

Educar FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

VOLUME 10 - DEZEMBRO 2017



ISSN 2447-7931

Educar FCE

FACULDADE CAMPOS ELISEOS

ALPHAVILLE/SP - BRASIL,V10 N.1, DEZ., 2017

EDITORIAL

#AMOSERPROFESSOR

As singelas palavras direcionadas nesse editorial estão dedicadas aos nossos ilustres e heróis PROFESSORES nas quais se propõem incansavelmente num esforço diário de se dedicarem ao ofício de transformar com carinho a EDUCAÇÃO e para isso enfrentam o grande DESAFIO de nunca pararem de se aperfeiçoar mesmo diante de Políticas Públicas Educacionais adversas e que infelizmente ainda existente em nosso país, entretanto conseguem com POUCO fazer MUITO porque acreditam que o FUTURO é incerto, mas o PRESENTE é primordial para transformar tudo em FELICIDADE, pois quando chegam às 7h da manhã em sua sala de aula já se deparam com pessoas na ESPERANÇA de aprender algo diferente e NECESSÁRIO para a sua vida diária.

O Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Faculdade Campos Elíseos se aprimora constantemente, justamente para estar SEMPRE A FRENTE no intuito de sempre levar o que tem de melhor para que VOCÊ professor também possa estar PREPARADO profissionalmente quando estiver diante dos alunos CONSTRUINDO conhecimentos aprendidos com PRÁTICAS pedagógicas INOVADORAS.

Aurélio Buarque de Holanda define professor sendo “aquele que ensina uma arte, uma atividade, uma ciência, uma língua, que é entendido e perito no ensinar”, mas o professor é aquele que EXECUTA UMA ORQUESTRA DE PRIMEIRA e tal definição é realmente bela principalmente porque nós que somos literalmente ENSINADOS diariamente por nossos alunos, pois eles que nos ensinam a ver o MUNDO.

Com esses conhecimentos compartilhados diariamente que ser professor é acreditar que aquele aluno cabisbaixo, com problemas FamiliaRES, SOCIAIS OU DISCIPLINARES que está diante de nós durante duzentos dias letivos será sempre CAPAZ de APRENDER, de FAZER, de CONVIVER e de SER sem perder a sua essencialidade.

Tal essencialidade é relevante e compreendida por Rubem Alves como “a primeira tarefa da Educação que é o de ensinar a ver... É através dos olhos que as crianças tomam contato com a beleza e o fascínio do mundo... Os olhos tem de ser educados para que nossa alegria aumente”, assim é o professor diante da sua TAREFA de levar sempre uma nova visão de mundo para dentro da sala de aula, por isso que ser professor é aquele que faz o possível para EDUCAR sempre pela ALEGRIA de estar diante de pessoas que farão toda a diferença numa sociedade.

Ser professor é acreditar que a ESCOLA não é o único espaço para se obter o conhecimento, mas é o espaço RELEVANTE para compartilhar aprendizagens, emoções, sentimentos e a pluralidade diante das adversidades da VIDA.

O reconhecimento profissional sempre é importante para qualquer categoria trabalhadora, mas o professor entende de forma diferente o termo RECONHECIMENTO, pois para ele sempre será uma grande alegria após anos dedicados ao MAGISTÉRIO em poder reencontrar seus alunos devidamente locados em suas PROFISSÕES e poder ser lembrado com carinho pelo seu antigo aluno como alguém que fez a diferença em sua vida pessoal, familiar e profissional e o melhor é receber palavras que afagam a nossa alma por NUNCA SER O SEU EX-PROFESSOR, mas sim o ETERNO PROFESSOR.

Kellermann dos Santos

Professor, Empresário e Gestor de Polos da Faculdade Campos Elíseos

CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Claro
Adriana Alves Farias
Cláudia R. Esteves
Ivan César Rocha Pereira
Paulo Malvestio Mantovan
Rodrigo Leite da Silva

EDITOR-CHEFE

Adriana Alves Farias

**REVISÃO E NORMALIZAÇÃO
DE TEXTOS**

Adriana Alves Farias
Rodrigo Leite da Silva

**PROGRAMAÇÃO VISUAL E
DIAGRAMAÇÃO**

Marcelo Lima
Gabriel Farias Lima
Richard Couto

PROJETO GRÁFICO

Gabriel Farias Lima

COPYRIGTH

Revista Educar FCE
ISSN 2447-7931
Faculdade Campos Elíseos
(Dezembro, 2017) - SP

Publicação Bimestral
e multidisciplinar vinculada
à Faculdade Campos Elíseos.

