente e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito

de sua aprendizagem; a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas". (2001, p.23)

As atividades lúdicas para o aluno na escola permitem que o mesmo vivencie sua inteireza e sua autonomia em um tempo-espço próprio, particular, gerando possibilidades de autoconhecimento e de maior consciência de si próprio, consistindo na vivência plena do aqui-agora, integrando a ação, o pensamento e o sentimento. Tais atividades podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra, como uma dinâmica de integração grupal ou de sensibilização, um trabalho de recorte e colagem, uma das muitas expressões dos jogos dramáticos, exercícios de relaxamento e respiração, uma ciranda, movimentos expressivos, atividades rítmicas, entre outras tantas possibilidades que o professor possa inserir no seu trabalho.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA PRÁTICA EDUCATIVA

A atividade lúdica na prática educativa com o intuito de ensinar, não é muito antiga, embora brincadeiras e jogos existam desde o princípio da humanidade, a sua inclusão como meio de aprendizado, é bem mais recente. Assim, na educação dos pequenos, o brincar é condição essencial ao desenvolvimento infantil, sendo direito da infância. Pode integrar em uma simples ação, múltiplas e complexas dimensões, como física, corporal; emocional, afetiva, ética, estética, lúdica, pessoal, social, cultural, cognitiva e outras.

Amarilha (1997: p.27) afirma que as primeiras impressões de mundo da criança são através das imagens e que, ...“ao transformar essas imagens em expressão pela linguagem verbal, entra na composição literária o elemento prazeroso. Esse componente gerador de prazer advém, sobretudo da natureza lúdica da linguagem. ”

Com o objetivo de compreender a natureza dos jogos e brincadeiras ao passar dos tempos, Kishimoto (1998) afirma que:

“No passado, o perigo das ruas para a formação das crianças, motivou as autoridades municipais a instalarem parques infantis com o objetivo de retirar o contingente infantil das ruas, isso se dava em virtudes de as crianças brincarem preferencialmente nas ruas nos anos passados”, (1998, p.83).

Dessa forma, surgiram as pracinhas que existem ainda nos dias atuais na qual as crianças passam várias horas brincando e não se cansam. Assim também no passado, os jogos que eram associados somente ao prazer, não eram vistos como elemento de formação para as crianças na educação. Hoje, no entanto, pode ser visto como um recurso

de desenvolvimento integral, harmônico da parte física, moral e intelectual do educando para que aproveite o aspecto da diversão, da aprendizagem e do crescimento pessoal.

Nos comentários de Kishimoto, atualmente, educa-se nas escolas através dos jogos, e não mais por meio de castigos como era no passado. Para a autora, ...”o conteúdo das músicas, em consonância com os movimentos, facilita o conhecimento espontâneo sobre os elementos do ambiente...”, O papel educativo do jogo é exatamente esse, se desenvolvido livremente pela criança, o jogo tem efeitos positivos na esfera cognitiva, social e moral.

Assim, é importante esclarecer que os jogos estão sempre em constante transformação, sempre passando de uma geração a outra, e transmitido de forma expressiva, seja verbal ou gestual, ganhando novos valores ao ser avaliado como instrumento indispensável na vida de qualquer criança.

A UTILIDADE DOS JOGOS NO ENSINO DOS ANOS INICIAIS

Para o Autor Celso Antunes (2006), na sala de aula nos anos iniciais, as crianças estão aptas a descobrirem suas potencialidades e ao mesmo tempo, conhecer coisas novas pelo contato com seu semelhante, usando-se da interação do grupo e na integração com a sociedade. Pode se dizer que brincando, o aluno proporciona condições de aprendizagem reais e vivencia junto com os colegas, momentos prazerosos que condiciona o mesmo a adquirir outros conhecimentos.

Para alguns educadores e especialistas em educação, este é um período fundamental para a formação do aluno/criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento e aprendizagem de forma significativa, e o uso do lúdico pelo professor em seu projeto de trabalho na educação, também pode oportunizar ao educador a compreensão do significado e da importância das atividades lúdicas, tendo intencionalidade, objetivos e consciência clara de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos.

O brincar, como criação social que também é, sofre do mesmo modo que a infância, determinação cultural, perceptível na evolução dos próprios termos utilizados para designar esta atividade humana, em diferentes povos e momentos dos processos civilizatórios.

A muito tempo, o mundo das brincadeiras oferece opções diversificadas de objetos e outras atividades para o meio educacional, sendo riquíssimo em opções e sugestões para a educação nos anos iniciais, mas com o objetivo de distração e não dando ênfase ao

aprendizado. Por isso é que os professores vem a cada dia, buscando trabalhar ludicamente da melhor forma possível com estes alunos, pois este é um jeito interessante de nos relacionar com as crianças à nossa volta, criando oportunidades e atraindo o grupo de alunos para o objetivo principal que é o aprender. Mas embora de forma restrita, a importância dessa atividade na vida escolar dos alunos, é bem antiga e vivenciada desde as primeiras gerações passadas.

Segundo Kishimoto (1998):

A antiguidade de muitos jogos tradicionais infantis é destacada pela obra do rei de Castilhe Allphonse X que, em 1283, dirigiu o primeiro livro sobre os jogos na literatura europeia. Nesta obra, segundo Grunfeld (1979, p.9), o Rei descreve diversos jogos presentes até os tempos atuais, como o pião, a amarelinha, o jogo de ossinho ou saquinhos, o xadrez, tiro ao alvo, jogo de fio ou cama de gato, jogos de trilha, o gamão, entre outros. (1998, p.25)

Quanto a iniciativa de inserção dos jogos na educação de alunos, Kishimoto (2002) comenta que 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, pois o jogo é um impulso natural da criança funcionando como um grande motivador, e através do jogo o aluno 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.

De modo geral, nas atividades lúdicas utilizadas com alunos na escola, as brincadeiras e jogos são os mais comuns e ao mesmo tempo, os preferidos dos alunos, embora seja evidenciado que não somente estes contemplam as atividades lúdicas, mas é de grande aceitação, que as escolhas são por atividades que envolvam jogos. Assim, a bola, Xadrez, o dado, jogos de quebra-cabeça, monta-monta, joguinhos que simbolizam culinária, amarelinha, jogo da memória, são os que mais agradam nesta fase escolar.

Para Piaget, “o jogo constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e podem transformar a sua realidade”, e sendo de grande valia para a integração do grupo com a aprendizagem.

O lúdico está em todas as atividades que despertam o prazer e aprendizado, assim existem definições e nomes similares como, divertimento, brincadeiras contagiantes, ludicidade e lazer, jogos, modo de descansar a criança, brincadeira infantil, esportes, movimentos do corpo, liberdade e espontaneidade.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o

desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Na visão pedagógica, a ludicidade vai além do simples brincar, jogar, se bem definida pode desenvolver saberes para vida pessoal e profissional, com o intuito de a criança se interagir e intervir em seu meio social de forma prazerosa, significativa e contextualizada.

A CONTAÇÃO DE ESTÓRIAS COMO ATIVIDADE LÚDICA

Como já descrito anteriormente, o universo lúdico é abrangente e as atividades da leitura, contidas na contação de Histórias, faz deste universo uma forma de contribuição para a aprendizagem das crianças e, por isso, torna-se, algo significativo a ser utilizado pelo professor no momento do processo educativo.

Através deste processo o professor pode oportunizar aos alunos leitores, o reconhecimento da contação de histórias como um instrumento de ensino que pode desencadear no aluno o gosto pela leitura e contribuir para sua formação cognitiva, afetiva, social e cultural. Assim, pode se afirmar que o lúdico não está apenas no ato de brincar, está também no ato de ler, no apropriar-se da literatura como forma natural de descobrimento e compreensão do mundo.

As atividades de expressão lúdico-criativas atraem a atenção das crianças e podem se constituir em um mecanismo de potencialização da aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento motor e psicomotor das crianças em suas atividades.

A leitura como atividade lúdica, é muito importante, pois o leitor tem dois papéis: o papel individual e o papel coletivo. Interagir com o seu personagem e ao mesmo tempo interagir com o grupo.

Conforme os autores sobre este tema, o prazer e a ludicidade dependem diretamente da compreensão do texto e que ambos podem ser ensinados. Sobre a concepção da figura do livro como brinquedo, acredita-se que esta visão só vem a contribuir na formação de um futuro leitor, Cunha (1997: 29) afirma que: *“Objetos, sons, movimentos, espaços, cores, figuras, pessoas, tudo pode virar brinquedo através de um processo de interação em que funcionam como alimentos que nutrem a atividade lúdica, enriquecendo-a.”*

De modo geral, todos nós sabemos que o livro deveria ser o companheiro de todas as horas na vida do aluno, pois através deste a leitura se desenvolve e traz crescimento para o leitor em todo os seus aspectos.

A CONTRIBUIÇÃO LÚDICA DA LITERATURA INFANTIL PARA APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA

A leitura da literatura infantil é um referencial para o mundo da criança. Iniciadas por volta do século XVII na região europeia, se estendeu por todos os cantos do mundo, e entre estes a América do Sul, contemplando o Brasil com renomados autores da literatura infantil, e muitos até hoje permanecem no topo entre os mais lembrados para o gênero literário infantil.

Na escola, os aspectos que envolvem a aprendizagem, requer do líder de turma como professor, que a criatividade seja explorada, dando condições para o desenvolvimento completo do aluno. No aspecto lúdico, não se restringe aos brinquedos e às brincadeiras.

A literatura infantil pode contribuir para a formação leitora do aluno em qualquer idade, pois os contos infantis conseguem chamar a atenção até dos adultos.

As histórias contidas na literatura infantil compõem um gênero que apresenta diversidade de temas e leva o aluno ao mundo da imaginação. A criação dos autores para o público infantil traz grande contribuição para a formação do aluno no que se refere à leitura.

Do ponto de vista pedagógico, é de conhecimento geral que a maioria das pessoas cresceram ouvindo e contando histórias, algumas adaptadas à região do narrador, outras contadas na íntegra, mas na produção literária, as histórias divulgadas ao mundo infantil possuem magia e ludicidade para proporcionar ao leitor, uma viagem à imaginação e também em recriar a história e a repassá-la aos outros de acordo com a vivência de cada um.

Assim é possível entender que a leitura da literatura infantil pode contribuir através de vários aspectos, para a formação leitora do aluno, mas ao mesmo tempo promovendo o aprendizado completo e favorecendo a capacidade leitora crítica em relação ao mundo imaginário e sua completa interação com a obra literária deste gênero. Lendo, pode-se encontrar o verdadeiro significado e compreensão da leitura, provendo o relacionamento com mundo à sua volta, construindo e elaborando novos significados do que foi compreendido.

A Literatura infantil é em todos os aspectos um motivador da cultura do ler na infância, sendo o gênero literário, o principal atrativo para o público deste tipo de publicação. Também é importante que se conheça o grau de contribuição que esta modalidade de

leitura pode dar, incentivando as pessoas a continuarem lendo e também possibilitando o acesso as diversas linguagens do livro infantil.

De acordo com publicações para os referenciais da literatura infantil, os professores e estudiosos de História e Filosofia, irmãos Grimm na Alemanha que viveram por volta de 1830 a 1863, dedicaram à criação de várias fábulas infantis, mas foi em 1812 que seus contos foram publicados pelos familiares. Os contos de fada, literatura capaz de encantar o público infantil de todo o mundo, produziu peças encantadoras para o mundo infantil.

Segundo CARVALHO, (1982) entre suas obras mais importantes, destacaram-se: “A Gata Borralheira”, “Branca de Neve” “Os músicos de Bremen”, “João e Maria”, entre outros. (1982, p.105).

No Brasil, o cenário da literatura infantil destacou-se com Monteiro Lobato em 1920 com a publicação da obra: “A menina do nariz arrebitado”, mais tarde republicada como o primeiro capítulo de *Reinações de Narizinho* (1931), obra esta, que serviu de mola propulsora para a criação do “Sítio do Pica-Pau Amarelo” que é o resultado de uma série 23 volumes (1920-1947). Esta obra atravessou gerações e representa a literatura infantil do Brasil. Nesta linha, foram publicados outros contos como: *O Saci* (1921), *Fábulas* (1922), *As aventuras de Hans Staden* (1927) e *Peter Pan* (1930).

Ainda neste contexto literário, contribui com o gênero, importantes escritores e desenhistas como: Ziraldo, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Silvia Ortof, Eva Furnary, entre outros.

A Literatura Infantil tem seu início através de Charles Perraut, clássico dos contos de fadas, no século XVII. Naturalmente, o consagrado escritor francês não poderia prever, em sua época que tais histórias, por sua natureza e estrutura, viessem em constituir um novo estilo dentro da Literatura, e elegê-lo o criador da Literatura da Criança. (CARVALHO, 1982, p. 77).

COELHO (2000, p.138), comenta que: “A Literatura infantil brasileira teve início com Monteiro Lobato, o autor escreve visivelmente didática e outras obras explorando principalmente o folclore ou a pura imaginação”.

Para SANDRONI, (1998), “Com a publicação de *A menina do narizinho arrebitado*, Lobato inaugura o que se convencionou chamar de fase literária da produção brasileira destinada especialmente às crianças e jovens. (1998, p.13).

Destaca-se também, as autoras Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Sylvia Ortof, o autor Joel Rufino dos Santos entre outros.

Segundo SANDRONI (1998, p.21), destaca-se também Ziraldo com “*A Turma do Pererê*” (1972); Antonieta Dias de Moraes, com “*A varinha do caapora*” (1975); Joel Rufino

dos Santos, o autor dedicou muito de seus livros à reelaboração de contos folclóricos e a criação original inspirada na tradição oral, “o caçador de lobisomem” (1975), “o curumim que virou gigante” (1980), “histórias do trancoso” (1983) e Ana Maria Machado que fez constantes alusões e citações de elementos colhidos do folclore em “bem do seu tamanho” (1980).

A LITERATURA INFANTIL COMO PARCEIRA DA APRENDIZAGEM

Histórias, contos, fábulas e até contos informais conseguem preencher o mundo da criança, incentivando a criatividade e despertando a curiosidade dos alunos. Além disso, apresenta uma proposta ainda mais divertida, se após a leitura, desenhá-la, possibilitando a condição de dar vida ao imaginário do texto lido.

A Interpretação de personagens na contação de clássicos infantis cria curiosidade nas crianças e seduz pelo gosto em conhecer o conteúdo que tem a ser passado. A literatura infantil é rica em informações e conteúdo que preenche o mundo das crianças, sem importar a faixa de idade, e ao mesmo tempo se torna parceira do professor na condução da aprendizagem do aluno. Em alguns casos, servem até para distrair os adolescentes e adultos. Neste aspecto, podemos esclarecer as principais diferenças entre estas modalidades literárias para a leitura em classe. Segundo o dicionário livre:

Contos - são histórias inventadas por alguém. Existem também os contos tradicionais que são aquelas histórias que ninguém sabe ao certo quem inventou e que são transmitidas de geração em geração e muitas vezes ficam conhecidas por algum autor que criou a sua versão da história e a reinventou.

Fábulas - são pequenas histórias escritas para transmitir algum ensinamento de vida.

Segundo os orientadores para o gênero, as narrativas incentivam o aluno ao aprendizado e esta metodologia para o ensino, ao ser contada ou narrada, significa ser lida.

Segundo Bakhtin (1997), ao narrar falamos de coisas ordinárias e extraordinárias e até repletas de mistérios, que vão sendo reveladas ou remodeladas no ato da escuta ou na suposta solidão da leitura. (2007, p. 48).

No entanto ao notar a importância que a leitura estabelece entre aquele que narra e aquele que ouve, parece interessante que seja feito um maior aprofundamento desse assunto.

Para Coelho (1993), a contribuição da narrativa para o ouvinte, informa que:

A matéria narrativa resulta, pois, de uma voz que narra uma estória, a partir de um ângulo de visão (ou foco narrativo) e vai encadeando as sequências de uma efabulação; cuja ação é vivida por personagens; está

situada em determinado espaço; durante determinado tempo e se comunica através de determinada linguagem ou discurso, pretendendo ser lida ou ouvida por determinado leitor / ouvinte. (1993, p.86)

Para os professores, a narrativa dos contos em ambiente escolar, complementa a metodologia programada, pois a seleção do conteúdo e seu conhecimento possibilita contribuir com a ideia de formar cidadãos leitores, sendo importante para a formação de qualquer criança, ao ouvir as histórias, incentiva a aprendizagem e leva o aluno a ter um caminho absolutamente infinito de descoberta.

Por isso a contação de histórias é tão necessária quanto antigamente; isso traz à tona imaginar e comunicar de forma específica, em que uma pessoa pode se tornar um personagem, um objeto pode ser outro, uma criança pode se tornar outra, fazendo com que o pensamento ganhe asas, tornando essa atividade interpretativa e imaginativa. Quando duas ou mais pessoas brincam, há o convívio com as diferenças, o desenvolvimento de repertório, do imaginário e da linguagem.

Para uma análise mais crítica sobre a leitura e sua contribuição para o aprendizado do grupo, é importante que os professores como estimuladores do conhecimento em sala de aula, estejam preparados para os desafios que a função os capacita, pois são vários os aspectos ligados ao aluno e a diversidade da inteligência humana.

Assim, pode se dizer que 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. É esse o brincar que existe em nossa concepção. Dimensão que possibilita o desenvolvimento humano integral e que merece organização intencional dos espaços em nossas instituições. Oportunidade de ser, conhecer e transformar. Experimentar a liberdade de expressão e alegria no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este artigo sobre o lúdico na educação infantil, onde a intenção foi compreender a contribuição da ludicidade para o aprendizado da criança, e como o professor pode aplicar estas atividades em suas atividades diárias, buscando dar incentivo para que todos possam interagir em grupo, favorecendo o aprendizado e ao mesmo tempo beneficiando o coletivo, pois as diversas formas de aprender através da ludicidade, traduz no aluno as oportunidades de desenvolver-se e crescer como ser humano e nos demais

aspectos relacionados à educação na infância, idade mais propícia para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional no ambiente escolar.

O ambiente escolar é um espaço para a convivência do aluno fora da vida familiar, e nós profissionais da educação, enquanto estimuladores do pensamento, ao nos capacitarmos para a convivência em grupo, colocando-nos, na condição de guias do processo de aprendizagem, que também nos ensinam a participar do processo educativo com qualidade, colocando em prática, nossas virtudes como coragem, competência, amor, para aceitar o outro como único e com direitos de aprender, mesmo que com alguma deficiência, mas o direito e a necessidade da inclusão, faz com que o constante aperfeiçoamento profissional esteja em questão.

Diante disso, foi possível compreender o elo que existe entre criança, ludicidade, educação, aprendizagem, e desenvolvimento infantil.

Quando alguns autores defendem a ideia de que a o incentivo à aprendizagem deve acontecer nos primeiros anos escolares, na idade ente três e seis anos, entende-se, que este é um período de mente fértil, e nesta idade, a mente despreocupada, propicia à criança aprender mais cedo as coisas que todo ser humano deve saber para desenvolver-se integralmente e dar continuidade ao seu crescimento pessoal.

É possível entender também, que a criança aprende enquanto brinca. De alguma forma a brincadeira se faz presente e acrescenta elementos indispensáveis ao relacionamento com outras crianças.

É por meio da brincadeira que a criança se envolve no jogo e partilha com o outro, se conhece e conhece o outro. Neste meio, a criança estabelece com os jogos e as brincadeiras uma relação natural e consegue extravasar suas tristezas e alegrias, angústias, entusiasmos, passividades e agressividades, dando espaço ao aprendizado, seja ele em qualquer circunstância for.

Levando em consideração as exigências da educação de alunos na escola e todo o segmento que escreve para a educação na atualidade, em que o processo comunicativo é um dos principais fundamentos para o desenvolvimento coletivo humano, a forma que o professor tem para trabalhar a comunicação em grupo, é lançando mão da leitura. Esta, permite a interação com o grupo, desenvolve a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade e habilidade para melhor desenvolver a aprendizagem. Permite também, refletir e compreender que a leitura é um processo constante ao longo da vida dos alunos e principalmente de todos aqueles que de uma forma ou de outra, consiste em entender que através da leitura, é que se tem o progresso para todos ser humano.

Ao finalizar, esclareço que este tema de estudo pode ser ainda aprofundado, com estudos complementares, sejam teóricos ou práticos, mas com o objetivo de contribuir com a categoria e todos os aspectos que envolvem a aprendizagem e aluno, dando prosseguimento ao tema ou outros afins para a ludicidade e as crianças no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso – **Inteligências Múltiplas e seus jogos** - Editora Vozes, 2º edição (2006), 3º edição (2007), vol. 3,5,8 ed. vozes

____ **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências** - Editora Vozes - 6ª edição - 2000 - Petrópolis – RJ

____ A teoria das Inteligências, -.London: Fontana Press, (1993).

DALLABONA, Sandra Regina. **O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, Brincar, uma forma de educar** –Instituto Catarinense de Pós-Graduação: Santa Catarina, 2009

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

GIL, Patrícia Sampaio. SOUZA, Patrícia Fernandes. **Jogos E Brincadeiras: Sua Contribuição Para a Alfabetização/Letramento** - UNESPAR/FECILCAM- Campo Mourão – PR

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Tradicionais Infantis.** 8 volumes. São Paulo: Fapesp/Feusp. 1992, 1993.

____. **Brinquedo teca. Espaço do brincar estimula a criatividade e a socialização.** Ama e Educando, Belo Horizonte, n. 250, p. 13-15, 1995.

_____. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação.** São Paulo: Cortez, 1996.

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

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SCMITT, M. Casagrande; MANTEUFEL, V. Micheli. **Leitura e Ludicidade: Uma Grande Parceria na Educação Infantil – Processos de Ensino e da Aprendizagem** – Artigo-UNOESC.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.



O MUSEU COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL



SILVANA CORREIA DA SILVA GONÇALVES

Graduação em Artes Visuais pela Faculdade de Cultura Montessori (2009); Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Conchas (2018); Professora de Fundamental II e Ensino Médio, Disciplina Artes na Escola José Ephim Mindlin – Professora de Educação Infantil no Cei Yojiro Takaoka.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir e destacar a importância dos museus para as crianças da Educação Infantil e as possibilidades de aprendizagem que se pode ter a partir do acesso a esses espaços culturais. Museus são mais do que lugares de visita ou distração, são salas de aula, onde arte e história se cruzam, assim possibilitar uma relação direta entre crianças e museus é algo urgente e prioritário para os dias atuais. A atuação da família neste contexto passa ser fundamental, visto que a mesma atua com o papel de contribuir para construção de diálogos subsistentes que por sua vez traz experiências riquíssimas em relação a aprendizagem e conhecimento. Hoje com o avanço da tecnologia os Museus têm adaptado os ambientes e aberto espaço para a imersão da Arte e Tecnologia, o que para crianças pode ser um estímulo positivo para visita-los. Ainda é possível destacar que a Arte por si mesma possui uma dimensão formadora, sem a necessidade de simplificar a linguagem ou minimizar o acesso das crianças por achar que é algo complexo.

PALAVRAS-CHAVE: Museu; Arte; Aprendizagens.

INTRODUÇÃO

Museus são espaços culturais nos quais se concentram mais do que arte, nesses locais se tem acesso a história também. Quando se pensa em museu a imagem que surge é a de um espaço com obras de arte complexas e com adultos observando-as, assim como

aparece nos filmes. Porém não deveria ser exatamente assim, visto que o museu é fomentado também pela história da arte e seu contexto histórico .

[...] a dimensão pedagógica do Museu, não está relacionada apenas com a apresentação dos objetos, mas certamente, na compreensão da historicidade do objeto museal. Por isso, defende-se a tese que cada objeto traz consigo a sua historicidade, que reflete as inter-relações dos homens com o seu meio e com o fato cultural, num espaço-tempo histórico determinado. Assim, se concretiza uma praxis pedagógica, cuja relação sujeito-museólogo e sujeito-visitante é mediatizada pelo objeto museal, tomado enquanto objeto de conhecimento. (NASCIMENTO, 1998, p.32-33).

É muito importante que as crianças conheçam os museus, são espaços ricos em aprendizagem. Seria interessante que as escolas se preocupassem com isso desde a educação infantil, as crianças são curiosas e aprendem muito com experiências visuais.

O estímulo para adentrar no campo da arte não tem idade, as explorações e manipulação de ferramentas, como: tinta, argila, pigmentações (que podem ser construídas com as crianças); materiais não estruturados são algumas possibilidades para construir esculturas, pinturas, desenhos e outros.

É importante que a criança obtenha o máximo de informação e estímulos, para que seu desenvolvimento seja rico em experiências positivas.

É só imaginar uma criança que vai ao museu e observar um quadro de crianças brincando, ela provavelmente ficará curiosa e vai querer saber quem eram aquelas crianças, do que brincavam, quem eram seus pais, se iam à escola e outras infinitudes de questionamentos surgiriam.

Essa criança ao chegar na escola certamente iria compartilhar essa descoberta com seus colegas e professores, a rica experiência e contaria tudo o que viu e o que aprendeu com o momento.

Sabe-se que o número de crianças que têm acesso a essas vivências ainda é muito pequeno, por isso é importante discutir acerca da importância dos museus para as crianças da Educação Infantil.

UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil há pouco foi reconhecida como parte da educação, se formos buscar os registros históricos será possível observar que a criança era reconhecida como um adulto em miniatura.

Não havia uma política que enquadrasse a criança como sujeito de direito e sua participação na sociedade se dava como se ela fosse uma extensão dos adultos, as crianças participavam das mesmas atividades que um adulto, fosse no trabalho, nos momentos de lazer. Era muito comum as crianças serem responsabilizadas pelas atividades domésticas, de cultos religiosos ou outras tantas ações, fossem ou não pertinentes a elas.

O conceito de infância é algo que surgiu no século XX, a partir desse período as crianças começam a serem vistas como detentoras de direitos e produtoras de cultura.

Embora a ideia de educar formalmente crianças menores de seis anos de todos os extratos sociais já es tivesse presente nas publicações de Comenius(15892-1670) em que ele defendia, para a infância, uma educação maternal voltada para o exercício dos sentidos a formalização de atendimentos a esse seguimento da população se origina como reflexo das intensas transformações sociais, econômicas, políticas e ideológicas decorrentes da expansão comercial e Revolução Industrial e do desenvolvimentos científico que marcaram a passagem para a Idade Média (CARVALHO, 2010, p.)

Com a Revolução Industrial, muitas mulheres passaram a ocupar o chão das fábricas e com isso exigir que fossem criados espaços para cuidar dos filhos dessas mães trabalhadoras, a proposta era fazer com que no futuro essas crianças servissem como mão de obra para o trabalho. Esses locais as ensinariam a ler escrever.

Essa visão de transformar a criança em mão de obra trabalhadora hoje em dia é descartada, hoje o que se apresenta é uma concepção de criança, elas são vistas como um ser que pensa, que sonha e que tem direitos, alguém que está em processo de formação e precisa de cuidados e suporte que garanta esse desenvolvimento.

Existem ainda alguns conceitos equivocados que permeiam a educação infantil, como por exemplo acreditar que as crianças pequenas ainda não estão maduras para a aprendizagem.

Quando na verdade, ainda que cada indivíduo tem seu próprio ritmo para aprender, o que faz toda a diferença é a forma como essa aprendizagem será mediada, cabe ao professor promover situações de aprendizagem capazes de estimular a criança a se desenvolver.

E partindo dessa concepção, de que toda criança aprende é que acreditase que elas precisam conhecer todos os espaços de cultura, pois quanto mais estímulos elas receberem melhor será a qualidade desse conhecimento.

O MUSEU COMO ESPAÇO CULTURAL PARA CRIANÇAS

Atualmente o conceito sobre museu vem se transformando, eles não são somente um espaço para apreciação de obras de arte, mas tem se tornado um espaço de cultura e de experiências educativas.

Essa nova visão vem se fortalecendo por todo o mundo, espaços culturais destinados para crianças vão surgindo e promovendo ações voltadas para a aprendizagem.

Contudo esse novo conceito ainda encontra muita resistência por parte de alguns museus que acreditam que pelo valor histórico de seu acervo, atividades com crianças não seria viável.

Apesar desses conflitos de opinião e dessa resistência, o movimento que abre as portas para as crianças tem crescido e parece irreversível. Esse momento precisa ser valorizado e amplamente discutido, novos espaços precisam ser criados e os que já existem devem rever conceitos e valores e pensar de forma a expandir o acesso a todos os públicos.

O mundo vive uma fase de grande desenvolvimento, tudo acontece rápido e tudo está cada vez mais acessível, muitas ideias surgem e a tecnologia tem possibilitado que elas se concretizem.

Vivemos um período de intensas mudanças em relação a antigos valores e conceitos artísticos, momento de expansão de conhecimento e de valorização de todas as artes provenientes de diferentes povos e não mais limitar a arte.

[...]O conjunto de processos através dos quais dois ou mais grupos representam e intuem imaginariamente o social, concebem e gerem as relações com os outros, ou seja, as diferenças, ordenam sua dispersão e sua incomensurabilidade mediante uma delimitação que flutua entre a ordem que torna possível o funcionamento da sociedade, as zonas de disputa (local e global) e os atores que abrem para o possível.
(CANCLINI 2007, p.49)

Canclini (2003) assenti com alguns autores que propõem usar a palavra cultural e não “Cultura” quando se fala em relação as diferenças que cada povo apresenta em seus costumes. Ele acredita que cultural expressa algo mais amplo e de domínio de todos e que sugere menos distanciamento entre os povos.

É interessante pensar sobre a importância de enxergar a cultura como algo capaz de unificar, deixar a visão de que é algo pertencente a um único povo ou sociedade, mas usá-la como ponto de partida para criar novos hábitos e expandir o conhecimento.

Se atualmente os museus estão sendo vistos como locais de educação, isso vem acontecendo devido a ampliação da visão que está sendo aplicada a sua função, que vai

de museus fechados nos quais as visitas são programadas para que o visitante somente contemple as obras à museus abertos, com programas interativos.

Entendemos a curiosidade como central na produção de sentidos, as oportunidades de brincar passam a ser percebidas como momentos de favorecer as descobertas; passam a ser propostas acolhedoras e de encantamento. E pensar a brincadeira infantil como manifestação de descobertas e encantamento é convidar permanentemente a imaginação para o centro do jogo - e se os museus são locais que despertam a curiosidade, provocam a produção de sentidos, promovem a descoberta e o encantamento, evocam a imaginação... pode-se afirmar que eles se colocam como espaços acolhedores e promotores do brincar e da brincadeira infantil! (Leite, 2011, p. 52).

Essas mudanças que estão acontecendo servem como estímulo para as pessoas que aos poucos estão demonstrando maior interesse em conhecer esses espaços, em alguns países da Europa já foi constatado que as pessoas têm ido mais ao museu do que ao cinema ou teatro por exemplo.

Essa transformação está consequentemente afetando o público infantil e para as crianças esses espaços tem produzido ações específicas para público, com visitas interativas e ações pedagógicas que tornam o momento interessante e convidativo.

O CUIDADO COM A QUALIDADE DOS FORMADORES

No Brasil os museus que tem suas propostas voltadas para o infantil tem o apoio de projetos internacionais e divulgadas pela Hands On Eurpoe. Aqui temos autores como Canclini (1998) que destaca a existência de uma cultura híbrida entre os povos da América Latina.

Reconhecer essa interculturalidade exige orientar as crianças para respeitar as diferenças, promovendo ações pedagógicas com o objetivo de incluir os museus nos programas que atendem esse público.

Antes de mais nada é importante pensar que mesmo que uma exposição não seja projetada exatamente pensando no público infantil é possível que a criança também os conheça, a criança que vai a uma exposição acompanhada de seus familiares, tem a possibilidade de conhecer espaços culturais voltados para determinado tipo de exposição, isso amplia seu campo de conhecimento e permite que isso se torne um prazer.

Ao frequentar museu a criança tem a oportunidade de interagir com outras pessoas, fora os de seu círculo familiar, aprende sobre o mundo que a cerca e tem um repertório amplo em relação a produção cultural.

O museu precisa ser enxergado como um lugar de transformação, ele fornece informações capazes de aprimorar o olhar do homem em relação a vida, mostra as diferenças que constituem um povo e auxilia no processo educativo, pois o museu valoriza a história do homem como ser criador.

É importante que as crianças participem de exposições e que essas por sua vez sejam pensadas e programadas com o objetivo de promover aprendizagens, para isso é necessário contar com propostas que explorem a cultura e seu significado.

Tudo o que for apresentado vai tocar as crianças de algum modo, por essa razão é importante que aquilo que exposto tenha algum significado para elas, pois precisam reconhecer o que lhes é mostrado, para que cada uma a seu modo possa contextualizar o que vê.

As crianças têm um modo particular de ver o mundo e também de ser, e tudo isso deve ser pensado quando se propõe uma ação como essa.

É fundamental que as crianças participem da construção desses projetos, elas precisam ser mais do que um público-alvo, elas podem ser produtoras de arte. Uma vez que as crianças têm visibilidade e oportunidade de participar dos projetos cria-se um elo entre elas e o mundo artístico, elas levam o que sabem e o que gostam e isso dá um significado ao que é exposto.

Para que as práticas pedagógicas nos museus sejam relevantes é fundamental que se coloque as crianças como o ponto central das ações promovidas.

Desse modo elas terão a condição de elaborar seus pensamentos em relação ao que lhes é apresentado já que a forma como o trabalho é feito possibilita que o seu mundo seja tocado.

Quando os projetos são feitos dessa forma, seguindo com o objetivo de alcançar o público infantil, a criança passa a ser a construtor de seu conhecimento, já que ela participa do processo e assim ela elabora a aprendizagem e dá a ela um significado, a isso pode-se dar o nome de cultura da infância.

Piaget (1967-1998) defendia que a criança pode lidar com dificuldades e a partir disso ela elabora hipóteses e solucionar problemas e esse processo se aprimora de acordo com sua evolução pessoal e assim ela vai se tornando cada vez mais capaz de relacionar fatos, tomar decisões e explicar as coisas que ela compreende atualmente muitos museus estão

adotando a prática construtivista quando o assunto é atender crianças, pois essa proposta estimula a criança a construir sua aprendizagem.

Contudo é possível encontrar diferentes tendências em relação ao atendimento à crianças nos museus, os conceitos variam e os objetivos também, porém em todos os três pilares se fazem presentes, são eles: artes, aspectos históricos e culturais.

Quando um museu pensa em uma exposição que terá como público as crianças ele precisa conhecer esses visitantes, saber um pouco sobre sua realidade para que esse momento tenha significado e assim a exposição passa a dialogar com o público.

MUSEU PARA CRIANÇA NO BRASIL

No Brasil o Projeto Museu das Crianças tem como objetivo atender crianças com idades entre 3 e 12 anos, de todas as classes, crenças e etnias. A intenção é que todas tenham garantia de acesso e que possam conhecer este espaço e viver ricas experiências através dos mais variados recursos.

O Projeto discute a criação de células em diversos municípios, ampliar o conhecimento da criança em relação a sua família, comunidade, história de sua escola e cidade.

É importante que desde cedo conheçam sua origem e aprendam a valorizá-la conhecer e respeitar sua cultura, outro ponto importante é a defesa de uma política inclusiva, promovendo ao público desde cedo o reconhecimento das riquezas que compõem seu patrimônio histórico-cultural e garantindo assim o acesso a diferentes culturas.

Para que esse trabalho ocorra com sucesso é importante que todas as crianças tenham acesso e essa política de inclusão visa justamente isso, o acesso de todos lembrando que é preciso pensar nos que precisam de atendimento especial como pessoas cegas ou com baixa visão, surdos, cadeirante e ou pessoas com problemas mentais.

Levando em consideração o fato de que as crianças gostam muito de desenho é importante que as registrar seus conhecimentos prévio, pois as crianças fazem parte de diferentes culturas, cada família tem uma estrutura e uma cultura própria.

Outro ponto importante neste sentido é criar um acervo que traga imagens, áudios e outros elementos que conte a história desses povos, organizar estruturas com assuntos de interesse das crianças como jogos, brinquedos e brincadeiras, que tenha também roupas e

outros acessórios que indiquem como as crianças atuavam na sociedade em diferentes épocas.

Ter também músicas, parlendas, contos entre outras coisas que conte sobre a literatura para as crianças em determinado período e como ela se transformou durante a história.

São essas informações que permitirão que a história seja contada para as novas gerações, essas interações permitem que a criança reconheça sua existência na sociedade como ser criador e transformador, através do tempo.

PORQUE LEVAR AS CRIANÇAS AO MUSEU

Olhar em relação às crianças mudou muito através dos séculos, elas na Idade Média eram “invisíveis”, com o passar do tempo eram vistas como seres puros e frágeis, já foram vistas como miniatura dos adultos e hoje é reconhecida como um ser que pensa, tem direitos e construtos de sua história.

Diante disso podemos refletir sobre a importância de as crianças visitarem um museu e desse tipo de atividade fazer parte de sua infância. Sabendo que a criança gosta de brincar e que durante a brincadeira ela aprende, os museus devem pensar e programar visitas lúdicas, cheias de fantasia e interativas.

Vygotsky (1996) afirma que é nas trocas com o outro que o sujeito aprende e posteriormente consigo mesma, aprende sobre o mundo que a cerca.

Esse contato com diferentes linguagens desde muito cedo, proporciona um repertório vasto de conhecimento, quando maior o acesso, maior a autonomia, senso crítico e capacidade investigativa.

Viver em ambiente culturais que promovam as mais variadas experiências, ampliam significativamente os horizontes das crianças de modo que essas mudanças se tornarão parte da constituição desse indivíduo.

As pessoas aprendem quando são afetadas, esse aprendizado deve passar por todos os sentidos do ser humano e ele precisa relacionar a experiência sensorial com a prática cotidiana e para que a criança tenha toda essa vivência ela precisa acontecer num ambiente, divertido, criativo, interativo de modo que ela possa ressignificar todo o processo.

E a escola pode contribuir muito com esse trabalho, pois é um espaço repleto de possibilidades e em alguns casos vai ser o único lugar em que uma criança terá acesso a um mundo cultural diversificado.

Quando uma escola se propõe a visitar um museu, ela deve antes de tudo o espaço que será visitado, conhecer as oportunidades que ele oferece, planejar as atividades que irão compor esse momento.

É importante que a criança possa interagir com as obras, pois quando se trata de criança a interatividade é muito importante e necessário que haja um plano que possibilite essa ação sem que as obras sejam colocadas em risco ou que de fato haja dano a qualquer uma delas.

Quanto maior for o envolvimento, quanto mais magia houver no ar, mais as crianças vão se envolver e aprender e não se deve perder de vista que as crianças é que são as protagonistas desse passeio e tudo deve ser feito com o objetivo de ampliar seu repertório cultural.

É importante que a criança possa perguntar e que o adulto dê conta de solucionar seus questionamentos, sem rodeios ou com respostas muito longas, pois isso pode fazer com que a criança perca o interesse e acabe não absorvendo nada.

Tais ações podem ter um reflexo muito importante, pois a partir delas a criança vai estabelecer suas relações com o museu, elas podem passar a gostar ou não, isso vai depender muito de como suas experiências se dão na infância.

Cada museu tem um perfil, eles são donos de personalidades únicas, alguns são conservadores e por isso não promovem atividades mais dinâmicas com movimentos em que os visitantes tenham a oportunidade de interagir com as obras e isso pode ser um pouco frustrante para as crianças.

Mas tem aqueles com uma visão mais moderna, mais abertos a experiências sensoriais e promovem diversas atividades desse porte e isso pode variar desde um perfil que explora a aventura, quanto os mais nostálgicos, cheios de memórias e afetos.

Atualmente é possível encontrar museus repletos de tecnologia, alguns são pequenos e outros mais populares, mas todos possuem uma personalidade que pode atrair um determinado público e todos ganham com isso.

Quando a escola promove momentos de aprendizagem fora da escola, ela está legitimando a criança como cidadão, como um sujeito detentor de direito e apreciador de arte.

A criança que expande seu universo de conhecimento cria uma memória e tem seu mundo enriquecendo com experiências significativas, elas têm a oportunidade de reconhecer o mundo como um lugar maior do que ela pode enxergar de dentro das paredes já conhecidas.

Ao oportunizar esses momentos nos museus o adulto está contribuindo com a ampliação de seus saberes, isso promove a expansão de sua identidade. A escola também é responsável por isso, pois a criança passa grande parte do seu dia nela, é na escola que elas criam suas histórias, criam memórias, são estimuladas a produzir e a se desenvolver.

“O museu é um ambiente educativo peculiar. Ele tem um acervo de registros selecionados da vivência sócio-histórica. Ele tem, afinal, materialidade e oportunidades de simbolização não encontradas na escola. E é a partir de uma educação para olhar através dessa materialidade (dispersa, contraditória, lacunar e plural) que se realiza seu papel educador, sua peculiaridade e sua potencialidade.” (SIMAM, et alii, 2007, p. 37)

É papel da escola alimentar sonhos e promover vivências que estimulem a criança a sonhar e acreditar em si e que o que ela imagina pode se concretizar, a escola não é o lugar onde se ensina a prática, o fazer, o ler e escrever sem emoção.

A criança aprende mais quando se emociona, quando o que lhe é ensinado faz sentido para ela, por isso deve-se pensar com cuidado com a verdadeira intenção de tocar seu mundo.

O MUSEU ESPAÇO DE MAGIA

Embora muitos tenham vontade de levar as crianças aos museus sabe-se que nem todos estão adequados ou enxergam crianças como público-alvo e então a recepção para elas é algo que se apresenta como para qualquer outro visitante.

Sendo assim nada é planejado para recebê-las, a linguagem é a mesma que atende um adulto, a forma de expor não se altera para cansativo e vazio.

[...] Os museus devem ser um espaço sugestivo, lúdico e interessante onde não necessariamente as coisas devam ser explicadas como acontece na escola. E neste caso, considerar que não há uma única forma de construção do conhecimento, de aprendizagem, ele pode despertar no sujeito a afetividade instigando a emoção, o romantismo, a ação, a interação e a reflexão. (REIS, 2005, p. 42).

Mas apesar dessa realidade ainda muito latente, não é conveniente desistir, é importante que haja demanda, pois vai ser a partir disso que os espaços começarão a rever sua forma de atuar junto ao público infantil.

É importante que os museus passem a refletir e reformular sua estrutura de visitação incluindo crianças em sua programação, formando parcerias com instituições de ensino, reconhecendo sua importância no desenvolvimento cultural das crianças.

É necessário democratizar a arte e levar até as crianças um universo inspirador, cheio de sensibilidade e beleza onde o olhar flui e a escuta se dá de forma prazerosa.

Para a construção de um potencial pedagógico é necessário valorizar o papel do sentir, do intuir, do construir, do fazer parte, trabalhando a importância da vivência nas ações educativas e na sua própria relação com a cultura. Contudo, no aspecto pedagógico é preciso que ele seja aprimorado através de um planejamento estrutural que envolva além da área educacional, os setores técnicos e administrativos, buscando uma clareza maior nos objetivos institucionais. (PIVELLI, 2006, p. 119).

Acolher a criança em museus e espaços culturais é uma experiência que deve ser vivida por todos que a planejam, é necessário que esse projeto seja livre de medos, preconceitos e precisa ter como objetivo enriquecer a bagagem cultural das crianças, deixando marcas positivas e emoções que no futuro farão grande diferença na vida de cada uma delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender que museu e escola podem trabalhar juntos e que essa parceria seja capaz de promover um grande aprendizado para as crianças é um importante passo para o desenvolvimento das crianças.

Os museus por si só são detentores de um vasto conhecimento de história e cultura, é nele que se concentram as mais vastas e antigas memórias de um povo e do mundo de forma geral.

É fundamental aprimorar o olhar sobre o potencial educacional dos museus, pois são ferramentas ricas e muito importantes para mostrar aos pequenos como a história se constituiu.

Tão importante quando isso é promover para as crianças a contemplação do belo, da arte, das cores e levar até elas inúmeras possibilidades de criação. A criança deve se encantar com o que vê e precisa sair cheia de sonhos e com a imaginação repleta de novas ideias.

Museus não são meros depósitos de obras, quadros e acessórios, são espaços para interação e promoção de novas aprendizagens, para que isso aconteça é preciso que escola e museus consigam dialogar na busca de um novo conceito que antes de mais nada enriqueça o olhar das crianças.

Os museus precisam se libertar do conceito de que é um espaço nobre em que poucos podem acessar, é preciso que a arte e a cultura sejam popularizadas e acessíveis, uma

criança que tem acesso a ricos momentos de contemplação e de interação com o universo da cultura formal tem sua vida marcada.

Essas experiências enriquecem o universo infantil assim como os adultos as os pequeninos também gostam do belo, porém a forma como tudo isso será apresentado deve ser pensado com cuidado para que a experiência não seja vazia.

Quando a criança se encontra ou encontra um significado para o que vê ela aos poucos aprimora seu senso estético e amplia seu repertório cultural e para que esse processo aconteça escola e museu precisam unir forças e promover ações que contemplem esse público.

É preciso que ambos se dispam de conceitos ultrapassados cheios de pré-conceitos que desqualificam a criança como um público capaz de apreciar uma obra de arte. Entender e aceitar a criança como um ser que pensa e que só por isso já deveria ser respeitada como parte da sociedade e ter direito de acesso garantido em todos os espaços, principalmente espaços de arte e cultura.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

CANCLINI, Nestor Garcia. Culturas híbridas: Estratégias para entrar na modernidade. São Paulo: Edusp, 1998.

CANCLINI, Nestor Garcia. A Globalização Imaginada. São Paulo: Iluminuras Ltda. 2003.

CARVALHO, D. M.; CARVALHO, T. C. A. Educação infantil: história, contemporaneidade e formação de professores. 2010

CAVACO, Gabriela. O que são os museus com qualidade pedagógica? O museu criativo como alternativa à educação formal da criança. Cadernos de Sociomuseologia, Lisboa n. 25, p.8,200.

LEITE, Maria Isabel. Museu, Crianças e Brincadeira: Combinação possível? In: ALMEIDA, Marcos Teodorico. O Brincar e a Brinquedoteca: positivities e experiências. Fortaleza: Premius, 2011.p. 41-55.

MARANDINO, M. Interfaces na relação museu-escola. Cad. Cat. Ens. Fís., v. 18, n.1, p.85-100, abr. 2001.

NASCIMENTO, Rosana. O objeto museal, sua historicidade: implicações na ação documental e na dimensão pedagógica do museu. 1998. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação). ULHT, Universidade Federal da Bahia, 1998.

PIVELLI, S. R. P. Análise do potencial pedagógico de espaços não-formais de ensino para o desenvolvimento da temática da biodiversidade e sua conservação. 2006. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

REIS, Bianca Santos Silva. Expectativas dos professores que visitam o Museu da Vida. 2005. 106f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2005.

SIMAN, Lana Mara de Castro, COSTA, Carina Martins, NASCIMENTO, Silvana Sousa do. Escola e Museus: diálogos e práticas. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/ Superintendência de Museus; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/ Cefor, 2007.

VYGOTSKY, Lev. Teoria e Método em Psicologia. São Paulo: Martim Fontes, 1996.



O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM BASE NA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL



TAMIRES PEREIRA COUTO SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho(2014); Especialista em Alfabetização e Letramento de jovens, adultos e crianças pela Universidade Cidade de São Paulo (2016); Professora de Educação Infantil no CEI da Prefeitura da Cidade de São Paulo.

RESUMO

A brincadeira é a atividade que mais se evidencia do período pré-escolar, e que deve ser contemplada no espaço da Educação Infantil contribuindo para o desenvolvimento da criança. Apreender e compreender como o contexto histórico cultural e social a qual está inserida nos leva a refletir como explora-la para promover a aprendizagem da criança. É fundamental pensar uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças em diferentes camadas sociais, experiências, visando o seu desenvolvimento integral, nas máximas potencialidades, partindo da Teoria Histórico-cultural. Tendo como eixo central o Brincar na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento do educando nos aspectos psicológicos, físicos e sociais no contexto atual.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Brincar, Histórico Cultural.

INTRODUÇÃO

Entender como se dá a construção histórica cultural do processo educativo, as influências dos fatores sociais, políticos e econômicos faz-se necessário para compreendermos, como a brincadeira tem sido entendida e vivenciada historicamente no Brasil. Levantando as principais características presentes na Educação Infantil brasileira, como forma de pensa-la com qualidade em diferentes camadas sociais, visando o desenvolvimento integral da criança em diferentes aspectos.

Mesmo sem intenção de aprender, quem brinca, aprende, pois se aprende brincando. Como construção social, a brincadeira é atravessada pela aprendizagem, uma vez que os brinquedos e o ato de brincar, a um só tempo, podem contar a história da humanidade e dela participar diretamente, evidenciando algo aprendido e disposição inata do ser humano (OLIVEIRA, 2000, p.99).

Partindo do entendimento que a aprendizagem social da criança ocorre por meio do brincar, como também o seu desenvolvimento motor, e integral na medida em que o processo envolve o indivíduo como um todo: cognitivo, afetivo e motor, a Educação Infantil assume um papel importantíssimo no contexto atual.

É importante reconhecer a importância das interações sociais para a construção das identidades das crianças dentro da sociedade, e o brincar propicia grandes experiências, que extrapolam a vivência corporal, abrangendo vários aspectos do desenvolvimento infantil pela exploração da ludicidade. No contexto atual o lúdico e o brincar possuem um papel muito importante na Educação Infantil, uma vez que as brincadeiras possuem toda uma história e um sentido diferentes dentro de um determinado contexto social enquanto o lúdico proporciona uma forma de desenvolver por meio das brincadeiras as diferentes capacidades dos educandos dentro da escola.

TRAJETÓRIA HISTÓRICA SOCIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A primeira creche foi criada na França em 1844 e passou a se difundir a partir de 1870 surgindo no Brasil apenas no período da República. Ainda Segundo Kuhlmann Jr. (2000) no ano de 1942, o DNCR lançou a Casa da Criança, agrupando em um mesmo espaço: a creche, a escola maternal, o jardim-de-infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura, além de um clube agrícola e até um abrigo provisório.

Nesse período um a educação infantil tinha como um dos papéis auxiliar os pais na Educação dos filhos, mas sem substituí-la. Nesse aspecto a Educação pré-escolar brasileira buscou atender tais necessidades sociais confirmando a ideia de que “[...] as práticas pré-escolares procuram corresponder a uma demanda social necessária para suprir uma carência e/ou para produzir ou reproduzir um objetivo almejado socialmente [...]” (MACHADO, 2015, p.264).

Na década de 1990, o cuidar e o educar ganharam força a partir legislação que começou a considerar a criança como um ser de direito. Em meados da década de 80 e de 90 perceberam alguns avanços e conquistas no campo da Educação Infantil brasileira, com a Constituição Federal de 1988, na garantia da Educação Básica, obrigatória e gratuita,

passando a ser de responsabilidade do Estado. Segundo o Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.121).

Aos poucos, a defesa pela educação nas instituições de Educação Infantil no aspecto pedagógico foi ganhando maior atenção, entendendo-a como preparação para a escola primária. Mas ainda prevaleciam na época, o entrave entre as práticas assistenciais e educacionais. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, passou a reconhecer a criança e o adolescente como sujeitos de direito, atribuindo a família, a comunidade e a toda a sociedade civil o dever de zelar pelo seu desenvolvimento, conforme instituído no Art. 4º

Art. 4º 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 (BRASIL, 1990, p.14).

Em 1996 com a Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a Educação brasileira foi dividida em dois níveis: a Educação Básica e o Ensino Superior, com três etapas de ensino na Educação Básica: a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Outros documentos foram lançados, na década de 90, destacando o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RCNEI) de 1998; no início dos anos 2000 os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” de 2006, com dois volumes e em 2010 (DCNEI) as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”. Em 2013, a Lei 12.796 que altera a LDB/96, tornou obrigatória à oferta gratuita da Educação Básica a partir dos quatro anos, e não mais a partir dos seis anos.

Segundo o RCNEI a brincadeira ocorre no nível da imaginação, e a criança age a partir dela “Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada” (BRASIL, 1998, v.1, p.27, vol.1). O papel assumido pela criança na brincadeira é considerado como um indicador dessa atividade, por meio dele, a criança passa a agir conforme o papel estabelecido.

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como os diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas

especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor, os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Em relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (LEONTIEV, 2004, p. 291-292).

O enfoque que a teoria histórico-cultural determina à educação e a escola é um espaço privilegiado para os educandos se desenvolverem pois têm como objetivo o aprendizado, mediado pelo ensino do professor e pelas relações humanas que se estabelecem entre todos que ali vivenciam novas experiências.

O BRINCAR, O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR

De acordo com o modelo epistemológico Construtivista Interacionista sustentado pelo estudioso Lev Vygotsky, o desenvolvimento da criança se dá por causa da relação que se estabelece entre o sujeito, os agentes biológicos mas passando principalmente e necessariamente pela existência do outro. Na visão de Vigotsky (1998) “O jogo simbólico é como uma atividade típica da infância e essencial ao desenvolvimento infantil, ocorrendo a partir da aquisição da representação simbólica, impulsionada pela imitação”. Assim o jogo pode é muito importante por meio dele a criança cria uma zona de desenvolvimento proximal, com funções que a criança ainda não desenvolveu.

A partir da relação da criança no seu meio social e das ações conjuntas com os adultos, o desejo de agir como um adulto leva ao surgimento da brincadeira de papéis sociais. A possibilidade de agir a partir de um papel assumido na situação lúdica é um ponto fundamental para sua compreensão. Na posição dos papéis que a criança assume na brincadeira, ela encontrará as soluções para as suas vivências.

Para Vigotsky: O brincar é fonte de desenvolvimento e de aprendizagem, constituindo uma atividade que impulsiona o desenvolvimento, pois a criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana, exercendo papéis e desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processos de desenvolvimento e de aprendizagem (VIGOTSKY, 1998, p. 81).

Durante o desenvolvimentos dos papéis a criança se apropria de novas aprendizagens, com posicionamento na resolução de situações problemas. Com a evolução das brincadeiras a criança começa a se expressar com mais facilidade, tanto corporalmente como na comunicação, socializando e construindo maiores vínculos favorecendo assim na construção de uma imagem positiva de si própria.

Assim, podemos considerar que o lúdico é um importante recurso pedagógico para definir ações que atendam às necessidades das crianças, com a utilização de jogos e brincadeiras em diferentes situações como uma forma de estimular as aprendizagens específicas das crianças, nos âmbitos coletivos e individuais de forma significativa.

Uma situação lúdica pode ser vista como um excelente meio de reconhecimento individual e grupal de características pessoais e grupais, quer sociais, morais ou intelectuais em suas múltiplas combinações. Por outro lado, de foram complementar, aponta dificuldades e pontos mal resolvidos, levando a criança a buscar melhorá-los para preservar sua imagem perante os outros (OLIVEIRA, 2000, p.23).

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, nessa construção é que ela desenvolve suas capacidades.

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 mundo, 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, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade (OLIVEIRA, 2000, p. 67).

Podemos afirmar então que é por meio dos jogos e brincadeiras que a criança também desenvolve suas aptidões motoras. Sendo ambas habilidades não podem ser separadas do desenvolvimento intelectual, nem da afetividade. A criança vive num mundo de significações, onde os gestos querem dizer alguma coisa, o corpo tem um sentido que pode sempre ser interpretado e traduzido. Na visão de LaPierre e Aucouturier (2004, p. 231) “existem os comportamentos inatos que a criança manifesta e comportamentos aprendidos”.

De acordo com Oliveira (2000) “na situação imaginária, a criança tem a oportunidade de se fazer autônoma, ante as situações e restrições impostas pelo mundo que a cerca”. O brinquedo auxilia nesse processo em que a criança, de forma espontânea e até mesmo inconsciente, aprende a seguir as regras.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) aborda que:

Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou jogos de regras e construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. (RCNEI, 1998, p.29).

Organizar situações com o jogo e a brincadeira para que as crianças tenham uma experiência prazerosa e também uma aprendizagem significativa isto é, algo que fica interiorizado, por ser uma vivência importante para quem partilhou dela é fundamental. Como também organizar espaços para os jogos e as brincadeiras devem ser entendidos pelo professor como um percurso importante com o propósito de envolver a criança. Segundo Oliveira

É importante que se reflita cuidadosamente sobre a necessidade de se organizar um ambiente propício, que respeite necessidades básicas neuropsicológicas da criança como indivíduo ativo e social. (OLIVEIRA, 2000, p. 94).

Ao brincar livremente, a criança consegue organizar sua competência de analisar e de desenvolver valores, princípios e regras em diferentes situações. Por isso a brincadeira é tão importante na Educação Infantil pois é a chave para um bom desenvolvimento da criança.

[...] a prática delimitada e defendida no interior das instituições pré-escolares não está imune ao que se requer socialmente, pelo contrário, as mudanças nas condições sociais, interesses, relações e objetivos socialmente almejados, interferem diretamente nas propostas e organização da pré-escola (MACHADO, 2015, p.264).

No contexto atual a Educação Infantil assume novos papeis, o professor retoma a função do cuidar e educar mas em contra partida há algumas ideias, de que a instituição escolar eduque naquilo em que a família não alcança. Apesar da família constituir uma das mediações entre o homem e a sociedade é na escola, que este processo assume sua função educativa.

Portanto, podemos afirmar que a brincadeira representa um fator fundamental para o desenvolvimento da criança, levando em conta a Teoria Histórico Social sua importância se deve ao fato dela representar a atividade principal da idade pré-escolar, gerando os principais avanços no desenvolvimento infantil em diferentes aspectos.