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

521	ADRIANA FERREIRA RAMOS ARAGÃO	711	LILIAN MEINBACH BRANDOLES DE MATOS
7	ADRIANA NEGREIROS PRIMO DA SILVA	693	LILIAN TORRES NEIRO
537	ADRIANA VICTORELLI	287	LUCIA INÊS ZUNTA VIZIOLI
547	ADROAL MENDES DE SOUSA JUNIOR	1037	LUCIANA LEOPOLDO RIBEIRO VENANCIO
1056	ALCEDIR RODRIGUES	726	LUIZE B. C. BRANCO
16	ALESSANDRA DA SILVEIRA	740	LUZIA ALVES COUTINHO
32	ALEXANDRE DIAS DA SILVA E LIMA	1046	MARA CRISTINA CANAVESE
47	ALINE MIRON SANTOS	296	MARCELA QUINTAL FERNANDES DOS SANTOS
558	ANA CELIA SERAFIM SANTOS	749	MARCIA FERRAZ
54	ANA CLAUDIA TAVARES CAETANO CALDAS	757	MÁRCIO DOS REIS SALES
571	ANA PAULA OLIVEIRA ZANETTE	307	MARIA LUZIA DAIDONE
64	ANDREA BARBOZA DO SANTOS PINTO	770	MILENA CRISTINA PASSOS SILVA
996	ANDREA RODRIGUES CHRISÓSTOMO DE BRITO	328	NATÁLIA CHINAGLIA PEDROSO
78	ANDREIA DE LIMA BIASI	316	NATALIA LIMA DA SILVA
108	BRUNA FELIPIM	777	NATALIA RODRIGUES DE JESUS
89	BRUNA GOMES DE FARIAS	785	NÍDIA RUIZ ALFONZO DOUGLAS
117	CAMILA DO NASCIMENTO SOUZA	803	PATRÍCIA FREITAS OLIVEIRA
129	CARLA SIMONE VICENTE TAVARES DE OLIVEIRA	815	PATRÍCIA GOMES NASCIMENTO MAIA
1009	CLAUDIA APARECIDA GOMES DOS SANTOS	337	PATRÍCIA MARINHO DOS SANTOS
578	CLAUDIA CALEGARI PINHO	832	PRISCILA MATHEUS ENCIMAS LATTOUF
139	CLAUDIA SIMONE DIAS	847	RAYNA DE MELO CARVALHO
148	CLEVERSON VIEIRA SILVEIRA	869	REGIANE MARIA DA SILVA RICARDO
161	DANIELA ABILA DOURADO ALVES	347	RENATA MODESTA
171	DANIELA SILVA	364	RENATA RODRIGUES PEREIRA ALVES FERREIRA
1020	DEBORA GONDIM LIBERATO	375	RITIELLI DA SILVA TORRES
148	DEBORA VIEIRA SILVEIRA LEIBANTE	878	ROSA MARIA CARDOSO
586	DENISE CANDIDO	392	ROSANGELA DE JESUS DÓREA SANTOS
182	EDI ROSANE CARDOSO COSTA	405	RUTLÉIA RIBEIRO DE SOUZA TAVARES
196	ÊNIO GRAZIANNI GONÇALVES SIQUEIRA	887	SANDRA COSTA PORFIRIO
206	EULINA DOS SANTOS BARROS	899	SIMONE CORDEIRO DO VALE ROSAS
592	EVELIN PEREIRA MONTAGNINI	421	SUELENE ALVES DE OLIVEIRA
218	FABIANE CRISTINA GONÇALVES	414	SUELI TEIXEIRA DOS REIS
231	FELIPE RODRIGO VALOZ DA SILVA	910	SUÉLITON AZEVEDO COSTA
239	FERNANDA ARAUJO DA COSTA	431	SUSI ELAINE PEREIRA
247	FERNANDA SCAPIN	445	SYLMARA ALVES MOURA DE OLIVEIRA
287	FERNANDO AFONSO NUNES FILHO	923	TAIRINE CARNEIRO DE MELO
602	FLÁVIA NEVES DE OLIVEIRA	457	TANIA BALBINO DE OLIVEIRA
616	GILDA MARQUES DE CARVALHO DA SILVA	466	TÂNIA MARIA PEREIRA CASTRO
625	GRÊS SALIBA	476	TANIA RAMOS DE MORAES
634	HERNÂNNY PEREIRA BARROS MOURA	932	THAÍS BAREÑO CALÓ ALVES
643	IVONE ALCÂNTARA GONÇALVES	943	VACÍLIA SOARES DE ARAUJO ALVES
655	JACQUELINE VIEIRA FARIAS	954	VALDIRENE RIBEIRO DE MATOS FERREIRA
1029	JOSÉ DE SOUZA	490	VALÉRIA DE ARAÚJO CAMPOS OLIVEIRA
261	JOVELINA MAGALHÃES	1078	VANESSA CRISTINA VIEIRA YAMAKI
664	KAREN FERNANDES OREFICE HERRERA	967	VENERANDA FERREIRA NUNES
675	KARIN ALEXANDRE CARAFIGI	500	VERA LUCIA RIBEIRO
277	KÁTIA MEDEIROS DA SILVA	974	VERONICA DANZIGER GOMES
685	KELLY CRISTINA BUENO GANZOLLI	986	VIVIANE DO AMARAL CAMPOS
		510	YANDRA DIAS FREITAS