Compreender como a criança desenvolve-se, é fundamental para que o professor estruture seu trabalho visando o desenvolvimento das máximas potencialidades das crianças pequenas. Dessa forma é importante proporcionar possibilidades da ampliação dos conhecimentos das crianças para que possam construir novos significados nas brincadeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto verificamos que é por meio da brincadeira que a criança torna-se consciente de papéis sociais coletivos, cria suposições, e também no jogo e nas posições que cada um assume estabelece uma relação atribuindo novo sentido aos objetos, onde explora regras. Pensar a organização do brincar na Educação Infantil é pensar a relação de educadores e crianças com o conhecimento que variam conforme for planejada, seja no uso do espaço e do tempo, bem como as relações interpessoais. Podemos destacar que a ludicidade é uma dimensão que deve ser explorada pelo professor atuante na etapa da Educação Infantil, trabalhando com os aspectos físico, cognitivo, emocional e motor, trabalhando com jogos e brincadeiras significativas.

O brincar favorece por meio da interação a melhoria na aprendizagem que ao vivenciar um determinada experiência altera a resposta dada de forma relativamente duradoura, e sistemática, permitindo assim seu desenvolvimento em diferentes aspectos. O currículo na Educação cria vida quando os interesses das crianças são considerados e passam a ser protagonistas. Conciliar esses interesses com os objetivos das atividades planejadas é um grande desafio, e tornará a proposta original e única.

Refletir sobre as práticas precisa ser um exercício contínuo pois em determinadas situações pode revelar caminhos novos, na busca de novidades explorando a criatividade do educador e educando. As diferentes propostas e interesses podem surgir de um olhar mais atento, da curiosidade, de um questionamento e a partir disso o brincar promoverá as possibilidades para que a aprendizagem ocorra de forma significativa.

REFERÊNCIAS

- BLAZOTTO, Lilian. **A brincadeira e o desenvolvimento da criança na Educação Infantil**. Paraná, 2014.
- 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. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata.** 6 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.

FARIA, Mariana de Oliveira. **A teoria histórico- cultural e a brincadeira: (Re)pensando a educação infantil a partir dos autores contemporâneos.** São Carlos. 2016.

LAPIERRE, A., AUCOUTURIER, B. **Simbologia do movimento: psicomotricidade e educação.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

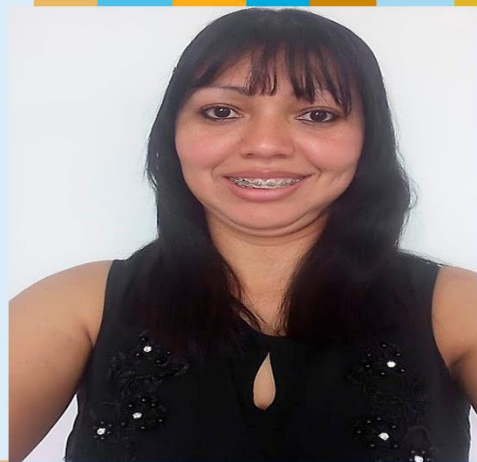
LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA PROPOSTA DE INCLUSÃO



TAMIRIS ALMEIDA DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Paschoal Dantas (2013); Professor de Ensino Fundamental I e Educação Infantil na Emei Najla Curi Izar.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o papel do professor e as suas intervenções nas dificuldades de aprendizagem na fase de alfabetização, dando ênfase para inclusão social de alunos da classe subalternas. É preciso criar meios eficazes e inovadores na construção do saber, porque as dificuldades de aprendizagem dentro do espaço escolar é uma das problemáticas com a qual os educadores deparam-se constantemente nos dias atuais. É importante que diante os problemas causadores das dificuldades de aprendizagem, os professores adotem uma postura de reflexão-ação e reflexão no contexto escolar, fazendo com que reconstruam suas práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; dificuldade de aprendizagem; Alfabetização; Letramento.

INTRODUÇÃO

Este presente artigo tem por objetivo identificar na prática do letramento uma proposta de inclusão.

Sabemos que o letramento completa a alfabetização na perspectiva social, com ênfase na apropriação da leitura e da escrita para interação e nas práticas sociais. Sendo assim, percebemos que a exclusão social da pessoa se faz quando não se tem a prática desse processo de letramento, em que na sala de aula e fora dela não se efetiva sua

atuação com o uso significativo de tais práticas. Nesta perspectiva entendemos que as práticas pedagógicas devam favorecer o letramento como um caminho possível de uma nova proposta social, para uma sociedade em que os indivíduos estabeleçam conhecimento do mundo em que vivem, contribuindo com a diminuição dos níveis de exclusão social em que muitos brasileiros estão inseridos.

Assim, consideramos importante uma prática pedagógica na qual se inclua o processo de letramento na escola, já que nos deparamos com uma realidade escolar que não favorece o acesso e a validade da prática do letramento.

Acreditando neste avanço e na capacidade de que ler e escrever sejam habilidades necessárias para responder as variadas necessidades sociais em que leitura e escrita são solicitadas, torna-se importante que a escola mobilize condições para desenvolver estas capacidades de maneira inclusiva.

Esta pesquisa terá como base o seguinte questionamento: como esses alunos que não passaram por esse processo de apropriação de leitura e escrita, podem responder as necessidades em que a leitura e escrita são solicitadas na sociedade?

Para tal efetivação de resposta ou propostas de uma escola includente esta pesquisa se fará com base numa revisão teórico bibliográfico tendo como interlocutores principais os seguintes autores: Soares (2006, 2001), Freire (1966, 1979, 2000), Garcia (1992).

A PROPOSTA DO ALFABETIZAR LETRANDO

Segundo Magda Soares (2006), alfabetizar e letrar são processos distintos, porém práticas interligadas como podemos refletir na seguinte fala:

Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 2006, p.47).

Dessa forma, percebe-se que é um equívoco usar a alfabetização apenas como forma de decodificação de sílabas e palavras sem contextualização, as quais não fazem parte da vida do sujeito, pois o mesmo ao entrar na escola traz consigo uma bagagem de conhecimento, o qual deve ser considerado e repensado no processo de aprendizagem para assim facilitar e possibilitar a compreensão de seu mundo. O letramento abrange a alfabetização, sem uma ordem específica, levando em consideração que uma pessoa pode ser letrada, e não saber ler e escrever, ou pode saber ler e escrever e não ter domínio

completo do letramento. Uma criança, por exemplo, que ainda não está na escola, mas em casa é estimulada e tem contato com livros, revistas, entre outros, já poderá iniciar seu processo de letramento.

Paulo Freire não usa o termo letramento, mas percebe-se que em suas obras, ele não acredita em métodos mecânicos como proposta de alfabetização eficaz, e sim numa educação que leve a reflexão e a possibilidade de mudança

O aprendizado da leitura da palavra deve ser algo contextualizado, ou seja, deve ser algo intrínseco a realidade de mundo do sujeito.

A FUNÇÃO SOCIAL DA LEITURA E ESCRITA

Numa sociedade cada vez mais globalizada e complexa, simplesmente saber ler e escrever, apenas codificando e decodificando letras, sílabas, palavras não é o suficiente para responder as mais variadas necessidades em que temos a presença da leitura e da escrita sendo solicitadas em muitas situações sociais as quais somos expostos cotidianamente. Como explicita Magda Soares quando diz:

[...] passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente. (SOARES, 2006, p.20).

Partindo deste pressuposto, considera-se que para responder de maneira adequada a estas situações não basta conhecer o código linguístico, mas muito mais, pois a própria complexidade do contexto nos aponta exigências que nem sempre a escola está preparada para atender. Mas o que é preciso então? É preciso compreender o real significado destas palavras em meio a um texto, como uma receita, rótulo, bula, placa, e muitos outros, saber o porquê que estas se apresentam, qual o seu sentido, o seu valor e isso incluem saber interpretar uma leitura e realizar uma boa produção textual. Esta exigência é necessária para que se estabeleça a comunicação entre as pessoas na sociedade.

Nem sempre ler e escrever são tarefas fáceis, pois o desafio da apropriação da leitura e escrita de modo a compreender o que se lê e para que se lê, o que se escreve e para que se escreve, usando deste conhecimento nas mais diferentes situações sociais é algo difícil e complexo por vários aspectos que a escola e a própria estrutura do ensino não estão preparados para atender.

Diante disto há de se perceber que a função social da leitura e escrita é acima de tudo é uma oferta de oportunidade de ler o mundo e escrever a respeito dele, ler a vida e escrever a respeito dela de forma crítica e autônoma, facilitando a oportunidade de compreender conceitos, informações, significados do mundo que nos cerca, correspondendo de forma adequada às demandas sociais que ele nos impõe.

Portanto, ser indiferente a tais considerações é um equívoco, pois sabemos que a linguagem é um fenômeno social que se construiu através dos séculos de forma coletiva e cultural, para fins comunicativos, a essência desse sistema de aquisição da leitura e escrita criado pela nossa sociedade há relevância no destaque de aspectos sócio históricos, que não podem ser ignorados, pois é este que nos favorece na compreensão da escrita e não somente no ato da escrita.

A SITUAÇÃO DO ENSINO NAS ESCOLAS DE ALUNOS DAS CLASSES POPULARES

O atual contexto escolar destinado a alunos das classes populares pode-se observar a existência de um grande abismo entre a realidade e o que se ensina. A utilização de sílabas ou palavras soltas que não fazem sentido e nem partem da realidade do aluno no processo de alfabetização impossibilitam que haja uma reflexão nesta relação ensino/aprendizagem. Segundo Zaccur “a tirania da convenção ortográfica chega com as primeiras letras.” (ZACCUR, 1992, p. 14).

Na escola prioriza-se a forma como se escreve (a ortografia, a gramática, os fonemas e etc.) sendo que o sentido das palavras fica em segundo plano, por isso pouco importa nesta visão escolar acrítica se o conteúdo a ser ensinado tem ou não relação com as vivências dos alunos.

As cartilhas ou práticas que seguem metodologias descontextualizadas propiciam apenas uma forma mecânica e fragmentada do aprender, pois impedem que o professor e o aluno pensem. Esta prática nos leva a uma ação passiva que colabora para que tudo permaneça estático, fragmentado e com práticas conservadoras e sem desenvolver um olhar crítico e participativo do aluno.

Muitos alunos das classes populares são rotulados como desinteressados ou como portadores de déficits pessoais, como por exemplo: a carência cultural, lingüística, afetiva,

cognitiva, entre outras deficiências que servem de explicação pelo mau desempenho escolar destes alunos.

Em consequência, nesse quadro de confrontos culturais, a linguagem é também o fator de maior relevância nas explicações do fracasso escolar das camadas populares. É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada. (SOARES, 2001, p.17).

Desta forma para “facilitar a aprendizagem” existe uma fragmentação dos conteúdos a serem ensinados pela escola, porém esta fragmentação ou simplificação faz com que todo o sentido da leitura e da escrita sejam perdidos.

A escola ignora o saber linguístico que as crianças já possuem ao fazer com que se alfabetizem com o sistema silábico. Esta sistematização dos conteúdos utilizada pelas escolas faz com que as crianças desconstruam o que vinham construindo, e em vez de avançarem em seu processo de aprendizagem são submetidas a métodos descontextualizados.

A sociedade produz o fracasso escolar a fim de garantir o sucesso de um modelo de desenvolvimento excludente... Afinal, a produção da ignorância é indispensável para que tantos privilegiados sejam mantidos sem maiores reações. (GARCIA, 1992, p. 08).

Afinal numa sociedade de classes, o que resta para população marginalizada é minimamente aprender a decodificar a linguagem e desta forma exercer seu trabalho que pouco exige de “pensamento”. Aprender a ler e escrever (no sentido de compreender e se informar) é algo muito perigoso para quem está no poder. Sendo assim, a formação de cidadãos verdadeiramente críticos e reflexivos é algo muito distante neste modelo de organização escolar das classes populares.

AVALIAÇÃO: FERRAMENTA UTILIZADA PARA O REFORÇO DA EXCLUSÃO SOCIAL

Assim como no processo de alfabetização, os modelos atuais de avaliação ocorrem de forma mecanizada, sendo que o único intuito seja responder corretamente o que está sendo perguntado no enunciado, e mais do que isso, espera-se que este aluno no momento da resposta reproduza o que foi dito pelo professor. Esta exigência de reprodução acaba

sendo internalizada pelo indivíduo que passa a agir não somente no processo ensino/aprendizagem escolar, mas também na sua vida social (fora da escola), apenas reproduzem o que alguns dizem ou impõem, impedindo qualquer possibilidade de uma ação autônoma e crítica na sociedade.

Todavia, numa prática em que o que se cobra e se espera do aluno é a reprodução, a imaginação e a ação da escrita são inibidas. Por isso escolas com essa prática não formam autores e nem leitores autônomos, porque os alunos se inibem frente ao medo de errar e se expor.

O PROFESSOR NO ATUAL CONTEXTO ESCOLAR DOS ALUNOS DAS CLASSES POPULARES

As práticas pedagógicas de muitos professores de alunos das classes populares que utilizam estes métodos citados anteriormente, de forma a priorizar a aprendizagem ortográfica, assim o fazem para que seus alunos tenham o direito de continuar seus estudos, porque é isso que se exige em provas de cursos técnicos, por exemplo, sendo que, neste sentido estão cumprindo seu papel de “ensinar”.

Nesta perspectiva, deixar que seus alunos leiam e escrevam livremente é uma perda de tempo, pois neste tempo pré-determinado da escola, estão perdendo a oportunidade de aprender regras e decodificar os códigos da escrita para avançarem na aprendizagem.

Trata-se muitas vezes de uma prática ingênua destes professores que não se dão conta do verdadeiro ato político que é ensinar.

Ignora-se que aprender a ler e escrever é muito mais do que aprender a ortografia da língua, e que entender e utilizar as práticas de leitura e escrita na vida social também irá proporcionar a continuação dos estudos de seus alunos, e mais importante que isso, dará a oportunidade de tornar estes alunos em autores de sua própria existência, enxergando o mundo que o cerca com um olhar crítico e reflexivo passível de mudanças.

ESCOLAS PARA TODOS

A transição de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta, assim como se expressa Freire (1966), possibilitou o acesso das camadas populares na escola, com o processo de democratização do ensino. No entanto, a escola, a qual começa atender as

diversas classes sociais, tem como objeto de ensino a cultura e a linguagem da classe dominante, ou seja, a escola atende todas as classes, porém continua a privilegiar certa cultura e certa linguagem, as quais não correspondem com a atual realidade.

Agindo dessa forma, a escola passa a assumir o papel de opressora, gerando o conflito e exclusão na sociedade, por não considerar e negar a cultura e a linguagem do alunado das classes populares.

A atual situação do ensino nas escolas para os alunos das classes populares nos leva a reflexão sobre o verdadeiro papel da escola e consequentemente da educação que ela transmite. Se a educação é um ato político, que possibilita a transformação, a inclusão, garantindo o sucesso à cidadania, por que negá-la ou omiti - lá? O que a escola pode fazer para reverter essa situação de desigualdades e de impossibilidades?

Para Magda Soares:

Assim, o que a escola comprometida com a luta contra as desigualdades pode fazer é vitalizar e direcionar adequadamente as forças progressistas nela presentes e garantir às classes populares a aquisição dos conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no processo de transformação social. Uma escola transformadora e, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas e que por isso assume a função de proporcionar as camadas populares, através de um ensino eficiente os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social. (SOARES, 2001, p.73).

Nessas palavras a autora expressa o real compromisso que a escola tem com a sociedade, em proporcionar mecanismos para libertação e transformação da realidade, ou seja, para que essa transformação aconteça faz-se necessário reconhecer a cultura e a linguagem de seus alunos para não omitir e negar o direito a cidadania.

Compreendendo o atual contexto do ensino das classes populares, pensa-se em novas propostas de ensino, as quais incluam esses alunos. De acordo com Freire (1979), a escola não deve servir apenas como uma instituição a qual molda os alunos para a vida em sociedade, o real papel da escola vai além, pensar numa escola transformadora e libertadora e não numa escola impotente, a qual justifica o fracasso de seus alunos.

A escola libertadora deve considerar o aluno como sujeito, autor de sua história aquele que tem capacidades e possibilidades de transformar sua realidade, como descreve Freire (2000) em suas sabias palavras “a educação é possível para o homem, porque este é inacabado”, dessa forma os alunos reconhecem seu papel na sociedade e se emancipa se liberta da opressão a qual é submetido. Mas, para que essa libertação aconteça deve-se

garantir o acesso e a permanência na escola, a qualidade no ensino, a valorização do homem, atendendo as reais necessidades de determinado grupo social, a fim de prevalecer o seu real objetivo de uma escola transformadora.

Pensar numa escola para todos, é compreender as modificações que a sociedade vem sofrendo em todo seu contexto histórico e possibilitar uma educação que favoreça a conscientização do sujeito em seu papel político, social e cultural.

A educação deve promover o dialogo a reflexão, a participação de todos envolvidos na escola e na sociedade para que esses possam compreender e mudar sua realidade.

O COMPROMISSO DO EDUCADOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O papel do profissional da educação, não pode se resumir apenas naquele homem que transmite informações sem contextualização e sem consciência do que esta se fazendo, se a educação é de fato um ato político, o papel do professor é mediar essa politicidade, é transformar informações em conhecimentos, com isso o professor deve estar sempre em constante busca do saber para que possa mediar da melhor forma possível esses conhecimentos proporcionando o diálogo entre o conteúdo e o educando. Podemos compreender esse pensamento nas palavras de Paulo Freire:

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autentico se, aquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. (FREIRE, 1979, p.21).

Para que esse processo aconteça o é necessário que o professor tenha consciência de sua função em formar cidadãos participativos na sociedade. É importante que o professor se reconheça como sujeito e não como objeto, para então oferecera a seus alunos uma educação que os tornem também sujeitos e não objetos e acreditar que esta realidade é passível de mudança são necessários que o professor possibilite que o aluno faça sua história, reconhecendo e valorizando seu educando.

O professor deve planejar suas ações, reconhecendo o que os alunos já sabem respeitar tais conhecimentos e adequá-los a novos conteúdos da sala de aula, ensinando os para que serve a leitura, a escrita enquanto práticas e incentivando-os a essa prática. Dessa forma o professor deve sempre refletir na sua pratica pedagógica para rever alguns

conceitos e renová-los assim que necessário, para que essa transposição de conhecimentos não aconteça de forma mecânica, àquela dada e estática a qual não possibilita a reflexão do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem humana é determinada pela interação entre o indivíduo e o meio, da qual participam os aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Dentro dos aspectos biológicos, a criança apresenta uma série de características que lhe permitem, ou não, o desenvolvimento de conhecimentos. As características psicológicas são consequentes da história individual, de interações com o ambiente e com a família, o que influenciará as experiências futuras, como, por exemplo, o conceito de si próprio, insegurança, interações sociais, etc.

Tendo em vista o letramento como contribuição para uma proposta de inclusão social, partimos das considerações realizadas até aqui e percebemos então que à medida que os indivíduos se apropriam da leitura e da escrita, é possível que reconheçam um novo mundo, outra realidade que até então era omitida, já quando não se tem essa apropriação conhecem apenas uma mera parte do mundo, inseridos de forma incompleta na sociedade.

Acredita-se que quando o indivíduo alcança um nível adequado de letramento passa a pensar de maneira diferente, pois começa a compreender o contexto cultural em que vive, é levado a outro estado ou condição sob aspectos sociais, culturais, entre outros, assim estando incluído nas situações que dizem respeito às práticas sociais que envolvem leitura e escrita, não sendo de alguma maneira, marginalizados dessas situações que ocorrem em momentos comuns do dia a dia, como preenchimento de cadastros, formulários, manuseio de dinheiro, identificação de datas de vencimento de um produto comprado, identificação de um ônibus, entre outras.

A autora Soares 2001, considera que quando é apropriada a prática do letramento como meio de expressão, comunicação, leitura e escrita ocorrem consequências políticas, econômicas, sociais, culturais, etc. Essas consequências podem gerar transformações significativas no desenvolvimento social de uma pessoa ou grupo, já que atravessam menos dificuldades de expressar-se de forma escrita, e até mesmo oral nas leituras e interpretações. Assim podemos considerar o letramento como um dos instrumentos necessários para inserção do indivíduo em seu meio social.

Sendo assim, percebe-se que por meio do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita ocorre uma maior e significativa participação do sujeito na sociedade. A escola neste sentido deverá proporcionar situações que contribuam para o processo de inclusão social do sujeito, bem como promover sua inserção numa dimensão crítica, autônoma e participativa. Para tanto, o letramento ganha destaque neste desenvolvimento, pois valoriza o sujeito como um ser social que traz consigo valores e cultura que o auxiliará a tornar-se consciente deste processo.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Júlio Groppa. **Confrontos na sala de aula: Uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus, 1996.
- BALESTRO, M.A **Trajetória e a prática da Orientação Educacional** IN: PROSPECTIVA. Revista de Orientação Educacional, nº28, p. 18-27. 2005.
- BOSSA, Nádia Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2007.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CURONICI, Chiara; MCCULLOCH, Patrícia. Trad. Cristina Murachco. **Psicólogos e professores: um ponto de vista sistêmico sobre as dificuldades escolares**. Bauru: Edusc, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Vol.1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Educação como Prática da Liberdade**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1966.
- _____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2000.
- GARCIA, Regina Leite (org.). **Alfabetização dos Alunos das Classes Populares**. São Paulo: Cortez, 1992, col. Questões da Nossa Época nº 5.

JERÔNIMO SOBRINHO, Patrícia. **Fundamentos da psicopedagogia**. São Paulo: Cengage, 2016.

MACEDO, L. **Para uma Psicopedagogia construtivista**. In ALENCAR, E. S. de (Org.) *Novas contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. ***Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento***. Campinas: Autores Associados, 1994.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala inclusão e letramento**. São Paulo: contexto, 2007.

MOOJEN, Sonia Maria Pallaoro. **Caracterizando os transtornos de aprendizagem**. In: **Saúde mental da escola**. BASSOLS & COLABORADORES. Porto Alegre: Editora Mediação; 2006.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. Vol.6. São Paulo: T.A Queiroz, 1990.

PERES, M. Regina. **Psicopedagogia: aspectos históricos e desafios atuais**. In: *Revista da Educação*, v.3, n.55, nov. 1998. Faculdade de Ed. PUC-Campinas.

PONTES, Idalina Amélia Mota. **Atuação psicopedagógica no contexto escolar: manipulação, não; contribuição, sim**. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 27. n. 84, 2010. Disponível em: < [http://revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/196/atuação o-psicopedagógica-no-contextoescolar--manipulação--não--contribuição--sim](http://revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/196/atua%C3%A7%C3%A3o-o-psicopedag%C3%B3gica-no-contexto-escolar--manipula%C3%A7%C3%A3o--n%C3%A3o--contribui%C3%A7%C3%A3o--sim)>. Acesso em 01 ago. 2019.

SILVA, Nilce Da. **"Alfabetização" e "Letramento": construções de novos significados**. Universidade de São Paulo. São Paulo, n.001, 2006-2007. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/879/87910105.pdf>. Acessado em: 24 maio. 2019.

SILVA, Nilce Da. **Letramento: do Processo de Exclusão Social aos Vícios da Prática Pedagógica**. São Paulo. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur21/nilce.htm>. Acessado em 04 junho. 2019.

SOARES, Magda. **Letramento – um tema em três gêneros**. 2. ed. 11. Reimpr. - Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. 26ª Reunião Anual da ANPED-GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, sete de maio de 2019.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo. Ática. 2001.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: Introdução crítica**. 11.ed. São Paulo. Editora Cortez, 2002



REPRESENTAÇÕES NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA PÚBLICA



TATIANA ANDRADE SILVA

Graduação em Letras (habilitação em Língua Inglesa) pela Universidade Guarulhos, concluído em 2006; Especialista em Língua Inglesa pela PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica), concluído em 2012; Formada em Geografia Pedagogia pela UNIMES Virtual (Universidade Metropolitana de Santos) em 2009 e 2016. Professora de Língua Inglesa no Ensino Fundamental II e Médio na EMEF Paulo Carneiro Thomaz Alves, General, e na Escola Estadual Simone Machado.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir alguns aspectos relacionados à visão que a população tem das pessoas com necessidades especiais. Outro ponto relevante nesta discussão é a falta de estrutura dos sistemas de ensino, que não incluem os alunos, como assegura a legislação. E ainda nesta questão de empecilhos na educação especial, não poderíamos deixar de mencionar, a formação de seus educadores, que contribuem para melhoria do ensino e inclusão de seus alunos, que enfrentam obstáculos, por conta de suas limitações. A partir desse artigo podemos refletir, o quanto é importante uma formação adequada aos docentes de Educação Especial, pois poderão desmistificar as crenças estabelecidas pelos discentes e envolve-los em atividades significativas que despertam o interesse em aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Educação; Especial; Formação.

INTRODUÇÃO

Este artigo teve como origem as angústias de toda a classe de professores, ao ver que os alunos da rede pública com necessidades especiais em classes regulares, enfrentam muitos obstáculos sem suas deficiências, a escola que é um espaço de ensino-aprendizagem e integrador, por muitas vezes se torna cruelmente excludente.

Tais angústias nascem de nossa prática como docente tanto nas redes públicas, quanto privadas. Sendo assim, percebemos a triste realidade em que se resume em uma grande insatisfação dos docentes em ensinar e a falta de estrutura adequada aos seus educandos. Neste sentido, os depoimentos que ouvimos por diversas vezes de nossos alunos documentam as incertezas: ``Não consigo fazer ``Nesta fala dos alunos, percebe-se a falta de estímulo de muitos. Por conta disso, tivemos que refletir em futuras ações relacionadas à sala de aula que contribuíssem com a melhoria do ensino e a aprendizagem desses alunos.

Lamentavelmente, há muitos anos, observamos as reuniões pedagógicas ocorridas, semanalmente no espaço escolar, têm se tornado um lugar de lamentações dos professores, gerando uma perda de tempo com comentários paralelos que em nada contribuem para a melhoria da prática docente.

Então, tendo em vista que não conseguiríamos achar soluções pertinentes nestas reuniões pedagógicas, resolvemos buscar um curso de formação de professores de Educação Especial. Neste curso de Especialização, tivemos a oportunidade de refletir sobre a nossa prática de ensino as situações que afligem no nosso cotidiano.

Decidimos então tornar este trabalho como uma fonte de reflexão para compreender o comportamento dos alunos e compartilhar com os nossos colegas de profissão, que também vivenciam esse dilema em sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

Apresentamos algumas das teorias que foram estudadas para dar embasamento teórico do estudo. No que se refere aos fatores responsáveis intrigantes em sala de aula, mostramos alguns deles:

- Representações em relação às pessoas com necessidades especiais;
- Formação de profissionais na área da educação especial no sistema regular de ensino;
- Acessibilidade como um direito e dever.

REPRESENTAÇÕES EM RELAÇÃO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

A Educação Especial faz parte do sistema educacional, sendo entendida, para efeitos da Lei 9394/96, como uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, ao aluno PNEE (deficientes físicos, auditivos, visuais; autistas; altas habilidades), assim descrita como:

Uma modalidade de ensino cujo sua política é calcada no direito de todos à educação, sem discriminações, estabelece um elenco de objetivos e de diretrizes, consentâneos com a avaliação da conjuntura brasileira atual, tendo como finalidade a formação de cidadãos conscientes e participativos (MEC, 1994, p. 132).

Antes de iniciarmos esta discussão em relação às crianças com necessidades especiais, vejamos o conceito dado por Barcelos em relação às crenças, pois é por meio delas que alteram as nossas expectativas, ou seja, as pessoas acreditam naquilo que querem perceber no que tange à aprendizagem.

Crenças é uma forma de pensamento, como construções da realidade, de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo interpretações e (re)significação. Como tal, crenças são sociais também individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2007, p.18).

Na definição acima, podemos concluir que as crenças são ideias necessariamente construídas pela sociedade ou pelos indivíduos. Além disso, as crenças mostram a maneira como as pessoas percebem o mundo e a si mesmas.

Ainda discutindo o conceito das crenças, Barcelos (2007) complementa que elas podem originar de muitas fontes, como por exemplo, a cultura onde vivemos e trabalhamos.

Já a crença em que trata este texto, podemos recorrer há uma predominância de fatores históricos e um sistema dominante, na qual as pessoas com necessidades especiais eram segregadas, eram excluídas socialmente e consideradas possuírem maus espíritos.

Portanto, no âmbito educacional, elas recebiam atendimento em lugares isolados, oferecidos por instituições de cunho religioso, muitas pessoas passavam a vida inteira nestes lugares longe da sociedade.

Tal exclusão de cunho histórico gerou algumas crenças predominantes em relação aos discentes que apresentam necessidades especiais, segundo Oliveira 2001 algumas delas são:

- Pessoa inútil incapaz de aprender
- Ser diferente das pessoas consideradas normais
- Denominações como: coitadinhos, retardados, doentes.

Podemos notar que a sociedade ainda não conseguiu desmistificar tais crenças discriminatórias, pois todas as crianças podem aprender independente de suas necessidades, confirmadas pelas teorias de aprendizagem de Kohl (2010, apud Vygotsky 1988), umas mais lentas e outras em nível intermediário ou até mesmo em um nível avançado, tudo dependerão da interação social, entre, família, escola e amigos.

Em relação à segunda crença, ser diferente das pessoas consideradas normais, Mantoan explica (2006) que a diferença propõe conflito, e que se aceita é valorizada, rompendo os paradigmas sociais, pois cada ser é constituído com suas próprias características personalidade, por outro lado, quando a diferença é rejeitada, torna-se uma barreira que impede a transformação da sociedade.

Neste mesmo enfoque, as denominações excludentes e discriminatórias como coitadinhos retardados e doentes, necessitam de uma conscientização social por meio dos órgãos competentes, por meio de ações educativas e punitivas. Além disso, os educadores têm um grande papel nesta tomada de transformação social, pois contribuem na formação de seus discentes. Para tal tomada de conscientização tornar mais eficaz, os docentes necessitam de formação específica que veremos no capítulo posterior.

FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO

Os educadores do sistema regular de ensino necessitam de formação continuada, a fim de desenvolverem suas competências em sala de aula e ampliarem o seu campo de trabalho. Neste sentido, (Xavier, 2002 p.19), corrobora em relação às competências dos professores na educação especial:

A construção da competência do professor com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva pela mediação de ética, responde à necessidade social e histórica de superação das políticas pedagógicas que discriminam segregam e excluem e ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor da transformação social para a equidade, solidariedade e cidadania.

Tal formação é imprescindível ao professorado, considerando que muitos docentes da rede pública possuem alunos de distintas necessidades em classes regulares, uma grande parte desses professores tem pouca familiaridade teórica e prática na educação especial, pois muitos concluem o curso de pedagogia geral e não tem acesso detalhado a esses conhecimentos específicos.

Por meio desses conhecimentos, os educadores poderão ser capazes de conhecer melhor o seu público alvo, analisar os conhecimentos atuais de seus alunos e suas potencialidades. Criar materiais diversificados para os seus discentes ou até mesmo adaptar tais matérias.

Segundo Prieto 2003, os docentes devem considerar as diferenças individuais dos alunos, características específicas, as diferentes habilidades e dificuldades enfrentadas em cada deficiência. Outro ponto importante é trabalhar o contexto dos alunos, ou seja, a comunidade em que vivem, e suas predileções.

A partir disso, os professores poderão elaborar seus planos de ensino, avaliações, e projetos condiz entre a realidade dos discentes.

A LDB 96 é previsto professores com capacitação na rede regular de ensino em classes comuns, entretanto a legislação vigente não condiz com a prática nas escolas públicas. O que percebemos é que ainda falta um compromisso dos sistemas de ensino para garantir a qualidade na educação básica.

Outra ressalva que os sistemas de ensino necessitam é garantir a acessibilidade dos alunos na educação especial, este tópico será discutido detalhadamente no próximo capítulo.

ACESSIBILIDADE COMO UM DIREITO E DEVER

Acessibilidade é a possibilidade para utilizar com segurança e autonomia os espaços públicos e privados, os serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Muitas escolas não têm uma estrutura adequada para suprir as necessidades básicas de seus educandos, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

É notório que os direitos dos cidadãos não estão sendo assegurados como deveriam, existe uma legislação vigente, como vimos anteriormente, entretanto os governos federais não estimulam inclusão social, não só pela falta de espaços arquitetônicos e urbanísticos, mas também por falta de campanhas de conscientização e esclarecimentos à população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo permitiu que os professores da Educação Especial analisassem algumas questões intrigantes em sala de aula. Vejamos algumas delas:

A visão que a sociedade tem em relação às pessoas com necessidades especiais, “de coitadinhos e incapazes” é uma das barreiras que os educadores e estudantes enfrentam na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Outro fator essencial é a formação dos professores na educação básica, que estão à mercê a mão de obra, segundo as demandas dos mercados, muitos estão despreparados e solitários em sua profissão e não sabem como incluírem seus educados em suas necessidades especiais.

Não só os educadores são essenciais para tornar o espaço da sala de aula uma fonte de aprendizagem, mas também políticas públicas que dêem condições e acessos para os alunos estudarem, por meio de transportes adequados e escolas que possuam uma infraestrutura para atender as múltiplas deficiências dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, A.M.F. **REFLEXÕES ACERCA DA MUDANÇA DE CRENÇAS SOBRE Ensino e Aprendizagem De Línguas**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. V.7. Nº2. 2007.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Compreendendo deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1988.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de Adrião, Theresa (orgs). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Política educacional do município de São Paulo: estudos sobre o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, no período 1986 a 1996**. 2000. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Sócio-Histórico, Marta Kohl de Oliveira, São Paulo, Scipione, 2010.

XAVIER, ALEXANDRE GUEDES PEREIRA. **Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva**. In Revista Integração, ano 14, nº 24. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, 2002.



QUEM ENSINA O QUÊ? PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA



THAÍS DIAS FERRAZ

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (2007); Especialista em Psicopedagogia e Educação Infantil pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (2009 e 2011); Professora de Ensino Fundamental I em uma EMEF da Cidade de São Paulo.

RESUMO

O intuito deste trabalho é apresentar a importância e a contribuição da presença e participação da família como parte essencial no trabalho desenvolvido nas escolas. Na sociedade hoje, é necessário expandir a compreensão sobre a diversidade da família e as diferentes maneiras como ela encontra-se estruturada. Com a crescente evolução do mercado de trabalho e as modificações de relacionamento enfrentadas pelo homem com o mundo, consigo mesmo e com a família; o conhecimento se multiplicou e o número de escolas se expandiu como em nenhuma outra época, portanto, a parceria e o diálogo entre famílias e escola deve-se fazer presente em todas as situações escolares. Escolas ensinam, pais educam. Parece simples, mas não é tanto. Afinal, hoje as crianças passam a maior parte do tempo na escola e os pais trabalhando. Mas isso não justifica a delegação de tarefas. O ideal é manterem o diálogo e cada um fazer a sua parte, seguindo os mesmos parâmetros e a mesma direção.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Família; Escola; Parceria.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema da família deve-se, primeiramente, ao papel fundamental que ela desempenha na sociedade e a sua importância para o desenvolvimento de valores e atitudes sociais.

Nas relações sociais estabelecidas na infância, a família é a referência mais forte em que se aprendem os valores éticos, os padrões de julgamento do certo e do errado, a importância da solidariedade e da educação.

Na sociedade hoje, há crise de valores, novas configurações das relações familiares e mudança de hábitos, atribuições e papéis a serem desempenhados.

Devido à crescente evolução no mercado de trabalho e à necessidade de complementar a renda familiar; a mulher começou a trabalhar, e o tempo e o contato das mesmas com os filhos se tornou cada vez menor fazendo com que a responsabilidade do ensino básico da criança ficasse delegada à escola.

Na contemporaneidade, dentro do universo escolar, vivemos um quadro negativo, caracterizado pela evasão escolar, indisciplina dos estudantes, tráfico de drogas, má remuneração dos professores, sucateamento das escolas etc., que muitas vezes parece irreversível. Diante de tantos problemas, faz-se necessário os teóricos da educação e a sociedade a repensarem as funções sociais da Escola.

O contexto escolar se faz mais presente na sociedade e tem se inserido cada vez mais cedo na vida das crianças. Se, antes, a escola desempenhava a ação educadora profissional, hoje, muitas vezes, desenvolve também o papel de primeira formadora da consciência cidadã dos seus alunos. Por isso, é importante que família e escola atuem em parceria, fazendo com que seus papéis fiquem bem delimitados quanto à educação da criança.

Sensível a esta realidade, dediquei-me ao estudo teórico sobre a família: sua constituição, papel social, relações interpessoais, atual situação e a escola: percurso histórico, papel e atual função; buscando compreender sobre o que cada uma representa na vida da sociedade e como contribuem de forma positiva na vida das crianças.

A pesquisa pretende mostrar aos pais e educadores a importância da parceria entre ambos, além de apontar para a importância da participação e presença dos pais na vida escolar de seus filhos. É fundamental que as escolas permitam às famílias perceber o desenvolvimento de seu papel central como provedoras das necessidades de seus membros. O ideal é manterem sempre o diálogo e cada um fazer a sua parte, seguindo os mesmos parâmetros e a mesma direção.

EVOLUÇÃO E PAPEL DA FAMÍLIA

A sociedade moderna vive uma crise de valores éticos e morais sem precedentes. Toda essa situação tem relação com uma apressada mudança no contexto social.

Ao longo da história brasileira a família vem passando por modificações importantes que se relacionam com o contexto sócio-político-econômico do país. Na época colonial, onde o Brasil era marcado pelo trabalho escravo e pela produção rural, identificava-se um modelo de família tradicional, extensa e patriarcal; na qual os casamentos baseavam-se em interesses econômicos, em que a mulher era destinada à pureza e à lealdade; e os filhos, amamentados e cuidados pelas amas de leite. (PEQUENO, 2001)

A partir das últimas décadas do século XIX, identifica-se um novo modelo de família. Com o fim do trabalho escravo e o início do processo de industrialização, urbanização e modernização do país, surge na Europa o modelo de família nuclear burguesa. Trata-se de uma família constituída por pai, mães e poucos filhos. O homem continua detentor da autoridade, ao passar que a mulher assume o lar. “Desde cedo, a menina é educada para desempenhar seu papel de mãe e esposa, zelar pela educação dos filhos e pelos cuidados com o lar. ” (PEQUENO, 2001, p.10).

Após a Segunda Guerra Mundial, com a industrialização maciça e a entrada definitiva da mulher no mercado de trabalho, as mesmas, que antes complementava a renda familiar como lavadeiras ou meras operárias, tornaram-se profissionais que passaram a se ocupar de responsabilidades cada vez maiores e começaram a encarar o trabalho como uma finalidade mais importante do que a própria família (DONATELLI, 2004).

A ocupação feminina do mundo do trabalho especializado levou a mulher à universidade e, por conseguinte, para longe das esferas comuns de relacionamento com seus parceiros. Elas não são hoje providas, a exemplo do passado; são, em muitos casos, provedoras (DONATELLI, 2004, p.15)

Devido a toda essa evolução do papel feminino, em muitos casos, os cuidados e, muitas vezes, os vínculos afetivos, e até mesmo uma série de atividades pertinentes às funções da família, são transferidas à terceiros, como: babá, empregadas, avós, professores etc. A cada dia, mães se veem diante da necessidade de colocar seus filhos, cada vez mais cedo, em escolas, berçários, creches e/ou contratar babás, para que possam exercer suas atividades fora do lar. A dedicação à turbulenta vida profissional é cada vez maior, precisando se ausentar, por mais tempo, de casa.

Neste contexto de intensas transformações socioeconômicas e culturais, a educação dos filhos, é assumida também pelo Estado por meio das instituições, ora mediante políticas assistenciais, ora compensatórias e ora complementares. Entre essas instituições, está a escola, que, em diferentes momentos na história, vem assumindo um papel que, em princípio, não pode ser só seu: o de educar os alunos para a cidadania. ¹

Com as modificações de relacionamento enfrentadas pelo homem com o mundo, consigo mesmo e com a família, as relações de parentesco também sofreram mudanças e com isso, surgiram novas formas de composições familiares.

São diversos e distintos os conceitos e opiniões sobre família, dificultando a apreensão e compreensão das construções familiares de grupos aborígenes, bárbaros dentre outros que nos dias de hoje, não seriam conceituados como família (FELICÍSSIMO, 2006).

Nos últimos vinte anos, as alterações ocorridas no processo de globalização da economia capitalista e a acelerada transformação tecnológica, vêm interferindo na dinâmica e estrutura familiar e possibilitando mudanças em seu modelo tradicional de organização. Assim, hoje não se deve falar em família, mas em famílias, para que possamos contemplar a diversidade de relações que convivem em nossa sociedade.

O tamanho das famílias se reduziu; o casamento passou a ter um papel social menos central e o “companheirismo” tornou-se corrente e aceito. Além disso, ganhou terreno a igualdade entre os sexos. A sociedade, antes marcada por uma distinção forte entre os sexos e uma divisão clara entre trabalho produtivo e reprodutivo (atividades domésticas), transformou-se, dando lugar a um pensamento de maior equidade e emancipação da mulher, o que levou a uma redistribuição importante, embora ainda com limites, das atividades profissionais e familiares. ²

Ao sair de casa definitivamente, como profissional, como alguém que não somente lava roupas para poder complementar as parcas rendas do marido, as mulheres tomaram para si um outro universo de valores que eu não gostaria de chamar de universo masculino, até por que não o é. São valores de profissionalização e co-responsabilidade na gestão financeira e moral da família. Aquilo que se desdobra na vida pública, no trabalho, como respeitabilidade profissional, ascensão, melhores salários e, portanto, um tempo cada vez maior fora do espaço da casa, tornam-se os aliados e, dialeticamente, os inimigos declarados das mulheres que optaram por ter uma vida pública e privada com maridos e filhos (DONATELLI, 2004, p.54).

Ariès (1981) declara que o sentimento de família nasceu e se desenvolveu desde o século XV até o século XVIII entre as classes sociais ricas do campo ou da cidade. E a

¹ Fundamentado no Artigo “Família Presente na Educação”. Disponível em: <http://www.educacao.es.gov.br/download/cadernopedagogicofamilia2011.pdf>.

² Fundamentado no Artigo “Família Presente na Educação”. Disponível em: <http://www.educacao.es.gov.br/download/cadernopedagogicofamilia2011.pdf>.

partir do século XVIII estendeu-se a todas as camadas. E devemos considerar esse crescimento do sentimento da família nos costumes contemporâneos. E conclui: “A família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome, e assumir uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas”. (Ariès, 1981, p.227)

Osório (2002) menciona a impossibilidade de se conceituar família, sendo possível apenas tentar descrever suas várias composições ou modalidades assumidas ao longo de seu processo de desenvolvimento, sendo difícil determinar ou encontrar elemento comum a todas as formas com que se apresenta esta instituição. E assim o autor define:

Família é uma unidade grupal onde se desenvolve três tipos de relações pessoais – aliança (casal), filiação (pai e filhos) e consanguinidade (irmãos) e que a partir dos objetivos genéricos de preservar a espécie, nutrir e proteger a descendência e fornecer-lhe condições para a aquisição de suas identidades pessoais, desenvolveu através dos tempos funções diversificadas de transmissão de valores éticos, estéticos, religiosos e culturais. (Osório, 2002, p.16)

A legislação brasileira identifica e propaga a família enquanto arcabouço essencial, espaço vital para a humanização e socialização da criança e do adolescente, local ideal e privilegiado para o desenvolvimento integral dos seres humanos (BRASIL, 2006).

É necessário pensar na família para se entender como ela chegou nas configurações atuais, em particular, no Brasil e conseqüentemente, ajudar a ver a família em suas diversidades e inserida em um contexto social que a transforma e interfere em sua dinâmica (FELICISSIMO, 2006).

Observa-se que uma das mudanças mais significativas é a forma como a família atualmente se encontra estruturada. Aquela família tradicional, constituída de pai, mãe e filhos tornou-se uma raridade. Atualmente existem famílias dentro de famílias. Com as separações e os novos casamentos, aquele núcleo familiar mais tradicional tem dado lugar a diferentes famílias vivendo sob o mesmo teto. Esses novos contextos familiares geram, muitas vezes, uma sensação de insegurança e até mesmo de abandono, pois a ideia de um pai ou uma mãe cuidadores dá lugar a diferentes pais e mães “gerenciadores” de filhos que nem sempre são seus. (HÜLSENDERGAR, 2006, p.22)

Por isso, é preciso expandir a compreensão sobre a diversidade da família e as diferentes maneiras como ela se apresenta. A família é principalmente um conjunto de pessoas que convivem, constroem uma história, laços afetivos, estabelecem uma variedade de vínculos na vida cotidiana e se reconhecem pertencentes a este grupo familiar. Estes vínculos não são necessariamente definidos por laços de sangue ou laços

formais, como o casamento. Eles podem ser traduzidos em relações de cuidado, convivência e compromisso, em partilhar coisas comuns.

Família é um conjunto de pessoas que se unem pelo desejo de estarem juntas, de construir algo e de se completarem. Portanto, os arranjos familiares assumem formas muito diferentes e todas igualmente válidas.

Em nosso vocabulário do dia-a-dia, é comum ouvirmos a palavra “família” mencionada a algo que nos é próximo, conhecido, algo que une. Parte dessa definição foi herdada da ideia, primeiro religiosa e depois política, de que fazemos parte de uma mesma “família humana”. Nesse sentido, a família comportaria relações entre iguais, e não apenas relações de autoridade, como dos mais velhos perante os mais jovens. Portanto, é muito habitual a associação entre a família e um sentido de acolhimento e reconhecimento positivo entre as pessoas. (CENPEC, 2002, vol. 3)

Isto não quer dizer que a “família real” seja apenas demonstração de afetos positivos. Como qualquer outro grupo social, a família também guarda conflitos e dificuldades entre seus componentes. Na vida cotidiana de qualquer família se combinam traços de harmonia e de desordem, de entendimentos e de desacordos. O que as distingue são os modos de lidar com esses conflitos: algumas omitem e fazem de conta que os problemas não existem, outras os resolvem somente na base da violência e há aquelas em que estes mesmos conflitos encontram canais de solução baseados na conversa.

Mesmo não havendo uma identificação explícita e intensa entre os componentes da família, os vínculos já estão estabelecidos. Ainda que na dúvida da existência do amor, da cumplicidade e da lealdade, entende-se que é integrante daquele grupo familiar.

A família tem a função de oferecer uma estrutura que possibilite aos filhos sua socialização e seu desenvolvimento como seres humanos. Deve estabelecer vínculos afetivos, unindo-se no amor e nas frustrações. Sutter alerta:

A família é o âmbito em que a criança vive suas maiores sensações de alegria, felicidade, prazer e amor, o campo de ação no qual experimenta tristezas, desencontros, brigas, ciúmes, medos e ódios. Uma família sadia sempre tem momentos de grata e prazerosa emoção alternados com momentos de tristeza, discussões e desentendimentos, que serão reparados através do entendimento, do perdão, tão necessários, e da aprendizagem de como devemos nos preparar adequadamente para sermos cidadãos sociáveis. (2007, p.86)

Kaloustian, ainda destaca:

A família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independente da forma como esta vem se estruturando. É a família que propicia os aportes

afetivos e, sobretudo, materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar de seus componentes. Desempenha um papel decisivo na educação formal e informal; em seu meio são absorvidos os valores éticos e humanitários. A família é o grupo primeiro que nos possibilita apropriarmos dos valores e conhecimentos de nossa cultura. Ela tem sido, é e será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas. (1988, p.65).

A família, desse modo, deve se esforçar em estar presente em todos os momentos da vida de seus filhos. Presença que provoca envolvimento, comprometimento e colaboração. Precisa estar alerta às dificuldades não só cognitivas, mas também comportamentais; intervindo da melhor maneira possível, visando sempre o bem de seus filhos, mesmo que isso implique dizer sucessivos “nãos” às suas exigências. (KALLOUSTIAN, 1988)

Uma criança / adolescente que tem pais afetivos e vive em um lar bem-estruturado, no qual encontra conforto e proteção, consegue desenvolver um sentimento de segurança e confiança em si mesma e em relação a aqueles que convivem com ela. Do contrário, se cresce afastada da família, pressupõe-se que sua base de segurança tende a desaparecer e, muitas vezes, ficar desestruturada, o que pode prejudicar suas relações com os outros.

A infância é o período em que ocorrem experiências, mudanças drásticas e mutações psicológicas; um período importante, porém reversível. Para que uma criança se desenvolva é preciso que um ou mais adultos aja involuntária e espontaneamente no cuidado e na atividade conjunta com ela. Essa participação contínua dos adultos nos processos educativos possibilita o estabelecimento de vínculos emocionais e afetivos mútuos e duradouros. (AROLA, 2000)

A família é o principal mecanismo de socialização durante a infância. Iglesias resume:

O agente primeiro e básico de socialização é a família e, nela, a mãe ou pessoa que se encarrega de desenvolver a função materna. A família é um grupo que confere à criança sua primeira identidade pessoal e social, a auto-avaliação, a auto-estima e o marco de referência normativa. A família vai perdendo a exclusividade como agente socializador à medida que a criança cresce; outros grupos, formais ou não, se acrescentarão como agentes de socialização: creche, meios de comunicação, escola, parentes etc. (1998, p.95)

Portanto, no que se refere às novas configurações familiares, o modelo brasileiro encontra-se em transformação constante e crescente, porém os pais sempre serão os primeiros mestres dos filhos. São eles que devem fornecer uma estrutura sólida e repassar os seus próprios valores aos filhos. O senso de identidade pessoal da criança está relacionado à sua identidade familiar.

EVOLUÇÃO E PAPEL DA ESCOLA

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 1990, no artigo 53, diz:

“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, assegurando-se lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência”.

O surgimento das escolas deu-se nas civilizações da Mesopotâmia e do Egito e desde o seu nascimento, ela foi um estabelecimento restrito as elites. Não obstante, esse quadro sofreu alterações no século XVIII com o movimento do iluminismo, que defendia o ideal de escolarização para todos (OLIVEIRA, 2002).

No mundo antigo a criança recebia aulas de um pedagogo em sua residência.

Sendo assim, entrava em contato com a educação em seu sentido mais amplo, voltada para o ensinamento de valores e condutas sociais básicas. Essa mesma criança frequentava a escola para aprender habilidades instrumentais básicas como saber ler, escrever e calcular. Portanto, o ensino foi dividido em educação e instrução (REVELAT, 2009).

“Com o movimento da ilustração ou iluminismo a escola passou a exercer mais a função de instrução do que educação e no decorrer do século XIX e XX, o ensino já passava a ser obrigatório na maioria dos países. Dessa forma, a escola passou a receber mais estudantes, todavia, ela, de um modo geral, não estava preparada para essas mudanças. A escola que sempre foi uma instituição elitista não poderia transforma-se rapidamente e sem a devida preparação numa escola democrática. Por conseguinte, a escola foi marcada pela evasão escolar, dificuldades de aprendizagem e outros problemas relacionados à expansão do ensino” (Revelat, 2009).

Segundo Gomes (1994), enquanto a socialização primária seria uma função da família, a socialização secundária seria tarefa da escola, e representaria o processo formal da educação intelectual. Com a diversificação e especialização do trabalho educativo, a família se vê impossibilitada de oferecer a educação de forma integral, surgindo, então, a escola, amparada pelos conhecimentos científicos e por uma pedagogia capaz de promover e distribuir os conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade. Nesse novo terreno educacional especializado combinam-se os mais altos ideais de liberdade, democracia e transformação.

Dessa forma, ainda de acordo com Gomes (1994), a escola foi criada e, a partir daí, ela se faz reconhecer por ser incumbida, diferentemente da família, da transmissão de um saber específico, com um discurso da ciência que em nada se assemelha àquele discurso e àquele saber comum dividido e transmitido entre todos na sociedade.

Em seu aspecto mais amplo, a educação deve ser vista como um fenômeno presente desde o nascimento. O novo “ser”, que deverá vir a “ser”, põe-se em marcha pela via da educação para a obtenção e ingresso na vida e permanência na cultura. Tal ingresso se dá pela mão do outro – mãe, pai, professor etc. – que, habitante deste espaço-tempo, é um suposto conhecedor de suas exigências e pode, por isso, conduzir o infans nessa travessia. Grande parte do que somos, do modo como vivemos e do que deixamos para as gerações futuras é efeito do ato educativo ou, até, da completa ausência dele. Assim, a ideia de que existem pessoas a serem educadas e pessoas interessadas em educar parece matizar o ato educacional. (OLIVEIRA, 2002, p.15)

Deve-se ressaltar, entretanto, que não existe uma forma única ou modelo único de educação. Como uma prática social, historicamente erguida, ela esteve sempre atravancada por interesses políticos, sociais, e/ou ideológicos, por um campo de ideias e valores de uma sociedade, por um sonho coletivo, por um projeto de futuro. Assim, ela existe de diferentes maneiras nas diferentes culturas. Serve a inúmeros propósitos, desde a instrução e transmissão de conhecimentos até a influência e a dominação de um povo sobre outro e, ao longo do tempo, tem sido praticada através de diversos recursos e instituições (OLIVEIRA, 2002).

No decorrer do seu processo histórico a escola passou a acumular várias funções sociais. Após a inserção da mulher no mercado de trabalho, o papel de cuidar das crianças passou a ser outra função social da escola. Portanto, além da transmissão do conhecimento, atribuiu-se a ela à responsabilidade de socialização.

A escola constitui instituição decisiva para a conquista de habilidades sociais, emocionais e profissionais. É nela que se deve dar a conscientização a respeito dos problemas do planeta: destruição do meio ambiente, desvalorização de grupos menos favorecidos economicamente, etc. Deve-se falar sobre amizade, sobre a importância do grupo social, sobre questões afetivas (CAPELATTO, 2004).

Para Donatelli (2004, p.18), ao que se refere à escola, “deve-se compreender por que essa instituição, que tem por comprometimento a socialização da criança, parece entrar em constante conflito com as famílias no momento de expor as crianças a um plano de regramentos e valores que, acredita-se, sejam a base da vida social desses novos cidadãos”.

Antigamente a escola era o cenário de uma instituição não laica, na qual os pais confiavam a padres e freiras a responsabilidade da formação moral dos filhos; porém, é bom não esquecer de que esses pais eram também religiosos, se não fervorosos, tementes a Deus e aos seus mandamentos, cabendo à escola completar a formação moral das crianças. Em uma sociedade cada vez mais laica e distante da igreja como referência de valor, em especial em sociedades católicas, essa ainda possui e adota posturas inflexíveis e, portanto, indefensáveis, às famílias e aos jovens. As escolas adotam para si, como tarefa prática e efetiva, a formação cognitivo-intelectual, mas não a formação moral de seus alunos. Cria-se, dessa forma, uma tensão permanente entre escolas e famílias acerca das posturas, atitudes e comportamento de seus filhos (DONATELLI, 2004).

Hoje, pode-se dizer que a escola é, em grande parte, uma instituição laica e, portanto, não tem em si um conjunto de valores e juízos morais capazes de serem socializados de forma a satisfazer a diversidade de todos que a frequentam. Outra questão é a de que a escola tem um plano de valores e juízos morais que se constituem na base exclusiva do público, como lhe é pertinente, e nunca do privado. Ou seja, a escola não é o lugar capaz de dar legitimidade moral às coisas, mas somente intelectual (DONATELLI, 2004).

Donatelli ainda conclui:

Parto da certeza de que a escola não é um espaço apropriado para impor valores de caráter moral se, e somente se, ela assumir tal condição. Antes de tudo é a família, como criadora, mantenedora e gestora dos sujeitos quem tem esse dever, e não a escola. (Donatelli, 2004, p.18)

Capelatto (2004) acredita que é tarefa e desafio da escola assumir efetivamente, em parceria com as famílias, a função de proporcionar aos alunos oportunidades de evoluir como seres humanos. Para isto, seu trabalho pedagógico e educacional é cuidar da formação dos mesmos, fazendo-os cumprir regras, impondo-lhes limites, e acima de tudo acreditando que os alunos têm capacidade de suportar frustrações.

O autor destaca ainda como é difícil lidar com essa complicada tarefa “social”, pois algumas escolas preocupam-se apenas com a quantidade de informações que transmitem por meio de competição e do uso de modernas tecnologias, de forma meramente burocrática e mercadológica. Afastando-se assim do “ser humano” e tratando os alunos apenas como números de registro.

PARCERIA FAMÍLIA X ESCOLA

No artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988, p.38), encontramos a seguinte orientação:

“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”.

Ainda de acordo com a Constituição (1988), “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”.

Para Donatelli (2004), a escola é um lugar privilegiado de formação, mas não tem como característica fornecer a ordem moral em uma sociedade laica. Essa tarefa cabe aos pais que, reféns dessa realidade, não conseguem delimitar suas ações morais como forma de referendar a vida dos filhos. A busca de um caminho em direção a um legado moral pelos pais há muito caiu em desuso.

Atualmente, a escola oferece infinitas regras sobre convivência e respeito que apenas se alimentam no âmbito de cada um dos indivíduos se eles tiverem em que se apoiar moralmente. De outra forma, o discurso parecerá desprovido de sentido (Donatelli, 2004).

Ainda de acordo com Donatelli (2004), às vezes, na escola, desconhece-se o que ocorre no plano de casa e, portanto, tudo que infere nas ações dos alunos se dá exclusivamente pela compreensão do público. Porém, pressupõe-se que as bases morais que regulam as relações internas da intimidade familiar em muito se desregularam.