LIMITAÇÕES NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO OU DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM



ADRIANA NEGREIROS PRIMO DA SILVA

Formada em Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa/ Inglês e Francês pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2000). Formada em Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Ed. Infantil/ Ens. Fund./ Direção e Coordenação Escolar pela UNIARARAS (2005). Pós-graduada em Neuropsicopedagogia pela Empresa Educacional Sepcursos (2015). Professora Titular de Cargo (Ed. Infantil e Ens. Fundamental) pela Prefeitura de São Paulo, EMEF Brig. Faria Lima.

Diante da problematização em que está relacionada à dificuldade de aprendizagem no processo de educação escolar e como consequência “o seu fracasso” nos anos iniciais e para uma vida inteira, caso não se consiga detectar pela instituição de ensino e mesmo por seus familiares o problema se perpetuará para toda uma vida. Por isso, que a atenção ao educando precisa ser minuciosa no que diz respeito ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem desde os primeiros anos da educação infantil até o ensino fundamental I. Em toda a sua vida escolar é necessário que haja um elo entre escola e família para que juntas consigam um final satisfatório para o discente em questão.

Palavras-chave: Processo de desenvolvimento; Dificuldades de aprendizagem; Déficit; Distúrbio.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é a limitação no processo de desenvolvimento ou dificuldade de aprendizagem do ser em que há anos tem como foco principalmente em reuniões pedagógicas e em horários de estudos dentro de centros educacionais. Para a sociedade é um dos meios fundamentais de progresso profissional e ascensão social.

As causas podem estar relacionadas a vários fatores exteriores a criança ou inerente a ela. Os fatores externos podem ser de uma variedade sem fim, porém não se pode esquecer que existem os fatores internos em que não podemos agir sozinhos e sim com apoio dos responsáveis. A instituição de ensino, antes de qualquer coisa, deve tentar superar as

dificuldades de aprendizagens apresentadas por alunos em processo de alfabetização tendo como objetivos específicos: proporcionar o aprendizado, desenvolver habilidades na leitura e escrita, auxiliar na reabilitação das deficiências cognitivas dos alunos e elevar a auto-estima estimulando-o, oportunizando-o a realizar atividades do dia a dia. Não esquecendo que a aprendizagem é gradual, pois a criança aprende pouco a pouco, durante uma vida inteira, portanto ela (aprendizagem) é um processo constante e contínuo. Cada ser tem seu ritmo de aprendizagem (biológico). O meio (escolar) em que a criança está inserida deve ser estimulador da aprendizagem propício ao bom aproveitamento do processo educativo. Uma boa alimentação

deve ser a chave para um bom desempenho do educando em sua vida escolar e futuramente para o seu sucesso promissor.

O presente artigo inicia-se com um resgate histórico no processo de desenvolvimento humano e suas aprendizagens com estudiosos do assunto que tem como base para um melhor resultado no dia a dia. Decorrendo de situações adversas à aprendizagem como uma dificuldade sensorial, problemas cognitivos e/ou neurológicos, o estudo do tema só vem enriquecer ou simplesmente pincelar um tema que é tão controverso dentro das discussões em reuniões de estudos dentro de escolas e universidades.

FATORES DE INTERFERENCIA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

“Crianças provenientes de famílias que vivem com dificuldades econômicas e habitam em comunidades vulneráveis, tendem a apresentar mais problemas de desempenho escolar e de comportamento”. (Ferreira e Marturano, 2002)

Existem vários fatores que interferem no desenvolvimento do aprendizado das crianças, um dos mais preocupantes é a desigualdade social, porque a população carente busca meios para sobreviver, seja trabalhando como empregadas domésticas, cabeleireiras, caixas registradoras em supermercados, pedreiros e muito mais. E na falta de emprego formal precisam em alguns casos mudarem de residência ou até mesmo de bairro para que consigam com seu salário mensal sobreviver junto de

sua família. Outro fator está relacionado às dificuldades é a desestruturação familiar, pois é o primeiro grupo social que a criança tem acesso. Porém, a realidade nos mostra que a cada dia é maior a distância entre pais e escola. Os pais estão ausentes e uma grande parte são analfabetos funcionais, o que também prejudica muito, pois sentem dificuldades de acompanhar o trabalho dos filhos e acabam se afastando. Muitos destes pais apresentaram dificuldades na escola quando criança pela mesma falta de interesse dos pais, ou por terem que trabalhar muito cedo. E por todos serem vítimas de uma sociedade de poucas oportunidades àqueles que vivem em situação de precariedade. Há também a violência, o álcool, a falta de diálogo, pois

no horário em que não estão na escola, alguns alunos estão a frente de um computador brincando, videogame, dormindo (pois, muitos vão dormir de madrugada), cuidando dos irmãos menores etc. O acesso ao mundo letrado que esses alunos têm é a escola, pois em casa muitos ou a maioria não têm acesso a livros, jornais e revistas. Essa realidade faz com que as escolas precise se tornar atrativas para esses alunos e próximas de suas realidades em relação ao ensino aprendizagem. Entretanto, os educando precisam sempre estar se aperfeiçoando para tentar reverter e contribuir para um melhor desenvolvimento de nossos discentes.

ALIMENTAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

“A alimentação desempenha um papel decisivo para o crescimento e o desenvolvimento físico da criança em idade escolar, época em que ela passa por um acelerado processo de maturação biológica, juntamente com o desenvolvimento sociopsicomotor”. (Cavalcante, 2009, p. 17)

A criança quando bem alimentada tem disposição e como consequência se desenvolve suas habilidades. Sendo assim, a alimentação significa muito para uma contribuição do desenvolvimento da criança tanto na escola como na sociedade, exemplo, as crianças terem hábitos saudáveis, como práticas de esportes, brincadeiras com seus amigos, ajudam no aprendizado também, onde o principal foco é a alimentação de qualidade.

As consequências como falta de nutrientes

necessários na alimentação escolar pode acarretar ao educando um desenvolvimento escolar deficitário.

O consumo alimentar inadequado, por períodos prolongados, resulta em esgotamento das reservas orgânicas de micronutrientes, trazendo como consequência para as crianças e adolescentes retardo no desenvolvimento, redução na atividade física, diminuição na capacidade de aprendizagem, baixa resistência as infecções e maior suscetibilidade a doenças. (Cavalcante, 2009, p. 19)

A influência dos pais sobre seus filhos em relação à alimentação deve ser avaliada, pois as crianças adquirem os hábitos alimentares dentro de casa com seus familiares, quando a família tem uma alimentação mais saudável à probabilidade de ter hábitos saudáveis no futuro será bem

maior para essa criança.

A alimentação pode ser significativa no rendimento escolar da criança.

A escola de alguma forma tem papel fundamental e devem oferecer alimentação equilibrada, porque o aluno bem alimentado apresenta melhor aproveitamento escolar, e equilíbrio para seu desenvolvimento e crescimento, como ter boa saúde

Tudo aquilo que ingerimos exerce um grande impacto sobre a função cerebral, podendo interferir no humor, no pensamento, no comportamento, na memória, no aprendizado e no envelhecimento celular. Através de uma alimentação colorida e variada, podemos fornecer os nutrientes necessários para manter o cérebro ativo e saudável. (Perroni, 2013, p. única)

PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E SUAS APRENDIZAGENS

“Apenas o conhecimento da ordem e conexão entre os estágios no desenvolvimento das funções físicas pode... garantir o conhecimento pleno e livre, ainda que ordenado ou em conformidade com as regras, e o exercício das forças físicas. Em uma única palavra, educação em si é precisamente o trabalho de prover as condições nas quais as funções físicas são capacitadas, à medida que elas sucessivamente surgem, para amadurecer e se transformar em funções mais superiores de uma forma livre e plena.” John Dewey & James McLellan (1964, p. 207)

O processo de desenvolvimento é o estudo científico que foi desenvolvido pelo psicólogo suíço Jean Piaget. Como as mudanças de comportamento de um ser ao longo de sua vida e as fases que cada um passa.

Porém para os teóricos do desenvolvimento humano “resulta de aprendizagem, com

base na experiência ou adaptação ao ambiente, reforçando que, a vida é um contínuo processo de aprendizagem: novos eventos e novas experiências desenvolvem novos padrões de comportamento.” (Berger, 2003)

Quando criança, passamos pelo processo de aprendizagem com a experiência do mundo ao nosso redor, cores, fala e nossas características físicas e preceitos básicos. Na fase adolescente refletimos e decidimos algumas coisas por conta própria, no momento que tornamos adultos e estamos totalmente desenvolvidos utilizamos todas aquelas crenças, valores e comportamentos, acumulados ao longo de nossa vida para nortear as atitudes que tomaremos.

Segundo Vygotsky (1987, p. 50), ele afirma que

“A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais

básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à atenção, à associação, à formação de imagens, à inferência, ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos.”

A educação do ser humano enquanto criança tem como princípio teórico de que a aprendizagem ativa é fundamental para o desenvolvimento pleno do potencial humano e que essas aprendizagens ocorrem mais efetivamente em ambientes em que forneçam oportunidades de aprendizagem apropriadas ao desenvolvimento. Deve-se considerar que para se ter uma educação que abranja o desenvolvimento e o crescimento

humanos:

Desenvolver habilidades e capacidades em uma sequência previsível no decorrer da vida;

Desenvolver características únicas desde o nascimento e por meio de interações do dia a dia. A aprendizagem sempre ocorrerá considerando as possibilidades de cada ser em especial e respeitando o seu tempo, habilidades e oportunidades (cognitivas).