Se a escola não pode fornecer as bases morais de um sujeito ao operar o plano moral, ela o faz para lhe dar legitimidade intelectual. A escola cumpre a função de esclarecer de modo crítico o que é o racismo, mas não é capaz de fazer movimentos no sentido de estatuir valores morais. Quando um professor disserta sobre os absurdos do nazismo e suas práticas de extermínio, ele apenas engendra ao conhecimento princípios de análise crítica e de valores, mas não de moral. E se o faz, deixa de cumprir seu papel. E um aluno proveniente de uma família cujos entes acreditam que os judeus são mesmo oportunistas e ladrões não terá dificuldade em concordar com o argumento do professor, porém não deixará de lado sua visão preconceituosa. (Donateli, 2004, p.79)

Os pais, muitas vezes, não percebem que a escola, por ser um espaço público, tem um compromisso com todos, e não apenas com um indivíduo em especial. E que seu fim se dá no comprometimento direto com a cidadania, a realidade mais evidente da vida em sociedade fundamentada em princípios morais de caráter coletivo que, se desfigurados, seja pela contradição entre o privado e o público, seja pela ausência de princípios, fazem com que a escola perca sua função e sentido (Donatelli, 2004).

As novas e diversas formas antropológicas estabeleceram um distanciamento dos filhos, criando um hiato que parece intransponível com a diluição da ideia de poder e autoridade no seio da família nuclear. Não se consegue saber ao certo quem deve fazer o quê e quando. “Pais e mães empurram de um lado para o outro as responsabilidades das mais banais, como a que horas chegar, até as mais complexas, que dizem respeito às ações dos filhos na esfera pública” (Donatelli, 2004, p.92).

Cai-se frequentemente num jogo de empurra-empurra: quando uma criança desobedece a uma regra da escola, em vez de os educadores aproveitarem imediatamente a oportunidade de viver o jogo da afetividade, chamam os pais e depositam neles a tarefa de impor os limites necessários. O perigo dessa postura consiste na perda da oportunidade de se estabelecer um vínculo afetivo com a criança, para quem a escola passa a ser um lugar de desprazer. Nesses momentos é que faz parte da sabedoria da escola instaurar diálogos que permitam a formação de valores: por quê? o que será mais adequado? a quem se atinge? É nas situações tensas que se propõem limites, se trabalham as frustrações e se abrem as portas da compreensão. Caso contrário, as informações recebidas acabam sendo desvalorizadas e esquecidas porque faltou afetividade para estruturar os sentimentos vivenciados nesse processo de aprendizagem (Capelatto, 2004, p.14).

Capelatto (2004), ainda complementa que, nesse possível jogo de empurra-empurra, a família também tende a transferir tudo para a escola: educação sexual, definição política, formação religiosa, caratê ou dança. Com isso esta vai abandonando seu foco, e a família perde a função. Além disso, a escola não deve ser só um lugar de aprendizagem, mas também um campo de ação no qual haverá continuidade da vida afetiva. A escola, que funciona como quintal da casa, poderá desempenhar o papel de parceira na formação de um indivíduo inteiro e sadio.

A família e a escola, apesar do jogo do empurra-empurra, deveriam se aliar unindo seus esforços e interesses para garantir a continuidade da formação proposta aos sujeitos envolvidos nesse “jogo”. Contudo, a realidade se mostra multifacetada e, algumas vezes, bastante problemática.

A escola, que durante tantos anos se fez reconhecer como um lugar sagrado do saber e da formação intelectual, se vê diante de um espelho que parece refletir uma imagem distorcida de si mesma, um semblante incompatível com seus traços projetados inicialmente. Esta agência vive, na atualidade, um forte impacto e um acelerado movimento de transformação e, por certo, de (re) estruturação. Se, na visão quase idílica

dos educadores, cabe à escola formar um cidadão pleno e desejoso de saber, o que podemos observar na realidade é uma contraface desse projeto educacional, na qual impera um campo de pequenas batalhas com eventos espasmódicos de violência e indisciplina. E, como efeito desses, deparamos com o levante do inimigo fantasmagórico: a dúvida sobre a eficácia da relação pedagógica (OLIVEIRA, 2002, p.17)

Para as causas dessa suposta “crise” e inversão de valores que atravessa a escola, Freire Costa (1983) tem inúmeras respostas como: o afrouxamento dos laços conjugais, o enfraquecimento da autoridade dos pais, a emancipação da mulher, o conservadorismo do homem, a rebeldia da adolescência, a repressão, o excesso de proteção dada aos filhos e a ausência de amor dos pais. Assim, o autor enfatiza, a imagem que hoje transparece na sociedade:

O lar moderno deixou de cumprir suas antigas funções. Ao invés de propiciar carinho e proteção, estaria fomentando a guerra entre os sexos e entre as gerações. A família moderna estaria vivendo em rude impasse (COSTA, 1983, p. 11).

Para Saviani (1991), se por um ângulo, o segmento escolar parece despontecializado e desacreditado como agência educacional, por outro ele nunca foi tão procurado e, ao mesmo tempo, hipertrofiado em suas funções, ampliando tanto no seu espaço de tempo (maior jornada escolar) quanto em sua abrangência de ação (os pais colocam os filhos na escola cada vez mais cedo).

A vida na escola serve como referência à percepção do diverso no uno que somos. É na escola que tomamos consciência da diversidade que nos rodeia; porém, é pela percepção da diferença que nos damos conta de que somos únicos. É aí que percebemos quem somos; não pela exclusividade, mas pela possibilidade efetiva de se dar ao outro, que é diferente. E para que percebamos essa diferença é necessário que respeitemos o outro e estabeleçamos com ele pactos não declarados e não escritos de convivência no qual o pressuposto moral é decisivo (Donatelli, 2004, p.74).

Nas instituições particulares a relação com a família, em muitos casos, é somente através de um contrato financeiro; e a partir do mesmo, a família se sente “à vontade” para conceder à escola a educação dos filhos. A escola por sua vez orgulha-se por mostrar aos pais seu potencial tecnológico, com a preocupação de garantir laboratórios, salas de informática e outras disciplinas, além das obrigatórias, como: inglês, balé, judô, capoeira etc, o que incrementam e aumentam o custo da educação. Nesse espaço de suposta cortesia e integração, a escola se encarrega das demandas familiares e sociais, garantindo filhos preparados para enfrentar o futuro. Os pais, por sua vez, participam das festas e do envio de dinheiro para eventos extra-escolares. (OLIVEIRA, 2002).

É assim que esses estabelecimentos particulares aparecem como substitutos do poder da família, encarregados de transmitir um modelo de educação mais homogêneo e contribuir para a reprodução social do grupo através dos casamentos realizados dentro das relações desenvolvidas na escola. Nestas instituições, os pais compartilham com os professores da mesma concepção do papel reprodutor da família e da escola, mantendo os alunos afastados das crianças de outra origem social (Canêdo, 1994, p. 54).

A escola deve se conscientizar de que é uma instituição afetiva que não substitui a família, mas sim a complementa. Sem essa consciência, criaremos um bando de sujeitos que aprenderam, mas não sabem usar o que aprenderam porque estão afetivamente empobrecidos. O aluno só vai gostar da escola quando houver afetividade, quando sentir que cuidam dele.

A especialista em psicopedagogia Sônia Küster³ considera a escola a extensão da família e, trabalhando juntas, as duas instituições desempenham o papel de educadores. Muitas vezes, não é simplesmente a educação apenas que leva a criança a ter solidez e confiança naquilo que faz. Amor e atenção também são importantes.

De acordo com especialistas, o papel da escola além de proporcionar a aquisição do conhecimento, é educar para o convívio com várias pessoas. À família cabe o papel de transmitir os valores morais e a ideologia de vida, e serem firmes quanto a isso. Por exemplo, valores como generosidade e honestidade devem ser ensinados pelos pais, deixando bem clara a importância desses valores para a família (LOPES, 2009).

Segundo Paro (2000), o distanciamento entre escola e família não deveria ser tão grande. O autor se remete ao fato de que, a atual escola dos filhos, é bastante parecida com a escola que os pais frequentaram, e por isso, estes últimos não deveriam sentir-se tão distanciados do sistema educacional, e também do professor, embora admita a necessidade da participação dos pais na escola, não sabe bem como encaminhá-la. Nas palavras de Paro (p.68): “parece haver, por um lado, uma incapacidade de compreensão por parte dos pais, daquilo que é transmitido na escola; por outro lado, uma falta de habilidade dos professores para promoverem essa comunicação”.

Ainda segundo Paro (2000), podemos dizer que, além de problemas como professores mal formados e outros, a escola tem falhado também e principalmente “porque que não tem dado a devida importância ao que acontece fora e antes dela, com seus educandos.” (p.15).

A escola precisa estabelecer uma relação de cooperação com a família, pois os professores precisam conhecer as dinâmicas internas e o universo sócio-cultural vivenciado pelos seus alunos, para que possam respeitá-los, compreendê-los e tenham condições de

intervirem no providenciar de um desenvolvimento nas expressões de sucesso e não de fracasso diagnosticado. Precisam ainda, dessa relação de parceria para poderem também compartilhar com a família os aspectos de conduta do filho: aproveitamento escolar, qualidade na realização das tarefas, relacionamento com professores e colegas, atitudes, valores, respeito às regras.

Portanto a palavra mais apropriada e diria essencial, nessa união e parceria é cooperação. E quando se fala em cooperação, o conceito de Piaget expresso pelas palavras de Menin (1996, p.52) é: “Cooperação para Piaget, é operar com... é estabelecer trocas equilibradas com os outros, sejam estas trocas referentes a favores, informações materiais, influências etc”.

Pensar neste tipo de parceria requer então aos professores inicialmente uma tomada de consciência de que, as reuniões baseadas em temas teóricos e abstratos, reuniões para chamar a atenção dos pais sobre a lista de problemas dos filhos, sobre suas péssimas notas, reuniões muito extensas, sem planejamento adequado, em que só o professor pode falar, não têm proporcionado sequer a abertura para o início de uma proposta de parceria, pois os pais faltam às reuniões, conversam paralelamente, parecem de fato não se interessarem pela vida escolar de seus filhos. No entanto não basta validar a situação com queixas e lamentações. Verdadeiramente, as famílias não se encontram preparadas para enfrentar, e menos ainda para solucionar os problemas que os educadores de seus filhos lhes entregam e ou transferem nas reuniões de pais (GENTILLE, 2006).

Percebe-se, portanto a necessidade de se construir uma relação de intervenção na própria instituição escola, e buscar uma proposta de aproximação dela com a família, para “... planejar e estabelecer compromissos e acordos mínimos, que levem ao fim do bloqueio criado nesta situação” (Bassedas, 1996, p.35).

Bassedas (1996) se refere ainda à construção de uma parceria que possa substanciar o papel da família no desempenho escolar dos filhos e o papel da escola na construção de personalidades autônomas moralmente e intelectualmente falando. Conforme Macedo (1996) deve-se haver “a determinação conjunta em oferecer uma experiência construtiva, que torne a criança melhor, tanto em relação aos conhecimentos escolares, quanto aos valores e princípios que nortearão a sua conduta...” (p.13).

Atualmente, percebe-se que a escola não pode viver sem a família e a família não pode viver sem a escola - são instituições interdependentes e complementares. Algumas delas têm incluído os pais no programa de ensino, convidando-os a participar de eventos e discutindo com eles as questões dos alunos. Temos que ter sempre em mente que o que o aluno faz em casa, faz na escola; ele transfere para a escola coisas da casa, e isso

constitui o maior fundamento para justificar a união constante e eterna dessas únicas duas instituições de educação (Capelatto, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escola e família têm os mesmos objetivos: fazer a criança se desenvolver em todos os aspectos e ter sucesso na aprendizagem; portanto a união de ambos é uma das alternativas que pode ajudar e contribuir com o sucesso esperado.

A partir dos estudos realizados percebe-se a extrema importância do papel que a família desempenha na formação de seus membros, independente das diferentes concepções que a ela são atribuídas e, por outro lado, existem ações que podem ser efetivadas pela própria escola enquanto as crianças ali permanecem.

A escola, apoiada em políticas educacionais eficientes, deve propor e investir na ação integrada de professores, alunos, pais, funcionários, coordenadores e diretor, em torno de projetos que visam solucionar de maneira prática as demandas da instituição, e buscam a formação integral dos alunos e a construção de uma escola alicerçada nos valores humanos. Portanto, a cooperação e a solidariedade são pontos fundamentais para a superação dos problemas educacionais (Revelat, 2009).

Com os pais desejando participar, e as escolas prontas para ir além da instrução, o caminho para o fim da confusão passa, obrigatoriamente pelo diálogo. “Não se trata de dizer que cada um tem papel fixo e que o descumprimento de algum desses papéis alivia a outra parte de cumprir o seu também” (ALVAREZ, 2012, p.71). O ideal é a definição conjunta de estratégias e avaliação constante do funcionamento das mesmas.

Portanto acredito que, a construção dessa parceria, seja papel inicial dos professores, pois transferir essa função à família somente reforça sentimentos de ansiedade, vergonha e incapacidade aos pais, uma vez que não são eles os especialistas em educação, não possuem o conhecimento metodológico e específico, não entendem de pedagogia e desconhecem a didática, enfim, o resultado desta postura já se conhece muito bem: o afastamento da família.

Conclui-se então, que o mais relevante é conscientizar o professor do papel que ele possui na construção dessa parceria: a intervenção pedagógica nestas questões, deve ser no sentido de considerar a importância da participação da família, vivenciar reflexões que lhes possibilitem a reconstrução da auto-estima, afim de que se sintam primeiramente compreendidos e não acusados, recepcionados e não rejeitados, pela instituição escola,

além de que esta última possa fazê-los sentir-se reconhecidos e fortalecidos enquanto parceiros nesta relação. Pois, “... se toda pessoa tem direito à educação, é evidente que os pais também possuem, o direito de serem senão educados, ao menos informados e mesmo formados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos”. (Piaget, 1972/2000, p.50)

Família e escola devem, portanto, trabalhar em parceria para dar uma educação completa e coerente às crianças. Para Quézia Bombonato – presidente da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPP) - “A escola precisa dar respaldo para os valores que os pais ensinam e vice-versa. As crianças precisam de uma parceria entre as duas partes para aprender. A escola pode trabalhar a ética e a cidadania, mas se valores como disciplina, limites e pontualidade não vierem de casa, não é na escola que elas vão aprender” (2012, p.71).

Espera-se, por fim, que esse trabalho ofereça um conjunto de reflexões e subsídios para que outros estudiosos se aprofundem e apontem ações que precisam ser colocadas em práticas frente à complexidade do tema.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Luciana; BOMBONATTO, Quézia. *Quem ensina o quê?* Revista pais e filhos, São Paulo, ano 43, n. 503, p.68-71, Fev. 2012.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

AROLA, Ramón Llongueras. *Casa não é lar: o abrigo como contexto de desenvolvimento psicológico*. São Paulo: Salesiana, 2000.

BASSEADAS, E., et. al. *Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BERGAMO, LAURA. *A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CONSCIENTES*. DISPONÍVEL EM:

[HTTP://WWW.METODISTA.BR/CIDADANIA/NUMERO-58/A-IMPORTANCIA-DA-FAMILIA-PARA-A-FORMACAO-DE-CIDADAOS-CONSCIENTES/](http://www.metodista.br/cidadania/numero-58/a-importancia-da-familia-para-a-formacao-de-cidadaos-conscientes/). ACESSO EM 11 NOV. 2019

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 31.ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

BRASIL. Lei Federal nº. 8.069 de 13 de julho de 1990. *ECA – Estatuto da criança e do adolescente*. São Carlos: UFSCar/CMDCA de São Carlos; 1993.

CANÊDO, L.B. *A família, a escola e a questão educacional*. In: Ideias. São Paulo: FDE, 1994.

CAPELATTO, Ivan Roberto. *Projeto: Educação com afetividade*. Coleção jovem voluntário, escola solidária. Paraná: Fundação Educar Dpaschoal, 2004. Disponível em: <http://www.educardpaschoal.org.br>. Acesso em 11 nov. 2019.

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e ação comunitária: capacitação de equipes. *Diálogo e Ação*, 2002. vol. 1 e 3.

COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. 2ªed., Rio de Janeiro: Grall, 1983.

DONATELLI, Dante. *Quem me educa? A família e a escola diante da (in) disciplina*. São Paulo: Arx, 2004.

FELICÍSSIMO, Vera Maria (Org.) *Família: Conceito, Origem e Considerações sobre o trabalho*. Cad. 2, São Paulo: FEBEM – SP, out. 2006.

GENTILE, Paola. *Família e escola: parceiros na aprendizagem*. Revista Nova Escola, São Paulo, ano XXI, n.193, p. 32-39, jun/jul 2006.

- GOMES, J. V. *Relações Família e Escola – Continuidade/ Descontinuidade*. In: Ideias. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, v.16, 1994, p.84-92.
- HULSENDERGAR, Margarete J. V. C. *A importância da família no processo de educar*. Revista espaço acadêmico. Rio de Janeiro, n. 67, dez. 2006.
- IGLESIAS, Carme Panchón. *Manual de pedagogia de la indaptacion social*. Barcelona: Dulac Ediciones, 1998.
- KALLOUSTIAN, Silvio Manoug (Org.). *Família brasileira a base de tudo*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1988.
- LOPES, Patrícia. Artigo: Família e escola. Disponível em: <http://educador.brasile escola.com/sugestoes-pais-professores/familia-escola.htm>. Acesso em 12 nov. 2019.
- MACEDO, L. Apresentação In: ALTHUON, B.; ESSLE, C.; STOEBER, I. S. Reunião de Pais: sofrimento ou prazer? São Paulo. Casa do Psicólogo, 1996
- MENIN, M.S.S. Desenvolvimento Moral: Refletindo com pais e professores. In Lino de Macedo (org.). Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- OLIVEIRA, L. de C. F. *Escola e família numa rede de (des) encontros: um estudo das representações de pais e professores*. São Paulo, SP: Ed e Livraria Universitária, 2002.
- OSÓRIO, Luiz Carlos e VALLE, M.E. Terapia de Famílias – Novas Tendências. In: OSÓRIO, Luiz Carlos (Org.). *Novos Rumos da Família no Limiar do século XXI*. São Paulo: ArtMed Editora, 2002.
- PARO, V. H. *Qualidade do ensino: A contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000
- PEQUENO, Andréia Cristina Alves. *Educação e família: uma união fundamental?* Revista espaço acadêmico, Rio de Janeiro, n. 16, p. 9-13, dez. 2001.
- PIAGET, J. *Para onde vai a educação*. José Olympio ed. 15. Rio de Janeiro, 1972/2000.

REVELAT, Tássio. *O surgimento da escola e as suas funções sociais*. Disponível em: <http://artistasdesantoamarodeipitanga.ning.com/profile/TassioSimoeseCardoso>. Acesso em 12 nov. 2019.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SUTTER, Graziela. *Refletindo sobre a relação família escola*. Disponível em: http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_762/artigo_sobre_refletindo_sobre_a_relacao_familia_-_escola. Acesso em 12 nov. 2019.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR DIFERENCIADO



THALITA MARIN ANTIGNANI DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia, pela Universidade Nove de Julho (2010); Especialista em Psicomotricidade, pela Universidade Nove de Julho (2012); Professora de Educação Infantil em um Centro de Educação Infantil da Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.

RESUMO

Este artigo visa apresentar o conceito de educação infantil, sua história no Brasil, a importância da organização deste espaço escolar e a importância da lei de diretrizes e bases para nortear a educação básica como forma de garantir uma educação de qualidade a todas as crianças sem discriminação, respeitando seus direitos, sua cultura, reconhecendo-os como sujeito histórico e cultural. Utilizei neste artigo, uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto, mostrando a importância das crianças nesses espaços escolares assegurando o seu direito de brincar, criar, aprender, enfrentar desafios, desenvolvendo-se cognitivamente, afetivamente e socialmente por meio das atividades lúdicas em espaços seguros, acolhedores e estimulantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Criança; Lei; Desenvolvimento;

INTRODUÇÃO

Sabemos que as crianças são sujeitos históricos, culturais e de direitos, que devem ser escutadas e observadas desde muito pequenas. Neste sentido a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica.

De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), em seu artigo 29:

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.

Desta maneira é fundamental compreendermos o que realmente é a educação infantil e quais as leis que garantem essa educação de qualidade. A Constituição de 1988 define de forma clara a responsabilidade do Estado para com a educação das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré – escolas sendo como educação não obrigatória e compartilhada com a família (art.280,inciso IV).

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) denomina a instituição educacional que atende crianças de 0 a 3 anos de Creche, e a instituição que atende crianças de 4 a 5 anos de idade de Pré-escola.

O QUE É EDUCAÇÃO INFANTIL?

A LDB no art.29, diz que:

A Educação Infantil é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade. No art. 30 a Educação Infantil será oferecida em creches para crianças de até três anos de idade e em pré- escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade. No art. 31. Na Educação Infantil a avaliação será feita mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao Ensino Fundamental.

É importante ressaltar que a Educação Infantil tem uma função pedagógica, um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia por meio de atividades que tem significado concreto para a vida das crianças, e simultaneamente asseguram a aquisição de novos conhecimentos. Diante disso é importante que o educador na Educação Infantil se preocupe com a organização e aplicação das atividades contribuindo assim para o desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.32) relata:

Cabe ao professor individualizar as situações de aprendizagem oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais, cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas.

Segundo Kuhlmann, (2003, p.469):

Pode-se falar de Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na

comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade. Essas instituições surgem durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização.

O QUE DIZ A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934.

A primeira LDB foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996.

Com a promulgação da Constituição de 1988, a LDB anterior (4024/61) foi considerada obsoleta, mas apenas em 1996 o debate sobre a nova lei foi concluído. A LDB de hoje em dia (Lei 9394/96) foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos. A LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica.

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

Relações das principais características da LDB são:

- ✓ Gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira das unidades escolares (art. 3 e 15)
- ✓ Educação básica obrigatória e gratuita, a partir dos 04 anos de idade (art. 4)
- ✓ Carga horária mínima de oitocentas horas distribuídas em duzentos dias na educação básica (art. 24)
- ✓ Prevê um núcleo comum para o currículo do ensino fundamental e médio e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais (art. 26)

✓ Formação de docentes para atuar na educação básica em curso de nível superior, sendo aceito para a educação infantil e as quatro primeiras séries do fundamental formação em curso Normal do ensino médio (art. 62)

✓ Formação dos especialistas da educação em curso superior de pedagogia ou pós-graduação (art. 64)

✓ A União deve gastar no mínimo 18% e os estados e municípios no mínimo 25% de seus respectivos orçamentos na manutenção e desenvolvimento do ensino público (art. 69)

✓ Dinheiro público pode financiar escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas (art. 77)

ESTRUTURA DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

A estrutura é formada por 92 artigos, organizados da seguinte maneira:

- Título I - Da educação
- Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional
- Título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar
- Título IV - Da Organização da Educação Nacional
- Título V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino •
- Capítulo I - Da Composição dos Níveis Escolares
- Capítulo II - Da Educação Básica • Seção I - Das Disposições Gerais
- Seção II - Da Educação Infantil
- Seção III - Do Ensino Fundamental
- Seção IV - Do Ensino Médio
- Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos
- Capítulo III - Da Educação Profissional
- Capítulo IV - Da Educação Superior
- Capítulo V - Da Educação Especial
- Título VI - Dos Profissionais da Educação
- Título VII - Dos Recursos Financeiros
- Título VIII - Das Disposições Gerais
- Título IX - Das Disposições Transitórias

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

O grande desafio da educação infantil e de seus profissionais é compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.23), deixa claro que a instituição de Educação Infantil deve tornar acessível a todas as crianças que ali conviverem, indiscriminadamente, elementos de cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção sócia.

O modo de lidar com as crianças na Idade Média eram baseados em alguns costumes herdados da Antiguidade. O papel das crianças era definido pelo pai. Os direitos do pai no mundo grego, além de incluir total controle sobre o filho, incluíam também de tirar-lhe a vida, caso o rejeitasse. No mundo germânico, além do poder do pai exercido no seio da família, existia o poder patriarcal, exercido pela dominação política e social. Nas sociedades antigas, o status da criança era nulo. Sua existência no meio social dependia totalmente da vontade do pai, podendo, no caso das deficientes e das meninas, serem mandadas para prostíbulos em lugar de serem mortas, em outros casos, (as pobres) eram abandonadas ou vendidas. Com a ascensão do cristianismo, o modo de lidar com as crianças mudaram apesar das mudanças terem sido um processo lento. Maria Montessori foi uma das precursoras do tema.

A história da educação infantil é relativamente recente no país. Foi nas últimas décadas que o atendimento a criança menor de sete anos de idade em creches e pré-escolas nasceu mais significativa e aceleradamente. Esse crescimento é motivado pelo aumento da demanda por instituições de educação infantil decorrente da inserção, cada vez maior, da mulher no mercado de trabalho.

Por meio de muita luta pela criação da Constituição de 1988, é que a Educação Infantil pela primeira vez na história do Brasil reconheceu um direito próprio da criança pequena que era o direito à creche e à pré-escola. Há a reafirmação da gratuidade do ensino público em todos os níveis. A partir daí tanto a creche quanto a pré-escola são incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica e não mais assistencialista. Esta perspectiva pedagógica vê a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural.

Foi na Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional, (LDB Nº 9394/1996), que o termo Educação Infantil ganhou a forma mais favorável à criança pequena desde que existe legislação Nacional no Brasil. A LDB declara que a Educação Infantil começa do 0 aos 3

anos de idade para quem precisa estar numa creche, prosseguindo de 4 a 5 anos de idade como pré-escola, tornando-se Educação Infantil, também um ciclo de 5 anos de formação contínua e parte integrante, constituidora, da Educação Básica brasileira.

Foram muitas lutas, conquistas e derrotas. Por hora, é dizer que após uma longa trajetória, a criança brasileira de 0 a 5 anos é hoje concebida como um sujeito de direitos à educação, direitos que devem ser atendidos por instituições no âmbito dos sistemas escolares e no âmbito das esferas do governo. A Educação Infantil é, portanto, um direito da criança, dever do Estado e opção da família.

A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir de sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente (BARBOSA, 2006 p.120). Para Vygotsky (1987) o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, por meio da interação com esses fatores a criança constrói seu conhecimento de si mesma enquanto sujeito. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.69):

O espaço na Instituição de Educação Infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito a modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas.

O espaço físico e os materiais são componentes ativos do processo educacional, que auxiliam na aprendizagem, no entanto a melhoria da ação educativa está relacionada também ao uso que os educadores fazem deles junto às crianças com as quais trabalham.

EIXOS NORTEADORES QUE NÃO PODEM FALTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Temos alguns eixos norteadores que nos auxiliará, para uma educação infantil de qualidade, desenvolvendo os aspectos, físicos, cognitivos e sociais das crianças segundo o MEC (Ministério da Educação).

O primeiro eixo é identidade e autonomia, fazer com que a criança se reconheça, conhecendo suas qualidades e potenciais, conseguindo fazer coisas que deseja muitas vezes sem ajuda de um adulto, e sim pela sua própria iniciativa e do seu jeito.

Segundo eixo chamado de lógica matemática, ter contatos com os números, relacionar quantidade, saber ordem (crescente ou decrescente), distinguir igualdade ou desigualdade, e assim por diante.

O terceiro eixo é a natureza e sociedade, Estimular a criança a explorar, a observar e a se relacionar com o ambiente em que vive, tendo o contato com a natureza e com a sociedade.

Quarto eixo é fazer com que a criança tenha contato com a música de maneira lúdica e prazerosa.

O quinto eixo é o movimento estimular a criança a movimentar seu corpo, por meio dele explorar o ambiente em que vive, desenvolvendo amplas capacidades corporais.

Sexto eixo é o desenvolvimento da linguagem corporal e escrita, inserir a criança no convívio social, interagindo com o meio.

Sétimo eixo é a arte fazer com que a criança tenha contato com a arte, manipulando diversas texturas, sabores, formas, espessuras, sons, cores e tamanhos.

E o último eixo são os princípios e valores, favorecer o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, mentais, e sociais, respeitando seus princípios e valores já adquiridos.

Se os professores de educação infantil desenvolver esses eixos norteadores interligados com suas crianças, conseguiremos garantir uma educação infantil de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se com este artigo que a Lei de Diretrizes e Bases é fundamental para garantirmos aos pequenos cidadãos em desenvolvimento digno e de qualidade sem discriminá-los, e que a educação infantil contribui significativamente para a construção desse cidadão, ainda em crescimento.

Nas escolas de educação infantil devemos fornecer as crianças, espaços escolares estimuladores, garantindo sua segurança e aprendizado de forma lúdica e prazerosa respeitando seu tempo de desenvolvimento.

Sendo assim a educação infantil torna-se um espaço, em que a criança brinca constrói, reinventa e cria possibilidades de interação com o mundo.

Cabe a nós professores de educação infantil buscar conhecimentos e desenvolver integralmente essas crianças.

Sonia Kramer nos fala que:

É preciso assegurar o direito de brincar, criar, aprender, enfrentando os desafios de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; O desafio de pensar, as crianças, como sujeitos de cultura e história como sujeitos sociais.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa & OLIVEIRA, Romualdo P. de (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001
- ARCE, Alessandra. **“Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil”**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas; Campinas, Autores Associados, n. 113, pp. 167-184, julho de 2001
- BARRETO, Ângela M. Rabelo F. **Pelo direito à Educação Infantil**, Brasília, n. 46, dezembro. 2008
- BRASIL, **Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: Acesso em 27 fevereiro 2019
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1995

COSTA, Messias. **A educação nas Constituições do Brasil: dados e direções**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

FARIA A. L. G. DE, & PALAHRES, M. S. (orgs). Educação **Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2000

FONTOURA, Amaral. **Diretrizes e bases da educação nacional: introdução, crítica, comentários, interpretação**. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1968

KRAMER, Sonia (coord.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 6ed. São Paulo: ática, 1993

KRAMER, Sonia. **Uma pergunta, de que professor precisamos**. Ano 1.ª2. Pátio Educação Infantil, Ago.; / Nov 2003

VILALOBOS, João Eduardo Rodrigues. **Diretrizes e bases da educação: ensino e liberdade**. São Paulo: EDUSP, 1969



GESTÃO ESCOLAR, GESTÃO PEDAGÓGICA E GESTÃO DEMOCRÁTICA: CAMINHOS A SEGUIR PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE



VANESSA GUSTAVO PEREIRA

Graduação em Letras pela Universidade de Santo Amaro (2003); Especialista em Gestão e Gerenciamento na Administração Pública pela Posead (2013), Graduação em Pedagogia pela UNINOVE (2014); Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio das redes pública e privada da cidade de São Paulo.

RESUMO

Gestão se entende como um processo que modifica e transforma o processo educativo e práticas educacionais, trazendo novos frutos para educação, possibilitando que ela formalize sua perspectiva de qualidade modificando o interior escolar e seu entorno. Atualmente, pensa-se a gestão em ramificações do princípio democrático que fortalece e viabiliza o fazer pedagógico constituído e entendido na e pela participação de todos, tendo voz e modificando os espaços. Assim, temos a gestão escolar, pedagógica e democrática; todas intimamente ligadas e capazes de impulsionar ou não uma educação de qualidade que humanize as práticas escolares, sociais e políticas.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão. Educação de qualidade. Princípio Democrático.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho “GESTÃO ESCOLAR, GESTÃO PEDAGÓGICA E GESTÃO DEMOCRÁTICA: Caminhos a seguir para uma educação de qualidade” visa-se discutir as relações do que de fato é uma gestão democrática corporificada no fazer pedagógico como princípio democrático e propulsor de mudanças que viabilize a educação de qualidade, como elas realmente podem parcerizar e potencializar o corpo escolar e as lideranças desta gestão, figuratizada na presença do diretor/ gestor e sua equipe.

Desta maneira, nota-se que antigamente, o ambiente escolar era distribuído entre administração, corpo docente e corpo discente; contudo, muitas foram as mudanças que a escola passou, tendo o mesmo ocorrido com sua forma, sua referência, ação social e junto dela as ações de seus atores.

A palavra Gestão é uma ideia nova que veio de encontro com os referenciais tecnológicos, mas até que ponto esses conceitos interferem e inferem no cotidiano escolar, até que ponto colaboramos com o desenvolvimento e aprofundamento para expansão de uma educação de qualidade?

Precisamos repensar sobre o que é a Gestão, e seu processo democrático em novos percursos de desenvolvimentos do fazer pedagógico para potencializar a ação educativa e a qualificação de sua organicidade e funcionalidade social.

Com isso, será explicitado suas perspectivas históricas, legalistas e políticas educacionais de viabilidade à qualidade em que se resgate as relações históricas-políticas da administração - escola, o processo encaminhado pela reestruturação junto a seus complicadores e participantes. Essas relações serão e apresentadas e rediscutidas a partir de visões diversas.

Neste sentido, se requer que em meio à leitura será preciso muita atenção e reflexões continuas que façam da gestão escolar efetivamente horizontal e que futuramente perca a margem vertical que possuímos nos contextos atuais.

A DEFINIÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR INDISSOCIADA DO PRINCÍPIO DEMOCRÁTICO: ENTENDER E FAZER A EDUCAÇÃO: ADMINISTRAÇÃO OU GESTÃO DA ESCOLA?

Escola é uma instituição provida desde os gregos, inicialmente com o intuito de cuidar de crianças, mas ao longo dos anos foi possuindo outras características tanto por viés históricos, políticos e de evolução humana e/ou social.

No Brasil a princípio a escola pública era destinada a burguesia, mas com os confrontos e conflitos históricos do país entre elite e povo, a educação pública (escola) se tornou um acordo, uma emancipação para que a classe trabalhadora não se rebela contra o governo.

Só para nos situarmos, dentro das relações de democratização passamos por um longo processo até chegarmos ao que temos. Assim tivemos na década de 80 o acesso, permanência e democratização de gestão por meio de participação pedagógica e administrativa, além do trabalho coletivo como garantia de todos os cidadãos a educação.

Já na década de 90 este aumento da participação proporcionou o Estado de Direito, Cidadão de Direito e Estado Avaliador (como regulador da Educação); contudo, com as bases políticas apoiadas em princípios neoliberais, a Educação passou por intervenções de lógica de mercado em que produtividade, competitividade, consumo, lógica gerencial e eficiência tornaram – se os princípios básicos educacionais. Esta lógica CLIENTE & CONSUMIDOR, inverteu as proposições dos anos 80, a noção de cidadania de direito para de cidadão cliente e consumidor das distribuições do governo. Trazendo consigo as questões meritocráticas que não financiaria a qualidade do ensino aprendizagem, e sim, tornaria e/ou indicaria a Educação por um princípio econômico em que os custos limitam a cidadania a um valor ínfimo.

Essa reforma educacional institui um organismo multilateral de monitoramento e avaliação das políticas (estimar custo-benefício e subsidiar as políticas adiante), propiciando uma mudança brusca da concepção de gestão. Entretanto, a modernização do setor público, modernizou também a escola tendo ainda a base a produtividade e técnica (automatização), identificações de ensino e aprendizagem e interferência de políticas educacionais.

É preciso considerarmos que a proposta de avaliação é relevante já que há a necessidade de conferência dos trabalhos a fim de viabilizar de forma justa o patrimônio.

Foi dado o direito legal de acesso e permanência, contudo a escola ainda teria que passar por muitas transformações sócio – histórica – política para que se efetive esses conceitos. A democratização do ensino trouxe todos aos bancos escolares, a escola incorporou a função social de ser um espaço de convivência humana, portanto um local de socialização, legalmente por nossa carta magna – Constituição Federal de 1988, diz que:

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.

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;

VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - Garantia de padrão de qualidade.

Já a partir destas citações percebemos que legalmente institui-se a funcionalidade da Educação, e não a composição e institucionalidade da escola como representatividade educacional. O que justifica sua funcionalidade; todavia, a escola é um espaço cultural que recebe influências de seus grupos sociais.

Desta forma percebemos que legalmente a Educação por vezes confunde-se com escola, isto é, a Educação é principiada nas relações sociais e “equilibrada” e/ou administrada nas instituições de ensino, ou seja, na escola. Escola esta que se compõe de um currículo próprio, influências da comunidade e inferências dos participantes da composição escolar: funcionários, professores, alunos, diretores, conselhos e etc.

Isto é visível na resolução CNE/CEB no 02/98 em que entre outros assuntos argumenta-se que, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Art.1º ... observadas na organização curricular das unidades escolares integrantes dos diversos sistemas de ensino.

Art. 2º ... são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Art. 3º. São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

I - As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas: a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

II - Ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino.

III - As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidade afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã.

IV - Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e: a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como:

V - As escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e a vida cidadã; os alunos, ao aprenderem os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades.

VI - As escolas utilizarão a parte diversificada de suas propostas curriculares para enriquecer e complementar a base nacional comum, propiciando, de maneira específica, a introdução de projetos e atividades do interesse de suas comunidades.

VII - As escolas devem trabalhar em clima de cooperação entre a direção e as equipes docentes, para que haja condições favoráveis à adoção, execução, avaliação e aperfeiçoamento das estratégias educacionais, em consequência do uso adequado do espaço físico, do horário e calendário escolares, na forma dos arts. 12 a 14 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996...”

Visto isto, percebemos que após a constituição de 88, o acordo entre trabalhadores e burguesia, precisou ainda de um processo de quase uma década para instituir a regularização do ensino e das instituições tendo cada uma uma funcionalidade especificada e características apontadas legalmente, a exemplo temos a LDB 9394/96 e a resolução supracitada que institui as bases curriculares e procedimentos.

Até porque o fracasso escolar – repetência, desistência e analfabetismo funcional – eram gritantes. A escola sendo gerida por princípios empresariais mantinha uma característica excludente e elitista, o acesso e permanência não garantiram construções de valores inversos que atribuíam o fracasso escolar a pobreza da população, a desnutrição das crianças entre outros fatores que repassavam a culpabilidade aos filhos destes trabalhadores.

Estas divergências e manipulações recorrentes nas ideologias escolares causaram muitos transtornos e possibilidades de reflexões que comprometiam diretamente a concepção administrativa e gestão, observe que de acordo com o dicionário Aurélio (2001)

“Administração refere-se a conjunto de princípios, normas e funções que têm por fim ordenar a estrutura e funcionamento de uma organização (empresa, órgão público) ou administrar entende-se como gerir, governar, dirigir, ministrar, manter sob controle (grupo, situação, etc.)” (2001: p.17)

De acordo com as ideias de administração expostas no dicionário, temos algumas perspectivas dos princípios e fundamentos administrativos empresariais e de ordem absoluta sem participatividade de todos. Foi nesta visão que se criou o administrador escolar, o patrono que manda e mantém todos sob controle sem sentir-se responsável pelo fazer educacional.

Visões como esta, ainda hoje, impedem a instituição escolar de concretizar a gestão escolar requerida pelas bases legais. Todavia, a Escola, uma instituição de ensino que promove a educação por viés de sociabilização, requer a participação de todos os envolvidos a partir de um processo de ação coletiva, formação de metas, inferências de grupos informados e capazes viabilizar a democratização legalmente.

Já gestão entende-se como um processo que modifica e transforma, trazendo novos frutos, desta maneira, já não temos mais um administrador, e sim um gestor que participa, infere, constrói e reelabora a educação ao seu grupo – comunidade, dando progressões e efetivando a instituição e seu papel fundamental e histórico.

GESTÃO PEDAGÓGICA: REENCONTRO DAS LIDERANÇAS, PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

De acordo com FERREIRA (2019) a gestão escolar é o setor responsável pela área administrativa, encarregada de realizar processos burocráticos, é extremamente importante para o funcionamento da sua escola — apesar de ser negligenciada por muitos diretores. Isso porque, sem uma boa administração dos recursos e cumprimento com a burocracia, todo o desempenho pode ficar comprometido, afetando negativamente a

qualidade da educação oferecida. Já a gestão pedagógica é uma área específica de instituições de ensino. Ela é a responsável pelo planejamento pedagógico da escola, assim como pela definição das diretrizes e práticas educacionais que devem ser adotadas. Dessa forma, esse setor se conecta diretamente com a atividade-fim da sua escola. É ele que vai colocar a sua missão, visão e valores em prática, fornecendo insumos e diretrizes para que os seus colaboradores e professores ofereçam a melhor educação aos alunos. O principal responsável pela gestão pedagógica é o coordenador pedagógico da escola. Além das funções já citadas, é ele que também deve preparar o corpo docente para as atividades a serem realizadas, assim como mensurar os resultados do desempenho de professores e alunos da escola.

Desta forma, na gestão pedagógica é preciso Identificar necessidades, mapear possibilidades, projetar ações no contexto da formação dos professores como instância prioritária em seu campo de atuação, é preciso garantir e preservar tempo para estar junto do grupo de professores: acompanhar o trabalho, colocar-se como parceiro na reflexão sobre os desafios que a tarefa docente impõe, mapear necessidades, estudar, pesquisar os fenômenos pedagógicos, contextuais e educacionais, gerar deslocamentos fazendo avançar o processo de crescimento profissional dos professores, para que juntos atribuam sentidos ao seu trabalho. E, com isso, organizar seus focos por ordem de importância, levando em conta os princípios norteadores presentes no Projeto da escola. O Plano de ação é um recurso que nos ajuda a localizar as grandes questões do grupo ou de cada professor, levantar metas e hipóteses de atuação, planejar ações e avaliar resultados. Ele começa com um diagnóstico (quadro situacional), que tem o propósito de identificar qual a situação do grupo: características, dificuldades, potencialidades, aspectos que precisam de investimento, considerando as metas e ações nas diferentes dimensões que envolvem sua ação, oportunizando avaliar o alcance das metas. O Mapa de formação contribui para a visualização dos campos de atuação no território que se coloca em destaque, com um percurso organizado em uma hierarquia de ações, explicitando a ordem e os caminhos a serem seguidos no encaminhamento do trabalho. Esse mapeamento também contribui para a partilha com os pares envolvidos, favorecendo a análise conjunta das escolhas, das hipóteses de atuação e dos percursos planejados para o alcance dos propósitos formativos conforme argumenta FUJIKAWA (2018)

Visto isto, no Currículo da Cidade de SP (2019) a gestão pedagógica objetiva ainda centrar o currículo nos estudantes, dando condições e assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento pleno de cada um dos estudantes, conforme determinam os marcos legais brasileiros; dialogando com a realidade das crianças e adolescentes, de forma a

conectarem-se com seus interesses, necessidades e expectativas. Em tempos de mudanças constantes e incertezas quanto ao futuro, propostas curriculares precisam ainda desenvolver conhecimentos, saberes, atitudes e valores que preparem as novas gerações para as demandas da vida contemporânea e futura.

BARRELLI (2018) entende que a proposta política que apoia os movimentos inovadores educacionais e que aposta na autonomia da escola requer que trabalhemos em equipe. Buscando incansavelmente por uma educação de qualidade para todos, assumindo um compromisso social e político, transformando a escola num espaço permanente do processo de ensino e aprendizagem, onde nossa tarefa maior é de ensinar. A escola não pode ser um espaço onde as crianças estejam somente, mas onde as crianças aprendam. O grande desafio do gestor da educação pública é a garantia da continuidade das propostas implementadas, de modo que não haja uma interrupção dos projetos bem-sucedidos, motivada em decorrência dos processos de eleição (troca de governantes e de partidos políticos).

Assim é preciso zelar pelo ambiente escolar, a gestão pedagógica é a encarregada pelo planejamento das salas de aula e demais ambientes de aprendizagem da instituição. Isso porque eles devem ser coerentes com as práticas educacionais previstas no projeto político pedagógico. Nesse aspecto, a gestão escolar entra como uma aliada, complementando o trabalho da gestão pedagógica. Isso porque ela é a responsável pela manutenção do espaço físico da escola e disponibilização de recursos para reformas e mudanças. Dessa forma, a gestão pedagógica e gestão escolar precisam estar em sintonia para que o ambiente escolar seja o mais propício o possível para a aprendizagem dos alunos como observa FERREIRA (2019)

A gestão curricular refere-se à forma como o currículo se realiza na unidade escolar. Sua consecução depende de como as equipes gestora e docente planejam, interpretam e desenvolvem a proposta curricular, levando em conta o perfil de seus estudantes, a infraestrutura, os recursos e as condições existentes na escola e no seu entorno social. A macrogestão envolve o planejamento de longo prazo; a micro compreende o planejamento de uma unidade ou até mesmo de uma aula. Ao planejar, é importante que todos: analisem os eixos estruturantes, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do seu componente curricular;

Identifiquem as possíveis integrações entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do seu componente curricular e das diferentes áreas do conhecimento; Compreendam o papel que cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento representa no conjunto das aprendizagens previstas para cada ano de escolaridade; Avaliem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento trabalhados em anos anteriores, tanto para diagnosticar em que medida já foram alcançados pelos estudantes, quanto para identificar como poderão contribuir para as aprendizagens seguintes; Criem as estratégias de ensino, definindo o que

vão realizar, o que esperam que seus estudantes façam e o tempo necessário para a execução das tarefas propostas, lembrando que a diversidade de atividades enriquece o currículo; Assegurem que o conjunto de atividades propostas componham um percurso coerente, que permita aos estudantes construir todos os conhecimentos previstos para aquele ano de escolaridade;

Selecione os materiais pedagógicos mais adequados para o trabalho com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, contemplando livros didáticos e recursos digitais; Envolvam os estudantes em momentos de reflexão, discussão e análise crítica, para que também possam avaliar e contribuir com o seu próprio processo de aprendizagem; Registrem o próprio percurso e o do estudante e verifiquem quais objetivos ainda não foram alcançados. Currículo da Cidade de SP, 2018

Neste sentido, BARRELLI (2018) compreende que é de grande importância a liderança legitimada do gestor junto ao seu grupo de servidores e de toda a comunidade escolar. A função do gestor, portanto, está voltada para a formação de todos os segmentos da escola, com foco no trabalho docente, na formação do professor como um profissional que terá uma atuação diária e fundamental dentro da unidade educacional que é ensinar, formalizando a gestão pedagógica.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: VIABILIDADE E PERSPECTIVA À QUALIDADE

“O gestor escolar deve atuar como líder, ou seja, formar pessoas que o acompanhem em suas tarefas e prepará-las para serem abertas às transformações. Nesse sentido, necessita ter motivação, responsabilidade, dinamismo, criatividade e capacidade de atender às necessidades mais urgentes. Isso requer um constante aprendizado, para atualizar-se e conhecer as mais recentes contribuições dos educadores sobre os processos de capacitação de lideranças educacionais. Sendo assim, ‘os gestores devem conscientizar-se de que seu papel na escola de hoje é muito mais de um líder que de um burocrata. Espera-se dele que assuma a direção como um membro ativo da comunidade escola’. (SANTOS, 2002, p. xvi). É dessa forma que a escola deve ser administrada, uma vez que a mesma tem que acompanhar a evolução da sociedade global, pois “as escolas atuais necessitam de líderes capazes de trabalhar e facilitar a resolução de problemas em grupo, capazes de trabalhar junto com professores e colegas, ajudando-os a identificar suas necessidades de capacitação e a adquirir as habilidades necessárias” (LÜCK et al., 2002, p. 34).

A gestão democrática requer e remete as práticas participativas construídas no encontro e no diálogo entre os diferentes saberes, alargar-se na planilha de significados,

processos e ações do fazer pedagógico. Organiza-se numa ação situada por meio da qual os sujeitos envolvidos pensam sobre as próprias ações e realizações, perguntam sobre elas, investigam os seus fazeres, expõem crenças, contradições e ambiguidades, para então problematiza-las e transforma-las. Isto é a gestão democrática ocorre por meio de práticas que evocam a participação de todos por meio dos colegiados e respeitando a voz de todos os que participam deste processo educacional, mas tem a frente o diretor \gestor que formalizará este processo, bem como o grupo também precisa se compreender dentro deste princípio, buscando atuar e questionar as práticas escolares e dialogar melhorias.

“A liderança é pois mais uma função do que um cargo. Apesar de a liderança estar normalmente ligada a posições de autoridade formal, abarca um conjunto de funções que podem ser desempenhadas por diferentes pessoas em diferentes papéis através de todo o tecido escolar. Os líderes de uma escola são as pessoas que fornecem directivas e exercem influência para atingir as finalidades da escola. O efeito da liderança é principalmente indirecto. Os líderes influenciam a aprendizagem dos alunos ajudando a promover visões e finalidades e assegurando que existem recursos e procedimentos que possibilitam aos professores ensinar bem. Os directores exercem liderança através de um conjunto de acções baseadas em modelos diversos de liderança, sejam transformacionais, pedagógicos, morais ou participativos. Os líderes de uma escola podem ajudar a fortalecer estas culturas educativas familiares promovendo a confiança e a comunicação entre as famílias e as escolas, ajudando a fornecer recursos às famílias, educando e apoiando as famílias nos assuntos relacionados com a orientação parental e a orientação escolar e ajustando as práticas de uma escola para integrarem nas suas culturas educativas aquilo que as famílias já possuem. CABRAL, 2015

Cabe destacar aqui a importância da formação contínua e em serviço e da intervenção da equipe gestora, se revela assim também a importância da formação profissional ser circunscrito à realidade da instituição e decorrente de demandas formativas autênticas, com desdobramentos, e gerando resultados em transformações dos tempos, espaços, materiais e das concepções. Na perspectiva das pedagogias participativas, as(os) professoras(es) pensam e organizam intencionalmente o espaço, a fim de qualificar as experiências de exploração e aprendizagens vividas por bebês e crianças. A organização dos espaços diz muito a respeito da Pedagogia e do Currículo que se pretende e se vive na instituição.

“Do ponto de vista do microssistema, ou seja, da Unidade Escolar, o diretor pode criar, permitir ou tolerar a abertura de novos espaços necessários à transformação do cotidiano escolar. A ação do diretor mostra-se fundamental, igualmente, na constituição da rede de relações e ações que constitui o tecido socio institucional no qual o aluno se insere.”O

***diretor deve ser um líder pedagógico.** 'Esta é, provavelmente, a ideia mais clara que perpassa os vários depoimentos. Por líder pedagógico entende-se, principalmente, levar o professor a desenvolver-se profissionalmente. Para tanto, o diretor precisa estar bem informado e motivado a socializar seu conhecimento. Evidentemente, isto implica estar atualizado em relação aos novos programas e metodologias existentes, o que só poderá ser feito em cursos ou treinamentos de curta, média ou longa duração. Os diretores entrevistados são unânimes em reconhecer que eles próprios também necessitam de respaldo teórico e técnico. Segundo eles, enfatiza-se muito a reciclagem de professores, cobra-se a atuação dos diretores neste sentido, mas não há suporte institucional para tanto. A reciclagem de diretores depende muito da iniciativa de cada um. Do ponto de vista organizacional e burocrático, o suporte institucional existe e se evidencia por reuniões periódicas com o supervisor. Estas reuniões podem ser individuais ou com um grupo de diretores de um município e nelas geralmente são tratadas questões de gerenciamento, elaboração de calendários e demais atribuições, e também são discutidos problemas técnicos, aquisições etc. Burocracia se aprende até sozinho - relata um diretor -, mas um líder pedagógico precisa de trabalho (coletivo) e colaboração para ser formado. Na realidade, o supervisor se reúne com o diretor antes do início do ano escolar para definir e estabelecer as metas para o referido ano, inclusive as da área pedagógica. Todavia, não são previstas atividades que deem subsídio para a ação nesta área". LIMA, p.120*

De acordo com o Currículo da Cidade de SP da Educação Infantil (2019) compreende-se que para promover rupturas e transformações nos espaços, nos tempos, nos materiais, nas interações e nas narrativas, é necessária uma gramática pedagógica. Ao assumirmos a gestão democrática do currículo, não podemos considerar responsáveis pelas decisões e pelas transformações das práticas educativas somente a supervisão, a coordenação pedagógica e a direção. Uma Pedagogia em Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011) pautada nos princípios da gestão democrática sabe que todos os sujeitos, independentemente de cargos ou funções que exerçam, devem atuar de forma democrática, colaborativa e participativa, expondo opiniões, ouvindo e acolhendo propostas de outrem. Sabemos que a formação, numa perspectiva de educação permanente, é necessária e é uma responsabilidade de todos, e que as atribuições dos cargos e funções dos profissionais da Rede estão estabelecidas em legislação específica.

GESTÃO: O PAPEL FUNDAMENTAL PARA A VIABILIDADE DE QUALIDADE DA INSTITUCIONALIDADE DA ESCOLA

Em “A Utopia da Gestão Democrática Escolar” de Vitor Henrique Paro (2003), o autor discute a Utopia como algo que não existe, mas é possível existir. E dentro da escola ela é necessária para se edificar os princípios educacionais que esbarram na organização da estrutura das relações de poder que edifica ao diretor a hierarquização como um dificultador que o submete como único responsável do fazer educacional. Isto ocorre pelo vínculo da organização da Teoria Geral da Administração (TGA) que vê a escola como distribuição “econômica”; contudo, essa instituição tem como essência a Interpessoalidade – foco e objetivo pedagógico. A administração escolar na década de 80 adquiriu uma característica de coletividade, isto é, a participação de todos viabilizou a tomada de decisão para todos, mas manteve o diretor como único responsável e também o único a assumir os atos legais. A partir disto, pensar a escola requer vê-la como espaço estruturalmente administrativo DIFERENCIADO e administrador como “GESTÃO”/ GESTOR, aquele que compreende o papel que exerce e compromete-se com o coletivo informando e orientando, a fim de estagnar a figura de executor burocrático das políticas educacionais, soberano.

É notório que se percebe que na verticalização do poder todos perdem, a escola perde suas características principalmente quando o trabalho escolar que é definitivamente coletivo passa a manter uma singularidade que explana a peculiaridade da soberania. Nesse aspecto os atores passam a não ser parceiros, mas complicadores que competem massivamente com o representante mor da escola. Isto de forma quer dizer que o gestor não deva expor sua autoridade, ao contrário, o gestor deve explorar sua autoridade de forma a conscientizar, questionar, direcionar e liderar o grupo positivamente em interpretações diárias das bases legais, composições psicológicas, estruturamento mental e social do ser humano e do Estado como representante de um povo, além de reconhecer – se parte desta história continua do processo escolar. É preciso que o gestor em suas relações de poder tenha clareza do papel que exerce: processo e prática. Lidere a partir destes princípios tendo consciência de que é um processo (demorado), mobilize ideias e a clareza dos papéis dos atores, para o sentido de pertencer/ participar como observa LUCK (2008).

Para isso, cabe observar os complicadores: zelar pelo canal de comunicação, trabalho coletivo, zona de conforto e de conflito; ter humildade, no sentido de cooperação e bem-comum.

A gestão democrática e participativa auxilia e fortalece o trabalho, assim como um Projeto Político-Pedagógico forte e consolidado é o instrumento que norteia todo o trabalho da unidade, ele evidencia o processo pedagógico da Unidade Educacional, pois é elaborado coletivamente por todos os segmentos da comunidade educativa, traduzindo as vicissitudes, as reflexões, os avanços e os sonhos de um coletivo focado para uma educação de qualidade. MACHADO, 2002, p. 63

O trabalho coletivo requer: organização, clareza de papel, compreensão – refletir – pensar, liderar (entendeu, organizou e convenceu); enquanto que a humildade exige um exercício para a construção de um caminho utópico, ou seja, a gestão democrática argumenta PARO (2008). Nesse sentido, observamos que a gestão educacional é uma cadeia de um trabalho árduo, processual que demanda comunicação dialógica interacionista em que se confabula os valores do grupo organizado para as práticas de inserção qualitativa da educação de todos os envolvidos, tendo o gestor uma responsabilidade solitária a partir da legalidade que o perpetua a relações que possibilitem qualificar o fazer educacional coletivamente em que todos os envolvidos sejam chamados a responsabilidade e tenham clareza de seus deveres. Desta forma, o gestor implanta as responsabilidades por meio da participatividade de todos os corresponsáveis pela educação (equipe gestora, professores e pais) e ações do alunado a construções pertinentes a participatividade (grêmio, APM e conselho).

É por essas intervenções e coordenações diretivas do grupo que far-se-á a gestão democrática.

Contudo, é inevitável que haja complicadores e dificultadores, mas o gestor em principal deve atualizar-se e ser conhecedor de princípios legalistas, pedagógicos e comunicativos para que sua figura não seja distorcida e sua imagem deturpada. Para isso, é considerável e viável que ele, gestor, constitua sua equipe (corpo administrativo) potencializando as possíveis relações de divergências, resoluções de problemáticas e a proteção interina da figura do gestor, evitando conflitos constantes por inferências e objetivos particulares que não priorize o grupo, anti-profissionalismo, anti-ética e construções sintomáticas de conflitos como indica PARO (2003, b)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão educacional nada mais é que a habilidade em lidar com as inúmeras formações e promoção da ação democrática dentro da escola, formalizando a condução de formação para a cidadania prevista em lei como ordem primordial da finalidade da educação. Cabe então explorar essa tríade: Gestão Escolar, Pedagógica e Democrática; para efetivar a ação educacional como mola propulsora do desenvolvimento humano, social, cultural e político da e para além dos muros da escola.

Assim a gestão escolar denomina-se para compor as relações burocráticas e de interessoalidade, profissionalismo e comprometido, ações pedagógicas e processo escolar voltado aos princípios e demandas sociais e educacionais, voltado para a melhoria de um território, voltado para a humanização dos seres humanos e desnaturalização das violências do cotidiano.

Já a gestão pedagógica aponta a necessidade de acompanhamento de suas ações para a concretude não só do valor democrático, mas também para ampliação do repertório do conhecimento, compreensão e intervenções dos resultados possibilitando apropriação do conhecimento e pertencimento ao território; divagando a possibilidade de transformações dos indivíduos e reiterando a condição humana nas construções epistemológicas.