Alguns especialistas até diferem do processo de desenvolvimento que ao olharmos mais interiormente vemos que eles com suas maneiras de ver e estudar não foge de como o ser humano é interiormente e socialmente. Sendo assim, Doralice Veigas Alves diz que:

O processo de aprendizagem traduz a maneira como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento. Trata-se de um processo complexo que, dificilmente, pode ser explicado apenas através de recortes do

todo (Alves 2007, p. 18).

O processo de aprendizagem e como consequência o seu desenvolvimento intelectual e cognitivo podem contribuir para que os problemas comecem a surgir dentro de uma esfera educacional (escola).

Quando a aprendizagem não se desenvolve conforme o esperado para a criança, para os pais e para a escola ocorre a “dificuldade de aprendizagem”. E antes que a “bola de neve” se desenvolva é necessário a identificação do problema, esforço, compreensão, colaboração e flexibilização de todas as partes envolvidas no processo: criança, pais, professores e orientadores. O que vemos são crianças desmotivadas, pais frustrados pressionando a criança e a escola. Furtado (2007, p. 03)

O termo dificuldades de aprendizagem pode se resultar do meio social em que a criança ocupa. Pode-se partir de natureza emocional ou motora da criança, onde a mesma poderá apresentar algumas dificuldades nas

atividades escolares habituais.

De acordo com Weiss (1997, p.16): a dificuldade encontrada no aluno em aprender pode estar ligada a fatores internos quanto externos:

Essa insuficiência na aprendizagem escolar pode estar ligada à ausência de estrutura cognoscitiva, que permite a organização dos estímulos e favorece a aquisição dos conhecimentos. Todavia, a dificuldade em aprender pode estar relacionada a determinantes sociais, da escola e do Olhar de professor, próprio aluno, ou seja, ligada a fatores internos (cognitivos e emocionais) e a fatores externos (culturais, sociais e políticos) (Weiss. 1997 p. 16)

Para termos consciência de que o ser humano tem dificuldade de aprendizagem é preciso avaliar de várias formas e a partir dos resultados obtidos, planejarem e aplicarem um programa de intervenção pedagógica. Problemas de

aprendizagem precisam ser identificadas e trabalhadas, o profissional deve conhecer o conjunto das variáveis e a origem do problema para que possa trabalhar de forma específica e tentar resolver. Quando ele não consegue identificar o problema em si há necessidade de contatar os responsáveis informar o que ocorre e encaminhar para o pediatra responsável pela criança para uma avaliação e como consequência a possível resolução da dificuldade.

PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E SUAS APRENDIZAGENS

Quando se fala de dificuldade e/ou transtorno de aprendizagem estamos enfatizando dois problemas diferentes e que se manifestam de maneiras distintas.

Segundo a psicóloga clínica Sara Pain, que chama problemas de aprendizagem a todos os distúrbios psicopedagógicos que interferem diretamente no ensino aprendizagem. Para isso, ela leva em conta vários fatores como: fatores orgânicos e constitucionais da criança; fatores específicos, localizados (visão, audição e coordenação motora); fatores psicogenéticos são os fatores emocionais e intelectuais); e fatores ambientais, representado pelo lar, escola

e pela comunidade como um todo.

Normalmente quando falamos em dificuldades de aprendizagem os fatores externos interferem no processo do aprender do aluno, como a metodologia da escola e de professores, a influência dos colegas dentre outros fatores.

A dificuldade de aprendizagem encontra-se em fatores como: fome, desmotivação, falta de estímulo, desestrutura familiar, problemas pessoais, que interferem na aprendizagem e prejudicam no desenvolvimento do aluno.

Os transtornos, normalmente, estão relacionados com o eu da criança, seja uma disfunção neurológica,

química, fatores hereditários, imaturidade... Sendo assim, para muitos, dificuldades e transtornos têm o mesmo significado, no qual citarei as principais dificuldades de aprendizagem:

- Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDAH): um transtorno neurológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Caracteriza-se por sintomas de desatenção, inquietude, impulsividade, não tem paciência e interrompem conversas

- Discalculia: é um problema causado por má formação neurológica que se manifesta como uma dificuldade

no aprendizado dos números e como consequência a sua compreensão fica prejudicada.

- Dislalia: é um distúrbio que acomete a fala, caracterizado pela dificuldade

em articular as palavras e pela má pronúncia, omitindo, acrescentando, trocando ou distorcendo os fonemas.