A gestão democrática é nossa ação pensada, calculada e direcionada no fazer educacional, possibilitar que o sujeito se transforme e se oportunize a vivenciar seu direito a voz, tomadas de decisão e clareza dos papéis para inferir nos conhecimentos, na cidadania, no território, em suas realidades e perspectivas de vida. É o hábito de participar e ter poder de decisão, é o hábito de intimar-se com a autonomia que será construída ao longo do processo escolar.

Mas para que tudo isto ocorra, é preciso dialogar as lideranças, requerer atuações que sensibilizem essas ações e se faz compreender essas construções, não se trata do mais do mesmo, e sim, de práticas que evidencie o princípio democrático e oportunize a participação de todos, independente de prerrogativas negativas frente a discussões ou decisões, possibilitando que a transparência das ações sejam capazes de ser revisitadas e ressignificadas ao longo do tempo para que a educação de qualidade seja uma proposta real, um desenho de nação, uma ação consciente e sensível em que todos se compreendam responsáveis.

REFERÊNCIAS

- BARRELLI, M. R. et al **Trabalhar coletivamente: Nossa busca é incansável por uma educação de qualidade.** p. 60 a 67
- ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar.** 4ª edição. São Paulo: DIFEL, 1981.
- ARROYO, M. **Administração da educação, poder e participação.** In: Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez e Moraes, ano I, n. 2, jan. 1979.
- AZEVEDO, J. C. **A democratização da escola no contexto da democratização do Estado: a experiência de Porto Alegre.** In: SILVA, L. H. (org.) Escola Cidadã: teoria e prática Petrópolis: Vozes, 1999. p. 12-30.
- BORDENAVE, J. **O que é participação.** 8ª ed. São Paulo: Braziliense, 1994.
- CABRAL, M. S. & SOUSA, M.T. & NASCIMENTO, A.F.** Estilos de Liderança no Contexto da gestão escolar democrática: algumas apreciações. v. 36, n. 2 (2015).
<http://univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/800> - acesso em 04.11.19
- FERREIRA, F. As diferenças entre gestão pedagógica e gestão escolar**
<http://www.proesc.com/blog/diferencas-entre-gestao-pedagogica-e-gestao-escolar/> acesso em 02.11.2019
- Lei Federal n.º 9.394, de 20/12/96 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- LIMA, L. **Organização escolar e democracia radical - Paulo Freire e a governação democrática da escola pública.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.
- LÜCK, Heloísa. **A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar.** – 4. ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2002
- LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional: estratégia e ação global e coletiva do ensino.** In. FINGER, Almeida et al. Educação caminhos e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 1996.

LÜCK, Heloisa. **LIDERANÇA EM GESTÃO ESCOLAR**, VOZES, 2008

MACHADO, C. R. S. **As vicissitudes da construção da qualidade de ensino na política pública de educação no município de Porto Alegre, de 1989 a 1996**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação).

OLIVEIRA, D.; ROSAR, M. (org.) **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

PARO, V.H. **Administração Escolar: Introdução Crítica**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Eleição de Diretores: a Escola Pública Experimenta a Democracia**. São Paulo: Xamã, 2003 (b)

_____. **Educação Como Exercício do Poder: Crítica ao Senso Comum em Educação**. SP: Cortez, 2008

_____. **Escritos Sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001 (a)

_____. **ESTRUTURA DA ESCOLA E PRÁTICA EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA**. São Paulo: USP

_____. **Gestão Democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001 (b).

_____. **Qualidade do Ensino: a Contribuição dos Pais**. São Paulo: Xamã, 2000

QUEIROZ, M. T. S. Desafios à educação num mundo globalizado. In: RBPAE v. 19, nº 1, jan/jun, 2003.

SANTOS FILHO, J. C.dos. Democracia Institucional na escola: discussão teórica. In: Rev. de administração Educacional, vol.1 nº 2. Jan/jun/98, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1998.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

Resolução CNE/CEB nº 04/06 - Altera o Artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 03/98.

Resolução CNE/CEB nº 05/09 – Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para Ed. Infantil

Resolução CNE/CEB nº 03/10 – Define Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos
Resolução CNE/CEB nº 04/10 – Define Diretrizes Gerais para Educação Básica

SANTOS, M. “**O espaço do cidadão**” 2ª ed., SP: Nobel, 1993.



A PSICOPEDAGOGIA E O TRABALHO INSTITUCIONAL DO PROFISSIONAL PSICOPEDAGOGO



VANESSA KAWAGOE EMIDIO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (2008); Especialista em Psicopedagogia Clínica (2015) pela Faculdade Método de São Paulo; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da rede pública da cidade de São Paulo.

RESUMO

Neste artigo são apresentadas questões relevantes referentes ao trabalho do profissional psicopedagogo na sua forma institucional, isto é, no âmbito da instituição escolar, notadamente no que tange à atuação junto aos professores para a superação de dificuldades de aprendizagem apresentadas por alunos, entre outros aspectos. O objetivo geral do estudo foi o de investigar as atribuições do psicopedagogo institucional, principalmente junto à comunidade escolar, porém, são reservadas algumas considerações também para o trabalho deste profissional na área clínica, compreendendo que dessa forma se torna mais fácil a compreensão do trabalho da psicopedagogia em geral. Foram investigadas questões sobre a própria Psicopedagogia como área de conhecimento científico, seu objeto de estudo, seu campo de atuação e seus fundamentos. A pesquisa, de caráter inteiramente bibliográfico, apresenta como resultado a importância da participação ativa do psicopedagogo junto aos professores, no sentido não apenas de atender aos casos por eles apresentados, mas também na orientação dos mesmos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Psicopedagogia; Psicopedagogia Institucional.

INTRODUÇÃO

O foco de estudo deste trabalho é a Psicopedagogia, destacando os principais aspectos dessa área do conhecimento e o papel do psicopedagogo na formação orientação de professores para a superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

A principal justificativa para um estudo dessa natureza parte da observação pessoal de que, no cotidiano escolar, ainda persiste com grande força a idéia de que o aluno é o único responsável pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso e, por outro lado, não há o devido apoio na forma de uma orientação psicopedagógica destinada a facultar aos professores pré-diagnosticar casos de dificuldades de modo a se ter um trabalho preventivo ao invés de somente encaminhar ao profissional psicopedagógico casos que já provocaram efeitos nocivos à autoestima do aluno.

Apesar de todo o avanço no campo da pedagogia e da psicopedagogia, no sentido de mostrar que as dificuldades gerais de aprendizagem - desde aquelas inerentes ao meio social, passando pelo histórico de vida do aluno e chegando a dificuldades específicas, relacionadas ao seu desenvolvimento físico-motor e psicológico – devem ser trabalhadas em busca da sua superação, por professores e outros profissionais de ensino, ainda assim é comum de se presenciar muitos casos de alunos que apresentam dificuldades em uma ou mais disciplinas, e nem por isso recebem uma atenção especial com vistas a detectar, diagnosticar e tratar a causa ou as causas das suas dificuldades de aprendizagem. Cabe indagar em que medida isso decorre principalmente pela falta de uma orientação psicopedagógica ao professor, que fica assim impedido de pré-diagnosticar os casos de dificuldades.

Nesse sentido, cabe verificar em que medida o papel do profissional de Psicopedagogia dentro de uma escola não está resumido a atender um ou outro caso que lhe chega, trazido pelos professores. Ou, antes disso, cabe verificar em que medida o seu trabalho deve consistir em uma atuação mais direta junto aos próprios professores, orientando-os a um trabalho de prevenção, isto é, de detecção e pré-diagnóstico de dificuldades de aprendizagem e até mesmo cobrando deles ações nesse sentido.

É fato que a psicopedagogia - na verdade um campo ainda novo do conhecimento na área da educação – pode e deve prestar importantes contribuições no sentido de minimizar os efeitos das dificuldades de aprendizagem apresentadas por muitos alunos, como também é fato que a escola é espaço propício por excelência para a superação das dificuldades, visto ser ali a ambiente de ensino-aprendizado. Mas é necessário um esforço no sentido de superar a visão tradicional calcada na responsabilidade única do aluno sobre o seu futuro na escola e na sociedade, e na escusa do professor em assumir a sua responsabilidade quanto a esse futuro.

Nesse sentido, trabalhos dessa natureza, isto é, no campo da Psicopedagogia, voltados para a oferta de subsídios ao professor, não apenas tendem a valorizar e melhor situar o trabalho do profissional em Psicopedagogia rumo a uma atuação mais consistente

e em parceria com os professores, como também eleva a própria condição formativa do professor, com benefício geral para todos e, de forma muito especial, aos alunos.

A partir da exposição feita, o problema de pesquisa foi colocado de maneira a responder à seguinte questão: Qual o papel do psicopedagogo no sentido de fazer superar entre os professores a visão tradicional, que não considera os efeitos das dificuldades de aprendizagem e considera o aluno como único responsável pelo seu sucesso ou seu fracasso escolar?

O objetivo geral do estudo foi, portanto, o de investigar o campo de atuação da Psicopedagogia no contexto escolar e identificar o papel do profissional em psicopedagogia quanto ao seu trabalho junto aos professores no sentido de haver superação das dificuldades gerais de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

Para o alcance desse objetivo geral, alguns objetivos específicos são necessários, tais como:

- Conhecer o campo de conhecimento abrangido pela psicopedagogia, por meio de um levantamento histórico e também dos principais conceitos envolvidos;
- Conhecer a área de atuação do profissional em psicopedagogia, principalmente no contexto escolar;
- Verificar, a partir dos autores consultados, em que medida e de que modo o trabalho do psicopedagogo pode ser mais preventivo, isto é, que não esteja limitado apenas ao atendimento de casos que são a ele levados.

Busca-se, dessa forma, analisar o papel do psicopedagogo quanto à superação por parte de alguns professores da visão de que o aluno é o único responsável pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso escolar, sendo que o trabalho, como um todo visa a valorização profissional do professor, situando-o como sujeito ativo, no processo de ensino e aprendizagem.

A base para o estudo é teórica, ou seja, a pesquisa é de caráter bibliográfico, conceituada por Oliveira (2002) como uma pesquisa secundária, isto é, que utiliza como fontes trabalhos já escritos por outros autores, como livros e artigos, principalmente.

Quanto à forma de apresentação dos resultados, também segundo Oliveira (2002), esta pode ser caracterizada como descritiva, na medida em que apenas expõe as informações e as opiniões dos autores consultados, ficando o autor do trabalho isento de manifestar juízo de valor, exceto nas considerações finais, quando busca, então, avaliar em que medida o trabalho atendeu aos objetivos propostos.

A PSICOPEDAGOGIA

A Psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades, atua de modo preventivo ou institucional, em âmbito escolar, familiar e na comunidade, podendo ser de modo clínico ou terapêutico.

A seguir são apresentados alguns aspectos sobre Psicopedagogia, tais como: seus fundamentos, seu objeto de estudo, suas dimensões e campo de atuação.

Embora o termo Psicopedagogia possa sugerir uma aplicação da Psicologia à Pedagogia, ou seja, conhecimentos psicológicos aplicados à prática pedagógica do professor, isto não é verdade, muito embora, conforme Macedo (2002), essa área do conhecimento assume esse termo em razão do seu nascimento.

O termo e assinala de forma simples e direta uma das mais profundas e importantes razões da produção de um conhecimento científico: o de ser meio, o de ser instrumento, para outro, tanto em uma perspectiva teórica ou aplicada (Macedo, 2002, p. 14).

Assim, enquanto produção de conhecimento científico, a Psicopedagogia nasceu da necessidade de uma melhor compreensão do processo de aprendizagem, sendo enfatizado tanto por Macedo (2002), quanto por Bossa (2007) e Benzoni (2009) o seu caráter interdisciplinar, isto é, que não se limita a um conjunto de conhecimentos específicos próprios do seu campo como ciência, mas também, e de modo efetivamente abundante, de conhecimentos de outras áreas – inclusive os da neuro medicina, como destaca Garcia (2004). É buscando conhecimentos em outros campos que a Psicopedagogia cria o seu próprio objeto, condição essencial da interdisciplinaridade.

A Psicopedagogia não se limita à aplicação de conhecimentos no campo da Psicologia à prática pedagógica. E esse é um esclarecimento importante, pois a prática escolar mostra que até mesmo entres os profissionais de ensino o equívoco é cometido com relativa frequência. Essa observação e a busca de um melhor esclarecimento sobre esse equívoco já era tema de debate no trabalho de Neves (1991), o que demonstra, pela data da obra, que a preocupação em melhor distinguir o que se pensa da Psicopedagogia daquilo que ela realmente é, faz sentido.

No campo da aplicação prática, conforme Neves (1991), a Psicopedagogia antecede o *status* de área de estudo, procurando sistematizar um corpo teórico próprio, definir o seu objeto de estudo, delimitar o seu campo de atuação, sendo que para tanto, recorre então à Psicologia, Psicanálise, Linguística, Fonoaudiologia, Medicina, Pedagogia – e também ao

campo das ciências sociais, como a Sociologia e à Antropologia, como viria acrescentar Bossa (2007).

Para Neves (1991), falar sobre psicopedagogia é, necessariamente, falar sobre a articulação entre educação e psicologia, articulação essa que desafiam estudiosos e práticos dessas duas áreas. Embora quase que desafiam estudiosos e práticos dessas duas áreas. Embora quase sempre presente no relato de inúmeros trabalhos científicos que tratam principalmente dos problemas ligados à aprendizagem, o termo psicopedagogia não consegue adquirir clareza na sua dimensão conceitual. Segundo essa autora, a psicopedagogia inicialmente foi utilizada como adjetivo, indicando uma forma de atuação que apontava a inevitável interseção dos campos do conhecimento da Psicologia e da Pedagogia. Posteriormente, a Psicopedagogia assumiu uma conotação substantiva, o que um lado correspondeu a uma aplicação conceitual e, por outro, causou um lamentável estado de confusão, devido à utilização de muitos significados aplicados a um só termo.

Para Kiguel (1991), historicamente, a Psicopedagogia surgiu na fronteira entre a Pedagogia e a Psicologia, a partir das necessidades de atendimento de crianças com distúrbios de aprendizagem, consideradas inaptas dentro do sistema educacional convencional. A autora avança outra possibilidade quanto ao surgimento da Psicopedagogia ao mencionar as tentativas de explicação para o fracasso escolar por outras vias que não a pedagógica e a psicológica. Para a autora, os fatores etiológicos utilizados para explicar índices alarmantes do fracasso escolar envolviam quase que exclusivamente fatores individuais como desnutrição, problemas neurológicos, psicológicos.

Tais afirmações remetem-nos a duas considerações: Uma, no sentido de que as explicações para o fracasso escolar fundamentavam-se em discursos que sugerem o psicológico e negam o pedagógico, pois elas falam de desnutrição, problemas neurológicos e problemas psicológicos; e outras, no sentido de que a idéia, amplamente aceita no Brasil e em outros países, de que o problema de aprendizagem estivesse relacionado com fatores neurológicos, fazendo assim aumentar a preocupação com o lado orgânico e deixando menor espaço para o lado psicólogo. De qualquer modo, as suas implicações práticas da Psicopedagogia não podem ser pensadas simplesmente como uma aplicação da Psicologia à Pedagogia e sim como uma nova área do conhecimento que se destaca com seu objeto próprio de estudo.

O OBJETO DE ESTUDO DA PSICOPEDAGOGIA

De acordo com Kiguel (1991), a Psicopedagogia tem seu objeto central de estudo estruturado em torno do processo de aprendizagem humana, relevando tanto os padrões evolutivos normais e patológicos, como também a influência do meio, representado pela família, pela escola, enfim, pela sociedade em geral.

Neves (1991) acrescenta um aspecto a mais, dizendo que a Psicopedagogia centra seu estudo no ato de aprender e ensinar, tomando e considerando em conjunto as realidades interna e externa da aprendizagem, objetivando, sobretudo, avaliar a construção do conhecimento em toda a complexidade que ela apresenta e, dentro dessa complexidade, tornar igual os aspectos cognitivos, afetivos e sociais implícitos no processo de aprendizagem.

Rubistein (1992) esclarece que a Psicopedagogia, como um campo do conhecimento relativamente novo que é, primeiramente, esteve voltada para o desenvolvimento de metodologias próprias para o melhor atendimento aos portadores de dificuldades de aprendizagem e a relação entre essa e o aprendiz. Assim, o objeto da Psicopedagogia passa a ser mais abrangente, chegando inclusive ao processo terapêutico, ou seja, voltando sua atenção para os métodos de tratamento terapêutico das dificuldades de aprendizagem.

Bossa (1994) lembra que a aprendizagem é um tema de grande complexidade, com dimensão igual à da própria natureza humana, ressaltando ainda que a concepção de aprendizagem seja resultado de uma visão de homem, e é em razão desta visão que acontece a práxis psicopedagógica, ou seja, a Psicopedagogia não pode apoiar-se apenas na questão específica da aquisição do conhecimento e as dificuldades relacionais; deve também considerar todo o ambiente humano, isto é, a complexidade que envolve o meio no qual o indivíduo está inserido. Isto significa, entre outros aspectos, que as dificuldades de aprendizagem podem ter origens que, muitas vezes, estão fora do próprio indivíduo.

Visca (1987) acrescenta que a Psicopedagogia foi uma ação subsidiária da medicina e da pedagogia, isto é, buscava conhecer as dificuldades de aprendizagem com base nessas duas áreas de conhecimento, até que, em vista da necessidade de conhecimentos mais aprofundados, perfilou-se como um conhecimento independente e complementar, isto é, uma ciência ou um ramo do conhecimento, inclusive com objeto próprio de estudo, que é o processo de aprendizagem, e também de metodologia própria, donde acumula também recursos diagnósticos, corretores e preventivos próprios.

Sendo assim, a Psicopedagogia evolui de campo auxiliar para um campo próprio, prestando hoje uma grande contribuição à relação ensino-aprendizagem. Da mesma forma, do estudo específico e centrado no processo cognitivo do indivíduo, a Psicopedagogia evolui para o estudo de todo o espectro social que o envolve, tornando-se assim mais abrangente e gerando diagnósticos mais exatos.

Muller (1984) diz que nas reflexões sobre o objeto de estudo específico da Psicopedagogia deve ser considerado o lugar em que está situado este campo de atividade. A psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda – o problema de aprendizagem, colocado num território pouco explorado, situado além dos limites da Psicologia e da própria Psicopedagogia – e evoluiu devido à existência de recursos, ainda que embrionários, para atender à demanda neste campo, constituindo-se, assim, numa prática. Como se preocupa com o problema de aprendizagem, deve ocupar-se inicialmente com o processo de aprendizagem. Portanto, a Psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, tais como: como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-la, tratá-las e preveni-las.

Dessa forma, pode-se inferir que o objeto de estudo da Psicopedagogia é o sujeito, enquanto indivíduo e ser social, a ser estudado por outro sujeito, o profissional em Psicopedagogia, que procura abarcar e aplicar o conhecimento geral sobre o processo cognitivo e suas dificuldades, o que pode ser feito de modo preventivo, na forma de trabalho institucional, ou de modo clínico.

DIMENSÕES DA PSICOPEDAGOGIA

Bossa (2007), e também Neves (1991) oferecem importantes contribuições para a compreensão da Psicopedagogia em geral, e também no que diz respeito às suas dimensões, ou seja, ao seu alcance e seus limites, como ciência ou como atividade terapêutica. Pelo que se observa no dizer dessas autoras, a Psicopedagogia traz as indefinições e contradições de uma ciência cujos limites são os da própria vida humana, envolvendo, simultaneamente, os aspectos sociais e os individuais, em processos tanto transformadores quanto reprodutores, herdando saberes da Psicologia, da Biologia, da Sociologia e assim por diante, centrando esses saberes no estudo do processo de aprendizagem e suas variáveis.

Assim, conforme Bossa (2007), a Psicopedagogia recebe contribuições da Psicologia Social, que se encarrega da construção dos sujeitos. Também recebe contribuições da Epistemologia e da Psicologia Genética, que se encarregam de analisar e descrever o processo construtivo do conhecimento. E recebe ainda contribuições da Linguística, ciência que ajuda a trazer uma maior compreensão da linguagem como um dos meios que caracterizam os aspectos tipicamente humanos e culturais. Nenhuma destas áreas, porém, surgiu especificamente para responder à problemática da aprendizagem humana, mas é no conjunto de saberes proporcionados pelas mesmas que busca apoio a Psicopedagogia.

Contudo, segundo Bossa (2007), a Psicopedagogia se encontra ainda em fase embrionária, estando em construção a sua base teórica, ou seja, o seu conjunto de saberes determinantes da sua própria dimensão. Enquanto avança nesses saberes, enquanto se enriquece com base em outros campos do conhecimento, as dimensões da Psicopedagogia vão sendo ampliadas.

Essa dimensão, conforme Bossa (2007), Neves (1991) e García (2004), pode ser vista de forma mais clara no trabalho do profissional psicopedagogo, que tem como visão o fato de que a aprendizagem é responsável pela inserção da pessoa no mundo à sua volta, havendo assim a necessidade de se atuar no sentido de tornar a aprendizagem um bem comum a todos, fazendo superar as dificuldades que uns ou outros alunos possam apresentar, independente das origens dessas dificuldades.

CAMPO DE ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO

Em Garcia (2004), Macedo (2002) e em Bossa (2007), temos uma ideia sobre o campo da atuação da Psicopedagogia, que não pode ser, no entanto, inteiramente confundida com a atuação do profissional psicopedagogo. A diferença fundamental é que nem todos os profissionais desta área, assim como em outras áreas do conhecimento humano, se dedicam às pesquisas, conforme diz Garcia (2004).

Por outro lado, o campo de atuação do profissional psicopedagogo, conforme Bossa (2007), não pode ser definido apenas pelo espaço físico onde ele trabalha, mas também pelo espaço epistemológico que lhe cabe, ou seja, o lugar deste campo de atividade e o modo de abordar o seu objeto de estudo, abordagem essas que pode assumir características específicas, dependendo da modalidade ser preventiva, clínica ou teórica, bem como as articulações entre elas. O trabalho preventivo é sempre clínico, levando em conta a singularidade de cada processo. Ao delimitar o campo de atuação do trabalho

psicopedagógico, deve-se, no entanto, diferenciar essas modalidades de atuação, especificando as suas tarefas. Esse trabalho pode acontecer na forma individual ou na grupal, na área da saúde mental e da educação.

Assim, conforme Bossa (2004) e também Macedo (2002), na função preventiva cabe ao psicopedagogo detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem, bem como participar da dinâmica das relações da comunidade educativa, e ainda promover orientações metodológicas de acordo com as características dos indivíduos e grupo, realizando assim processos de orientação educacional.

Na área da saúde ou clínica, o trabalho do psicopedagogo é feito em consultórios privados ou em instituições de saúde, como os hospitais, por exemplo, no sentido de reconhecer e atender às alterações no processo de aprendizagem sistemática e assistemática, de natureza patológica.

A Psicopedagogia, historicamente, nasceu para atender a patologia da aprendizagem, mas ela se tem voltado cada vez mais para uma ação preventiva, acreditando que muitas dificuldades de aprendizagem se devem inadequadamente à Pedagogia institucional e familiar (Bossa 1994, p. 14).

No Brasil, segundo Macedo (2002), o profissional psicopedagogo ocupa-se de atividades como:

Orientação de estudos – Organizar a vida escolar da criança quando esta sabe fazê-lo espontaneamente; Apropriação dos conteúdos escolares visa propiciar o domínio de disciplinas escolares em que a criança não vem tendo um bom aproveitamento; Desenvolvimento do raciocínio – Trabalho feito com os processos de pensamento necessários ao ato de aprender. Os jogos são muito utilizados; Atendimento de crianças – Atender deficientes mentais, autistas ou com comprometimentos orgânicos mais graves, podendo até substituir o trabalho da escola (Macedo, 2002, p. 26).

Bossa (2007) diz ser atribuições do psicopedagogo, correlacionar as dificuldades de aprendizagem a especificidades como:

O ‘distúrbio de aprendizagem’ é encarado como uma manifestação de uma perturbação que envolve a totalidade da personalidade;

O desenvolvimento infantil é considerado a partir de uma perspectiva dinâmica, e é dentro dessa evolução dinâmica que o sintoma “distúrbio de aprendizagem” é estudado;

A neutralidade do papel de psicopedagogo é negada, e este conhece a importância da relação transferencial entre o profissional e o sujeito da aprendizagem;

O objetivo do psicopedagogo é levar o sujeito a reintegrar-se à vida escolar normal, respeitando as suas possibilidades e interesses (Bossa, 2004, p. 36).

Essas atribuições, no entanto, podem ser levemente diferenciadas, na mesma medida em que o trabalho do profissional se diferencia entre um trabalho clínico ou um trabalho institucional, conforme pode ser visto em seguida.

O PROFISSIONAL PSICOPEDAGOGO NA CLÍNICA

Garcia (2004) é a referência mais direta quando se busca compreender o trabalho clínico do profissional psicopedagogo, visto que este autor situa seu trabalho no campo da pesquisa físico-neurológica, ou seja, praticamente na área médica, o que foge ao escopo deste trabalho. Porém, muitas dificuldades de aprendizagem, apesar de poderem ser diagnosticadas dentro da área médica, têm suas causas fora desse campo. Nesse caso, Tanto Bossa (2007), quanto Benzoni (2009) contribuem para o esclarecimento de alguns pontos importantes, como por exemplo, o de que em toda situação de vida encontra-se um sentido para o não-aprender, uma escola inadequada, a separação dos pais, o nascimento de um irmão, uma doença na família a morte de um ente querido e muitas outras ocorrências traumáticas que não elaboradas pelo sujeito, podiam comprometer o seu processo de aprendizagem, as circunstâncias externas e internas atuam na formação da personalidade e nos desdobramentos advindos desta na relação do sujeito com o mundo.

Desse modo, conforme Benzoni (2009), muitas indagações surgem no trabalho de investigação e em todo percurso da ação psicopedagógica e o trabalho clínico realizado em consultórios ou em hospitais, traz ao psicopedagogo a necessidade de buscar não apenas compreender o porquê de o sujeito ter dificuldades de aprendizagem em algumas áreas e, ao mesmo tempo, ser capaz de outros aprendizados; como e porque isso ocorre. A busca desse conhecimento inicia-se a partir da realidade daquele sujeito, para então proceder à intervenção, que é o próprio tratamento ou o encaminhamento.

Garcia (2004) acrescenta que o diagnóstico psicopedagógico é um processo, um contínuo sempre revisável, no qual a intervenção do profissional psicopedagogo tem início a partir de uma investigação dos fatos e segue com a observação e o acompanhamento da evolução do sujeito, utilizando-se para o diagnóstico psicopedagógico as entrevistas, as provas psicomotoras, provas de linguagem, provas de nível mental, provas pedagógicas,

provas de percepção, provas projetivas e outras, conforme o referencial teórico adotado pelo profissional.

Em resumo, em muito o trabalho psicopedagógico de caráter clínico se assemelha a outros trabalhos da mesma natureza, isto é, na área médica. No entanto, diferencia-se dessa área por ter de levar em conta de forma muito mais significativa os muitos fatores individuais ou sociais que interferem na capacidade de aprendizagem. O profissional psicopedagogo é, portanto, um pesquisador também, ainda que de causas mais imediatas, como o meio que envolve o indivíduo por exemplo. Tanto Garcia (2004), quanto Bossa (2007) faz referências nesse sentido, e também no sentido de mostrar que ao pesquisar causas imediatas, o profissional psicopedagogo está, direta ou indiretamente, contribuindo para a ciência psicopedagógica.

De forma mais objetiva, seguindo as colocações de Bossa (2007), temos que o trabalho profissional psicopedagogo como clínico é o de recuperar a autoestima perdida no percurso escolar, levando o indivíduo a perceber suas potencialidades e capacidades. Por meio do diagnóstico, deve identificar as causas das dificuldades de aprendizagem do paciente, utilizando-se de diferentes instrumentos de avaliação nas áreas cognitiva, pedagógica e afetivo-social. Assim, são fundamentais ações do tipo: conversar com o paciente para auxiliá-lo na compreensão e elaboração de suas dificuldades; brincar, pois no brincar se aprende sobre o funcionamento da vida, além de desenvolver a criatividade e a capacidade simbólica; jogar, pois assim o paciente aprende a aceitar regras, além de desenvolver o raciocínio, a atenção e a concentração, também percebe que em diferentes situações há ganhos e perdas; ler para o cliente a fim de que ele possa conhecer e saber muita coisa sobre a vida e o mundo em que vive; olhar as tarefas e auxiliá-lo nas dúvidas e correções, analisar e entender os erros para que os compreenda e não volte a repeti-los; propor atividades para desenvolver habilidades e competências requeridas no aprendizado escolar; ajudar a encontrar a melhor maneira de estudar, pois o cliente deverá descobrir o que facilita a sua compreensão e sua memorização; conversar com os pais para que possam compreender e aceitar as possíveis dificuldades do filho, bem como orientá-los sobre a melhor maneira de ajudá-lo.