- Disortografia: dificuldade de aprender e

desenvolver as habilidades da linguagem escrita, é um transtorno específico da grafia que, geralmente, acompanha a dislexia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse estudo é possível perceber que parte dos alunos, e não a maioria, apresenta dificuldades no processo de aprendizagem.

A escola precisa rever estratégias e transformar sua maneira de ensino mais atrativa com materiais diferenciados pensando em todos os alunos, de uma forma global, e garantindo que todos possam se desenvolver na aprendizagem e aquisição de conhecimento. Também é necessária uma aproximação entre família e escola, incentivo ao aluno por parte da família, professores com conhecimentos para lidar com as diversas dificuldades encontradas em uma sala de

aula.

É de fundamental importância, a contribuição dos órgãos governamentais, para uma maior e melhor estruturação da educação em nosso país, buscando minimizar as desigualdades e promovendo o acesso à educação de forma democrática e igualitária para toda a sociedade.

Como forma de auxiliar pode ser feita uma avaliação cautelosa com um psicopedagogo na instituição de ensino, caso haja, como primeiro passo para diagnosticar a causa do problema de aprendizagem e definir o plano de intervenção para tratamento, pois o

mesmo trabalha em conjunto com outros profissionais da área da saúde, conforme o caso de cada um.

Quando se há negligência na educação de ambos os lados, da escola e dos pais não tem como conseguir uma educação de qualidade. O reconhecimento da necessidade de intervenção é fundamental para o desenvolvimento da criança. Precisamos estar atentos para o reconhecimento das causas, pois existem fatores perceptíveis e outros não perceptíveis, que sugerem observação e pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Doralice Veiga. Psicopedagogia: Avaliação e Diagnóstico. Ed. Vila Velha - ES, ESAB - Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.
- BERGER, Kathleen Stassen. Desenvolvimento da pessoa: Da infância à adolescência. Ed. LTC, 2003.
- CAVALCANTI, Leonardo de Almeida. Efeitos de uma intervenção em escolares do ensino fundamental I, para a promoção de hábitos alimentares saudáveis. Tese de Mestrado, 2009, Brasília. Pesquisado no dia 16/01/2018.
- DEWEY, J. e MECLELLAN, j. What psychology can do for the teacher. In: R.D. Archanbault (Ed.), John Dewey, on education: selected: Writings (pp. 195-211). New York: Randon House, 1964.
- FERREIRA, Marlene de Cássia Trivellato; MARTURANO, Edna Maria. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. Psicologia: Reflexão e Critica, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.
- FURTADO, Ana Maria Ribeiro, BORGES, Marizinha Coqueiro. Módulo: Dificuldades de aprendizagem. Vila Velha - ES, ESAB - Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.
- <https://sites.google.com/site/escoladeodoro/atendimento-a-alunos-com-dificuldades-de-aprendizagem-> pesquisado no dia 9/09/ 2017.
- PAÍN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem, Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- PERRONI, Cristiane. Boa alimentação interfere na função cerebral e aumenta a concentração. Disponível em: < <http://globoesporte.globo.com/euatleta/nutricao/noticia/2013/06/boa-alimentacao-interfere-na-funcao-cerebral-e-aumentarconcentracao.html> . Acesso em: 16/01/2018.
- PIAGET, Jean. Da lógica da criança à lógica do adolescente: São Paulo: Ed. Pioneira, 1976.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 1987.

A LITERATURA INFANTIL: POESIA NA ESCOLA NAS SÉRIES INICIAIS



ALESSANDRA DA SILVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIP (2014); Graduação em Artes Visuais pela Faculdade FAMOSP (2016); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Hercília e Professora de Ensino Fundamental II - Arte - na EMEF Marechal Juarez Távora.

Em meio a debates, congressos, seminários e simpósios (reunião de escritores) nacionais e internacionais a literatura infantil começou a ser pensada com a importância de formadora das mentes infantis. O objetivo de agir como agente formador fez com que a Literatura Infantil contemporânea se opusesse aos valores tradicionais e com isso foi trilhando valores novos. A estrutura escolar é um ótimo lugar para inserir textos literários. O docente deve se preocupar em reunir em suas atividades a compreensão da trama textual, processos linguístico, à perspectiva se insere a poesia por apresentar em sua estrutura constitutiva uma constante recriação e uma ampliação dos limites da língua. Com isso podemos perceber que é através do poema que as crianças encontram vivências com as palavras, a descoberta da comunicação, portanto podemos perceber que trabalhar com poesia nas séries iniciais é fabuloso e instigante para as crianças, a poesia atrai a atenção quanto o despertar pelo gosto à leitura. O professor pode explorar a poesia de forma prazerosa, seguindo um caminho para a autodescoberta de si mesmo em relação ao outro com o qual deve conviver para que a vida seja mais sociável.

Palavras-chave: Literatura, docente, poesia, ampliação e caminho.

BREVE HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL

Em meio a debates, congressos, seminários e simpósios nacionais e internacionais nos fins dos anos 70, a Literatura Infantil começou a ser pensada, pois era uma literatura destinada ao público infantil e tinha sua importância como formadora das mentes infantis.

A primeira versão desta literatura foi escrita entre 1979 e 1980 e publicada somente em 1981.

Em 1984, a versão foi dividida em dois volumes independentes: Literatura Infantil e Panorama Histórico da Literatura Infante/Juvenil.

Em 1983, foi publicado o Dicionário Crítico de Literatura Infante/Juvenil brasileira e posteriormente, em 1987, o conto de fadas.

Embora esses títulos sofressem sucessivas reedições, mantiam as suas intenções e estruturas originais.

As exigências e atualizações para o curso do novo milênio se faziam presente para que houvesse uma sintonização com o contemporâneo (para os livros que assim pretendessem).

Com o objetivo de agir como agente

formador, a Literatura Infantil contemporânea se opõe aos “valores tradicionais” (consolidados pela sociedade romântica no século XIX), trilhando “valores novos” (semeados em reação ao tradicionalismo).

Para compreender melhor as diferenças entre os conceitos e padrões de pensamento ou comportamento de ontem e de hoje, é possível através do quadro abaixo, observar as temáticas e as peculiaridades formais que diferenciam as duas literaturas:

Nota-se que os valores

1. Espírito individualista	1. Espírito solidário
2. Obediência absoluta à Autoridade	2. Questionamento da Autoridade
3. Sistema social fundado na valorização do ter e do parecer , acima do ser .	3. Sistema social fundado na valorização do fazer como manifestação autêntica do ser
4. Moral dogmática	4. Moral da responsabilidade ética
5. Sociedade sexófoba	5. Sociedade sexófila
6. Reverência pelo passado	6. Redescoberta e reinvenção do passado

O TRADICIONAL	O NOVO
7. Concepção de vida fundada na visão transcendental da condição humana	7. Concepção de vida fundada na visão cósmica/existencial/mutante da condição humana
8. Racionalismo	8. Intuicionismo fenomenológico
9. Racismo	9. Antirracismo
10. A Criança: “adulto em miniatura”	10. A criança: ser –em –formação (“mutantes” do novo milênio)

Fonte: Literatura Infantil-Nelly Novaes Coelho, 2000, p.19.

<p>tradicionais pregavam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A valorização ideal dos indivíduos-patentes nos heróis ou personagens românticos que eram modelos a serem imitados; - A obediência absoluta aos valores padrões, tabus ou ideais consagrados pelo saber da autoridade; - O sistema social que sobrepõe a ter ao fazer e ao ser; - O caráter religioso-prêmio à virtude ou castigo do vício, a serem concedidos no além-vida; - A restrição ao ato sexual (somente para procriação); - Ter o passado como modelo a ser seguido; 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepção da vida-resgatar o culto das virtudes e das boas ações para ser digno de entrar no “paraíso”-vida eterna; - O racionalismo em que tudo era explicado pela razão embasada ora pela fé, ora pela ciência; - O racismo que embora denunciasse a injustiça contra as raças consideradas “inferiores”, se limitou apenas em aspectos sentimentais deixando de lado suas fundas raízes político-econômicas; - A criança era vista como um “adulto em miniatura” em que devia assumir, precocemente, atitudes consideradas adultas. <p>Já os valores</p>	<p>novos pregavam oposto dos valores tradicionalistas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - O espírito solidário é socializante (consciência de que o indivíduo é parte do todo); - Questionamento da autoridade (exigência de liberdade pessoal para o conhecimento e a interpretação das novas realidades nascentes no mundo); - Sistema social - tende a sobrepôr o fazer e o ser ao ter; - Moral da responsabilidade (o eu procura agir conscientemente em face da relatividade dos valores atuais e em relação ao direito do outro); - Sexo-assumido como
---	--	--

ato natural-liberdade do ser;
 - Redescoberta do passado como origem, como forma criadora, que expressou as relações essenciais do ser humano consigo mesmo, com o mundo e com o outro;

- Concepção de vida como mudança de vida (não alcançar a almejada perfeição, mas participar da evolução contínua da vida);

- Valorização da intuição: estímulo ao poder mental como grande força a ser ainda descoberta no ser humano;

- Antirracismo: valorização das diferentes culturas, que correspondem

às diferentes etnias, na busca de descobrir e preservar a autenticidade de cada uma;

- A criança: é vista como um ser em formação em que seu potencial deve-se desenvolver em liberdade.

De acordo com Nelly Novaes Coelho (2000), dados extraliterários são fundamentais para a conscientização dos que vão trabalhar com literatura com as crianças e também párea os que vão escrever para elas. Além disso, para ela, tais dados são básicos para o exercício de uma leitura crítica e avaliadora dessa literatura nova, que sem deixar de ser

um instrumento de emoção, diversão ou prazer. Poderá auxiliar e muito, a tarefa da educação, no abrir caminho aos que estão chegando em direção à nova mentalidade a ser conquistada por todos.