Pode-se dizer, portanto, que o trabalho clínico do profissional psicopedagogo se assemelha bastante aos trabalhos nas áreas de Psicologia, com a diferença fundamental de que seu objetivo maior está vinculado à superação das dificuldades de aprendizagem apresentada pelo indivíduo, ou seja, o seu cliente.

O TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Bossa (2007) mostra que no trabalho preventivo pode-se falar em diferentes níveis de prevenção das dificuldades de aprendizagem. No primeiro nível, o profissional psicopedagogo atua nos processos educativos com o objetivo de diminuir a frequência dos problemas de aprendizagem. No segundo nível, o objetivo é diminuir e tratar dos problemas de aprendizagem já instalados. No terceiro nível, o objetivo é eliminar os transtornos já instalados, num procedimento clínico com todas as suas aplicações.

No processo que corresponde ao primeiro nível, o preventivo, conforme Bossa (2007), o profissional psicopedagogo trabalha com os professores, auxiliando-os a incorporar os novos conhecimentos e os procedimentos metodológicos deles decorrentes, ou seja, é feito um trabalho de capacitação dos professores. Cabe então o psicopedagogo, no nível preventivo, realizar um diagnóstico do grupo e intervir nos procedimentos didático-metodológicos com vigor. Detectar as causas dos transtornos, como também de encontrar os meios para que os mesmos sejam eliminados. O terceiro nível se dá quando problemas específicos de leitura e escrita já estejam instalados em um aluno ou grupo de alunos.

De um modo geral, conforme Bossa (2007), os profissionais engajados no campo da Psicopedagogia percebem e apontam a necessidade do trabalho a ser realizado na instituição escolar, junto aos professores, como um trabalho de prevenção. Nesse trabalho preventivo deve-se levar em consideração inicialmente, quem são os protagonistas: professor e aluno. Porém, os professores não estão sozinhos nesse trabalho, também a família e outros membros da comunidade interferem no processo de aprendizagem, como aqueles que decidem sobre as necessidades e prioridades escolares, por exemplo.

Conforme a autora, ao ingressar no ensino regular o aluno traz consigo uma história vivida dentro do seu grupo familiar. Se a sua história transcorreu sem maiores problemas, este aluno terá uma estrutura mental capaz de canalizar seus interesses para objetos e objetivos socialmente valorizados. A escola se beneficia e também tem função importante nesse mecanismo, pois lhe fornece as bases necessárias, ou seja, coloca ao dispor da criança os objetos para os quais se deslocará a sua pulsão. Ingressa na escola com um desenvolvimento construído a partir do intercâmbio com o meio familiar e social, o qual pode ter funcionado tanto como facilitador quanto como inibidor no processo de desenvolvimento afetivo-intelectual. O mesmo não ocorre, porém, quando a história de

vida do aluno não permite uma estruturação mental adequado, caso em que, podem ocorrer as dificuldades de aprendizagem.

Conforme Weisz (2006), a instituição escolar, a rigor tem a função de preparar a criança para ingressar na sociedade, promovendo as aprendizagens tidas como importantes para o grupo social ao qual esse sujeito pertence.

Conforme a autora, o professor escolheu sua tarefa – ensinar o que sabe – e preparou-se para tal. As motivações que o levaram a eleger essa tarefa podem ser muito variadas e determinam seguramente uma forma de vínculo com os seus alunos. Em última instância, o professor que não vivenciou uma verdadeira apropriação do saber não poderá acompanhar o aluno no caminho da construção do conhecimento. O professor torna-se um mediador no processo de construção do conhecimento. Nesse caso, o docente pode acompanhar o processo de conhecer de seus alunos, sem impor, sem se sentir roubado, transformando em palavras aquilo que sucede em atos, desfazendo, para voltar a reconstruir, e corrigindo sem castigar.

Weisz (2006) mostra também que quando o professor faz o aluno refletir criticar e, de algum modo, permite o extravasamento de raivas contidas, ele se torna o primeiro alvo do exercício de liberdade do aluno. A questão da afetividade como facilitadora da aprendizagem é também um componente importante e uma outra possibilidade para a escolha docente pode ser a do “amor às crianças”. A afeição seria unicamente construtiva – ao seu modo permitir e liberar, mediante carinho e confiança, o aluno no seu caminho em busca do saber, relativizando as coisas, não apresentando respostas como verdades terminadas, mas acompanhando-o na reconstrução de conhecimentos.

Assim sendo, pensar a escola à luz da Psicopedagogia implica nos debruçarmos especialmente sobre a formação do professor. Uma das tarefas mais importantes na ação psicopedagógica preventiva é encontrar novas modalidades para tornar essa formação mais eficiente. As propostas de formação docente devem oferecer ao professor condições para estabelecer uma relação madura e saudável com os seus alunos, pais e autoridades escolares, investigar, analisar e realizar novas propostas para uma formação docente que considere esses aspectos constitui uma tarefa extremamente importante, da qual se ocupa a Psicopedagogia. Na tarefa junto às instituições o psicopedagogo deve refletir sobre as questões, buscando dar a sua contribuição no sentido de prevenir problemas de escolaridade.

Buscando uma síntese entre o que diz Bossa (2007), Benzoni (2009) e Macedo (2002), alguns tópicos podem ser destacados como auxiliares para o professor nas questões pedagógicas e psicopedagógicas, sendo que o profissional psicopedagogo pode

e deve desempenhar um papel importante. Em primeiro lugar, vale lembrar que o trabalho deve começar pela família ou, mais exatamente, pela orientação que deve ser dada à família. Nesse sentido, conforme expressam esses autores, é preciso que haja um bom entrosamento entre todos os integrantes da instituição, para que possam auxiliar o aluno que com dificuldades de aprendizagem, independente das possíveis causas.

Entre os autores acima, Benzoni (2007) destaca que é necessário conhecer a construção do modelo de aprendizagem dos educadores para que, dessa forma, o profissional psicopedagogo possa atuar enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que o conhecimento dos educadores auxilie na identificação do fracasso na aprendizagem e também contribua para melhorias no âmbito escolar, com encaminhamentos de alunos para o professor e serviços especializados.

Os autores Benzoni (2009) e Macedo (2002) destacam também a importância para o profissional psicopedagogo em estudar de forma aprofundada as questões relativas ao meio cultural, social e político, pois esses aspectos são partes integrantes de todo o processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, destacam a importância da reflexão individual e coletiva sobre as próprias aprendizagens e sobre aquilo que a escola produz, bem com o aprofundamento teórico sobre as diferentes áreas do conhecimento que explicam como se dá a construção do conhecimento humano.

Em outras palavras, o que se procura destacar é que o trabalho e a busca de conhecimento em conjunto, produzem melhores resultados do que ações individuais ou ações ligadas a cada campo de trabalho. O professor tem a aprender com o profissional psicopedagogo e este tem a aprender com o professor, e juntos, têm muito a aprender com a comunidade escolar, com o entorno social e com as questões teóricas que envolvem seus trabalhos. Superar as dificuldades de aprendizagem, conforme Bossa (2007), significa muito mais que apenas conhecer quais são as dificuldades e em quem, quais alunos, elas se manifestam. Na verdade, não é um trabalho para o profissional de uma única área.

Em Muller (1984) encontramos alguns pontos considerados pela autora como suportes teóricos relevantes no trabalho na área de Psicopedagogia, mas que pode ser destacado também em relação ao trabalho do professor, visto que as duas áreas se entrelaçam e, por sua vez, mesclam ou buscam seus conhecimentos em outras áreas também. Assim, da Psicanálise vem o estudo do inconsciente, das representações profundas, operantes através da dinâmica psíquica que se expressa por sintomas e símbolos, permitindo-nos levar em conta a face desejante do homem. Da Psicologia social vem o conhecimento sobre a constituição dos sujeitos, as relações familiares, grupais e institucionais, em condições socioculturais e econômicas específicas que, de algum modo,

afetam a aprendizagem. A epistemologia e a Psicologia genética se encarregam de analisar e descrever o processo construtivo do conhecimento pelo sujeito em interação com os outros e com os objetos. A Linguística traz a compreensão da linguagem como um dos meios que caracterizam o tipicamente humano e cultural: a língua enquanto código disponível a todos os membros de uma sociedade e a fala como fenômeno subjetivo, evolutivo e historiado de acesso à estrutura simbólica.

É notório que nenhuma das áreas de conhecimento citadas acima surgiram com a finalidade específica de estudar a aprendizagem, nem mesmo a Psicopedagogia, mas que, no entanto, todas elas oferecem contribuições de inestimável importância, quer para o profissional psicopedagogo, quer para o professor, ou ainda para todos aqueles que têm algum interesse direto ou indireto no processo de aprendizagem e nas dificuldades inerentes a esse processo, como os pais ou familiares, por exemplo.

A escola como um todo, conforme observa Weisz (2006), significa muito mais do que um ambiente dotado de profissionais de ensino; professor, coordenador pedagógico, diretor, etc., o que significa dizer que a escola é um organismo vivo e não estaque, isto é, age como uma instituição única, na qual as partes estão articuladas num trabalho também único.

Da mesma forma, a escola, como um organismo único, não é portadora de um conhecimento pronto, completo, acabado; a escola aprende também. A autora relata, com base em suas experiências pessoais, situações de dificuldades ou mesmo de bloqueios de aprendizagem fundamentadas de um lado nas graves diferenças sociais entre as crianças e suas famílias, e de outro lado, da acomodação dos profissionais de ensino ao julgarem-se alheios a essas diferenças e, portanto, não responsáveis pela oferta de igualdade de condições de aprendizado a todos os alunos.

No dizer de Weisz (2006, em escolas com professores que assim agem, reproduz-se e acentua-se mais ainda as diferenças sociais, na medida em que apenas os alunos “mais capazes” completam a escalada da aprendizagem, enquanto outros vão ficando para trás. E ficar para trás não significa apenas perder a oportunidade de se escolarizar corretamente; significa estar condenado a uma vida inteira de falta de oportunidades, o que faz afetar ainda mais as questões relacionadas ao lado psicológico do indivíduo, com todas as consequências indesejáveis que isso possa trazer, para ele próprio e para toda a sociedade.

ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA

Procurando fechar esse trabalho com uma contribuição a psicopedagogos e professores ou, na realidade, às relações de ensino-aprendizagem nas escolas e as consequências positivas que elas podem trazer a todos os alunos, independente das eventuais dificuldades de aprendizagem que possam apresentar, este capítulo apresenta um apanhado de ideias e informações sobre o trabalho institucional do psicopedagogo e sua possível atuação em com os professores, no sentido de melhor capacitar esses últimos a uma atuação preventiva e diagnóstica.

Tomando como referência as palavras de Souza, Veit e Anderle (2009), podemos compreender a ação transformadora que a educação exerce na sociedade, e como o ensino e a aprendizagem são os elementos chaves dessa transformação. Torna-se importante, portanto, o resultado final da aprendizagem ou, antes disso, o seu acontecimento, ou seja, se ela de fato ocorre ou não e a quem ou a quantos ela atinge com a mesma intensidade.

Assim, compreendendo que cada indivíduo é um universo em si mesmo, resultante dos múltiplos aspectos que moldam o seu ser, lembram as autoras citam a importância em se diagnosticar os possíveis obstáculos que, em cada universo individual, podem se constituir em problemas para a aprendizagem. São três os níveis nos quais se molda o resultado final da aprendizagem, conforme Souza, Veit e Anderle (2009). O primeiro é de caráter sócio-político, dada a ação educativa estar subordinada à realização das políticas educacionais mais amplas. O segundo é pedagógico, relacionado diretamente à prática pedagógica e aos conteúdos de ensino. E o terceiro, é psicopedagógico, ou seja, "...visa especialmente as mudanças em relação ao sujeito que aprende e a maior participação deste sujeito no mundo da cultura" (Souza, Veit e Anderle, 2009, p. 1)

No entanto, no dizer das autoras, não pode admitir a existência de ações em separado desses três níveis, isto é, um não pode estar desvinculado do outro. Mas como não é nosso objetivo discutir aqui questões de políticas públicas da educação ou mesmo práticas pedagógicas, o que nos ocupa é a relação entre o professor e o psicopedagogo no sentido de diagnosticar preventivamente e fazer superar as eventuais dificuldades de aprendizagem que possam comprometer a vida futura de cada estudante. Em outras palavras, esses dois profissionais devem buscar uma atuação conjunta.

Quando se fala em trabalho diagnóstico e se propõe ao professor as tarefas iniciais nesse sentido, surge a observação de que esse profissional pode não estar devidamente capacitado para essa tarefa, no que se refere às dificuldades de aprendizagem, pois a mesma exige conhecimentos específicos que só o profissional psicopedagogo pode ter, devido à sua formação nesse campo. No entanto, conforme Souza, Veit e Anderle (2009), o termo diagnóstico não se refere exclusivamente à detecção de algo específico, pois significa, antes de tudo, o discernimento e a faculdade de conhecer e perceber características gerais que possam conduzir ao diagnóstico específico. Procurando esclarecer, um professor pode não saber ou não ter capacitação para diagnosticar uma dificuldade de aprendizagem, e nem é sua tarefa esse diagnóstico, mas estando ele em maior contato com seus alunos e conhecendo suas realidades e os muitos universos presentes na individualidade de cada um, ele tem condições de oferecer ao psicopedagogo valiosas informações rumo ao diagnóstico específico.

Para tanto, existe uma questão que é fundamental, muito embora ela esteja praticamente ausente em muitas das nossas escolas, conforme apontam Souza, Veit e Anderle (2009). Trata-se do relacionamento com as famílias dos alunos e, conseqüentemente, da possibilidade de se conhecer melhor o universo de cada um deles. Se essa questão é fundamental, resta, no entanto, o conhecimento existente sobre as realidades das famílias, ou seja, o ambiente comunitário, as questões sociais envolvidas, a visão, enfim, que se tem do universo geral dos alunos. Para as autoras, à medida em que o conhecimento no plano familiar se torna um desejo abstrato, esse conhecimento generalizado torna-se um elemento central para que o professor tenha condições de avançar ações diagnósticas.

(...) Dentro de uma perspectiva psicopedagógica, o trabalho com as famílias pode ser considerado fundamental e indispensável para modificar as atitudes de alguns alunos, mas, mesmo assim, esse trabalho somente se constituirá em uma das partes do diagnóstico, já que ele estará centralizado, principalmente, no conhecimento e na modificação da situação escolar. (Bassedas, e Col, 1996, apud Souza, Veit e Anderle, 2009, p. 1).

Conforme Souza, Veit e Anderle (2009), não existem apenas sujeitos envolvidos no diagnóstico psicopedagógico, mas também sistemas e processos, visto que a escola, como instituição social, pode ser considerada de forma ampla, como um sistema aberto que compartilha funções e que se inter-relaciona com outros sistemas que integram todo contexto social, sendo protagonistas da aprendizagem na escola o professor, o aluno, a direção da escola, a equipe técnica e a de apoio. Conforme os autores,

Em nível interno, a escola pode-se tornar uma instituição potenciadora ou, então, pelo contrário, pode ser fonte de conflitos, dependendo de como

estejam estruturados e se relacionem os diferentes níveis hierárquicos ou subsistemas, como a equipe dirigente, a administração entre outros (...) O diagnóstico da aprendizagem escolar se situa num espaço e num tempo. Espaço: a) Para que o psicopedagogo possa viabilizar sua ação que se constitui na criação de um ambiente psicopedagógico, do qual falaremos mais adiante. b) Lugar espacial onde transcorre a ação educativa que leve o psicopedagogo a aliar a teoria com a prática, diagnosticando o não aprender. Tempo: Refere-se a duração das atividades que envolvem a ação psicopedagógica diagnóstica considerando os vários fatores intervenientes: o ano letivo, a situação dos alunos, de como é feito o aproveitamento de suas potencialidades, a complexidade de fatores que envolvem a instituição. (Souza, Veit e Anderle, 2009, p. 2).

Assim, o diagnóstico psicopedagógico pode diferenciar-se de outros diagnósticos escolares, levando-se em conta a maneira pela qual se fundamenta a prática profissional, que engloba o professor, o aluno e o conhecimento contextualizado. Historicamente, segundo Souza, Veit e Anderle (2009), a prática educativa e a prática psicopedagógica são derivadas das distintas teorias de aprendizagens que sustentam as concepções diferentes em relação ao professor, ao aluno e ao conhecimento, mas não pode deixar de estar fundamentada também no contexto social, no ambiente escolar e comunitário, na medida em que conhecimentos teóricos costumam se originar em contextos específicos e nem sempre pode ser aplicados indistintamente a qualquer outro contexto. Em outras palavras, embora o conhecimento teórico no campo da pedagogia e da psicopedagogia sejam indispensáveis, a aplicação prática dos mesmos depende de cada contexto escolar ou comunitário.

Nesse ponto, Souza, Veit e Anderle (2009, p. 2) buscam ancoragem na teoria construtivista elaborada por Piaget, no sentido de mostrar que o diagnóstico deve “... partir de um sujeito que aprende em interação com o objeto do conhecimento, e que possui uma dramática própria, original, sua”, o que nos leva a considerar a importância do professor pelo conhecimento que ele pode ter do aluno e da realidade do aluno, vindo a atuar assim como importante colaborador no processo diagnóstico, bem como no suporte que pode oferecer ao profissional psicopedagogo, ao mesmo tempo em que recebe desse o seu próprio suporte.

Retomando o que já foi colocado inicialmente, buscando agora melhor perceber o papel do professor, temos que o diagnóstico no nível sócio-político não está relacionado apenas às políticas educacionais, mas à própria organização da escola como instituição destinada a ensinar ou a produzir fracassos dos alunos conforme sua classe social, o mesmo valendo para o diagnóstico didático ou à didática propriamente dita, que, sendo eficiente, pode representar uma ação preventiva de problemas de aprendizagem. E por

fim, o diagnóstico psicopedagógico, que prioriza o sujeito que aprende ou que fracassa ajudando-o a situar-se em um lugar que possibilite a aprender.

A intervenção psicopedagógica funciona mais como ser o outro, ser mais um, ser, enfim, o terceiro dos alunos e esses entre si. O psicopedagogo com o trabalho de ensinar a aprender recorre a critérios de diagnóstico no sentido de compreender a falha (problemas) na aprendizagem. (Souza, Veit e Anderle, 2009, p. 2).... os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem a causas físicas ou psicológicas, nem a análises das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais. Tanto quanto a análise, as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento mais amplo de luta pela transformação da sociedade (Scoz, 1994, apud (Souza, Veit e Anderle, 2009, p. 2).

Conclui-se, portanto, que a abrangência do diagnóstico é fundamental para a sua eficiência e, conseqüentemente, para a superação de dificuldades de aprendizagem eventualmente apresentadas pelos alunos.

Vitorino (2009) também analisa a prática psicopedagógica na escola, tendo, porém, como norteadores da sua análise a teoria vygotskiana, o que indica de forma mais evidente a necessidade de um diagnóstico baseado no contexto geral e não especificamente no aluno, como poderia propor a teoria psicogenética de Piaget. O autor chama a atenção para forma preventiva do trabalho do psicopedagogo apresenta-se nos processos normais de aprendizagem, quando o mesmo atua nas instituições educacionais, como uma das partes mais importantes, sem descartar, é claro, sua atuação nas as dificuldades de aprendizagem que já se apresentarem instaladas. Esse trabalho preventivo, segundo o autor, considera, sobretudo, que toda criança possui uma pré-história escolar antes mesmo de chegar à escola, e que essa pré-história está relacionada ao contexto da sua comunidade.

Estando o profissional psicopedagogo capacitado a lidar com as mais diversas dificuldades de aprendizagem, um dos fatores atuais que leva uma boa parcela de alunos à multirrepetência, ao fracasso escolar e, conseqüentemente, à evasão, ele é auxilia na identificação e na resolução dos problemas no processo do aprender. Para Weisz (2001) o fracasso escolar nada mais é que uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola e quando isso acontece, é preciso que haja uma investigação sobre as causas, envolvendo globalmente os profissionais da instituição escolar, para que caminhem juntos em busca de uma solução. A autora trabalha com a hipótese de que essa solução deva ser encontrada por meio de um repensar das posturas pedagógicas, ou seja, coma idéia de que as práticas pedagógicas devem ir de encontro às necessidades dos alunos e não o contrário.

Vitorino (2009), com base em Vygotsky, considera que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar que nunca parte do zero, o que confere exige do profissional em psicopedagogia um conhecimento científico específico oriundo da articulação de várias áreas envolvidas nos processos e caminhos do aprender, devendo o mesmo intervir, visando a solução dos problemas de aprendizagem e tendo como foco o aluno ou a escola. Assim,

(...) a realização do diagnóstico e a intervenção psicopedagógica também é uma atitude que poderá ser efetivada através de métodos, instrumentos e técnicas próprias da psicopedagogia, sendo relevantes as questões ligadas à prevenção. Envolver-se em pesquisas e estudos científicos acerca dos problemas e processos de aprendizagem é de fundamental importância no trabalho do psicopedagogo, pois é através de novos enfoques que poderão ser alcançadas importantes considerações a respeito da aprendizagem, bem como obtidos argumentos concretos para o reconhecimento da profissão (Vitorino, 2009, p. 1).

Assim, o psicopedagogo precisa observar o aluno como um todo:

(...) coordenação motora ampla, aspecto sensório-motor, dominância lateral, desenvolvimento rítmico, desenvolvimento motor fino, criatividade, evolução do traçado e do desenho, percepção espacial e viso-motora, orientação e relação espaço-temporal, aquisição e articulação dos sons, aquisição de palavras novas, elaboração e organização mental, atenção e coordenação, bem como, expressões, aquisição de conceitos, e, ainda, desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático (Vitorino, 2009, p. 1).

Segundo Vitorino (2009), são várias, portanto, as razões que podem determinar o sucesso ou o fracasso de uma criança em relação à sua aprendizagem na escola, o que demanda à prática psicopedagógica ser entendida como o conhecimento dos processos de aprendizagem em seus mais diversos aspectos: cognitivos, emocionais ou corporais.

Assim, segundo o autor, o trabalho psicopedagógico deve estar inserido no processo de ensino e aprendizagem, atuando primordialmente, de forma preventiva, isto é, procurando detectar razões e momentos de dificuldades, e prevendo questões que seriam motivo de tratamento futuro na vida educacional dos alunos. Para Vitorino (200), com base em Vygotsky, a atividade criadora é uma manifestação exclusiva do ser humano, é uma não-adaptação do ser, isto é, de não estar acomodado e conformado com uma situação, quando então o indivíduo busca, por meio do imaginário e da fantasia, o equilíbrio, geralmente pela construção de algo novo.

É mediante este pressuposto, que o trabalho psicopedagógico se faz atuante. É descobrindo no aprendente suas capacidades e desenvolvendo atividades que o auxiliam na ordenação e coordenação de suas ideias e manifestações intelectuais. A especificidade do tratamento psicopedagógico consiste no fato de que existe um objetivo a ser alcançado, a eliminação dos sintomas. Assim, a relação psicopedagogo/aprendente é medida por atividades bem definidas cujo objetivo é solucionar os efeitos nocivos dos sintomas (Vitorino, 2009, p. 2).

Assim, tendo como ponto de partida o fato de que toda criança aprende, cabe ao profissional da área psicopedagógica encontrar entre as diversas teorias educacionais a que mais se enquadra em cada caso diagnosticado, não deixando, porém, de considerar todos os aspectos relevantes na vida desse aluno, pois a escola não pode ser vista isolada da sociedade e o seu trabalho deve estar em sintonia com a própria sociedade.

Assim, podemos acreditar ter ficado claro que o trabalho do psicopedagogo deve estar fundamentado em um amplo conhecimento, que engloba o todo do indivíduo, da escola e da sociedade, o que o coloca numa posição de parceria com outros profissionais da escola, como o professor, principalmente, a quem pode auxiliar no diagnóstico preventivo das dificuldades de aprendizagem, e de quem pode receber importantes subsídios para a sua própria prática. A estratégia elementar na prática psicopedagógica na instituição escolar é, portanto, a integração entre os profissionais da escola rumo a um trabalho de prevenção às dificuldades de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista objetivo geral deste trabalho, que foi discutir o papel do psicopedagogo no trabalho de orientação dos professores para a superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, e considerando as informações apresentadas nos capítulos precedentes, podemos tecer algumas considerações.

O trabalho do profissional psicopedagogo na instituição é, sem dúvida, um dos aspectos mais importantes na educação, na medida em que contribui na superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas por alunos da comunidade escolar.

Diferentemente do trabalho clínico, em que o profissional apenas recebe o aluno – ou cliente – para diagnosticar e tratar suas dificuldades de aprendizagem, na instituição escolar esse trabalho pode ir mais além ou, por outro lado, começar muito antes, na medida em que o profissional pode acompanhar o aluno mais de perto, inclusive no que se refere ao seu ambiente social.

O ponto principal do trabalho psicopedagógico na instituição é que o mesmo pode gerar efeitos mais positivos quando ocorre com base na prevenção, isto é, de detecção e acompanhamento dos casos de dificuldades de aprendizagem antes que possam se transformar em problemas mais sérios para os alunos e o consequente prejuízo na sua aprendizagem.

Dificuldades que afetam a aprendizagem podem afetar a autoestima do aluno, na medida em que ele percebe que não consegue o mesmo nível de aprendizado dos seus colegas. E não é preciso muito esforço para que nós, professores e profissionais de ensino, possamos perceber que isso é o mais comum de acontecer em nossas escolas, ou seja, que muitos alunos têm sua autoestima abalada, muitas vezes por uma ou outra dificuldade de aprendizagem que poderia ser facilmente superada se diagnosticada com antecedência por um profissional pedagogo, antes mesmo que o aluno se desse conta disso.

A questão é que não podemos ter um profissional psicopedagogo em cada sala de aula, o que tornam os diagnósticos precoces impraticáveis. Por outro lado, em cada sala de aula há um professor e o seu trabalho pode contribuir para o trabalho do profissional psicopedagogo, e juntos, podem contribuir para com o aluno.

O professor não tem o saber próprio do profissional psicopedagogo, mesmo porque, essa não é a sua área. No entanto, nada o impede de possuir esse conhecimento ao menos em um nível tal que lhe permita auxiliar o psicopedagogo, detectando entre seus alunos possíveis casos de dificuldades de aprendizagem e recebendo deste, após o diagnóstico, as possíveis orientações que devem ser seguidas.

Assim, podemos entender o psicopedagogo um parceiro dos professores na comunidade escolar, da mesma forma que o professor também pode atuar como um parceiro do psicopedagogo.

De modo individual, o psicopedagogo pode trabalhar no acompanhamento de cada caso de dificuldade de aprendizagem evidenciado pelo professor entre seus alunos. De modo coletivo, ele pode se tornar um divulgador das práticas de diagnósticos psicopedagógicos entre os professores, fornecendo a eles sustentação teórica e prática, fazendo com que os próprios professores, se transformem em grandes auxiliares na tarefa de superar as dificuldades dos alunos e oferecer oportunidades iguais de aprendizado para todos.

REFERÊNCIAS

BENZONI: G. A. Selma. *Reflexões sobre diagnóstico psicopedagógico*. Disponível em: <http://drb-assessoria.com.br/29reflexoessobreodiagnosticopsicopedagogico.pdf>. Acesso em 02 dez. 2019;

BOSSA, N. A. *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GARCIA, J. N. *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KIGUEL, S. M. *Reabilitação em neurologia e psiquiatria infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1991.

MACEDO, L. *Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MULLER, M. R. *Acerca do campo ocupacional*. Porto Alegre: Artmed, 1984.

NEVES, M. A. C. M. *Psicopedagogia: um só termo e muitas significações*. Porto Alegre: Artmed, 1991.

OLIVEIRA, S. L. *Tratado de metodologia científica*. São Paulo: Pioneira, 2002.

RUBISTEIN, E. *A intervenção psicopedagógica clínica*. Porto Alegre: Artmed, 1992.

SOUZA, D. M.; VEIT, M. C. S.; ANDERLE, S. S. *Aspectos básicos do diagnóstico psicopedagógico na escola*. 2000. Disponível em: <http://www.artigos.com/artigos/humanas/educacao/aspectos-basicos-do-diagnostico-psicopedagogico-na-escola-365/artigo/>. Acesso em: 5 set. 2016.

VITORINO, J. L. *O trabalho psicopedagógico e a aprendizagem segundo a abordagem Vygotskyana*. 2009. Disponível em:

<http://www.pedagobrasil.com.br/pedagogia/otrabalhopsicopedagogico.htm>. Acesso em 3 dez. 2019;

VISCA, J. *Clínica psicopedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 1987.

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006.



REVISTA **TERRITÓRIOS**

Editora EducarRede
Lauzane Paulista | SP
Rua João Burjakian, 203
CEP 02442-150 São Paulo / SP

Fale Conosco

POLO LAUZANE
Fone: 11 2231-3648
WhatsApp: 11 99588-8849