Se não aceitarmos presunçosamente a literatura infantil como antes de tudo um artifício segura, saudável e antisséptico para a preservação da puerilidade, é porque seus apelos mais fundamentais são os apelos de toda a efetiva literatura – ela explora nosso anseio de novidade, assim como nossa insistência da realidade humana.

OS PROPÓSITOS DA LITERATURA INFANTIL

A expressão “Literatura Infantil” nos leva à primeira instância a ideia de livros coloridos, escritos para o público infantil e que se limitam apenas em distrair as crianças em folheá-los ou ouvir suas histórias contadas por alguém. Ao contrário do que “estupidamente” possam definir a literatura infantil, esta

tem a função que para além do prazer/emoção estéticos, visa alertar ou transformar a consciência crítica de seu leitor/receptor. “A literatura infantil é antes de tudo literatura; ou melhor, é arte” (COELHO, 2000, p. 27).

A literatura infantil é considerada uma arte porque sua criatividade é

capaz de representar o mundo, o homem, a vida através da palavra. A literatura é uma linguagem específica que expressa uma determinada experiência humana. “A literatura, em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação,

seja no espontâneo convívio leitor/texto estimulado pela 15).
leitor/livro, seja no diálogo escola". (COELHO, 2000, p.

A ESCOLA: UM ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA A INICIAÇÃO LÚDICA NO MUNDO DA LITERATURA

Sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Revela-se imprescindível e vital um redimensionamento de tais relações, de modo que eventualmente transforme a literatura infantil no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e seu destinatário mirim. (ZILBERMAN, 1987, 28).

A sala de aula é (ou deveria ser) o espaço privilegiado para a compreensão dos estudos literários, pois é nesta comunidade que de maneira mais abrangente, o educando é estimulado ao exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significações, a consciência do eu em relação ao outro, a leitura do mundo

em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente.

Segundo a autora Nelly Coelho, esse espaço (a escola), deve ser ao mesmo tempo libertário e orientador, para permitir ao ser em formação chegar ao seu autoconhecimento e a ter acesso ao mundo da cultura que caracteriza a sociedade a que ele pertence.

Além disso, para a autora, com relação às atividades com a literatura e a expressão verbal, a escola deve se diversificar em dois ambientes básicos: o de estudos programados (sala de aula, bibliotecas para pesquisas, etc.) e o de atividades livres (sala de leitura, recanto das invenções, laboratório de

criatividade...).

Para COELHO (2000), essa dualidade de ambientes (programado e livre) corresponde às duas faces básicas da formação visada: a que exige do educando a assimilação de informações e conhecimento para integrá-los em um determinado conjunto coerente do saber, e que deve estimular ou liberar as potencialidades específicas de cada um deles.

Embora dos anos 70 para cá, essa necessidade de se atribuir a escola e a literatura essa dupla responsabilidade, infelizmente essa conscientização medeia um longo caminho a ser percorrido, mas não impossível para os educadores que fazem de seu espaço um lugar privilegiado para que o educando interaja com o

eu + mundo + o outro.

A IMPORTÂNCIA DA POESIA NOS PRIMEIROS ANOS ESCOLAR

Assim como houve intencionalidades diferentes entre literatura tradicional e literatura contemporânea, também é possível verificar uma diferença básica entre a poesia tradicionalista e a poesia contemporânea.

Enquanto a primeira pretendia levar seu leitor/ouvinte a aprender algo para que fosse imitada depois, a segunda pretende levá-lo a descobrir algo ao seu redor e a experimentar vivências novas que, de forma lúdica, se incorporarão em seu desenvolvimento mental/existencial.

A poesia brasileira iniciou-se em fins do século XIX e se expandiu nos primeiros anos do século XX atribuindo a escola a tarefa de formar no aluno o futuro cidadão e o indivíduo de bons sentimentos através da poesia.

A memorização de

poemas para os “recitativos” em dias festivos ou reuniões familiares foi um sistema educativo que perdurou até os anos 30/40 e que levava alguns alunos a sentirem vergonha ou raiva de tais recitativos e até mesmo a detestar a poesia.

Neste contexto o contato com a poesia tinha um resultado desinteressante, como se observa nesse relato de Paes, a formação de uma imagem de poesia como o espaço do tédio ou da superficialidade:

Só no começo da adolescência foi que me livreí dessa falsa ideia de ser a poesia um tipo de linguagem enfeitada, obrigatoriamente ritmada e metrificada, que nada tinha a ver com a realidade e que só servia para aborrecer a paciência dos alunos ou ser recitada, mão espalmada no peito, nas

festas cívicas. (PAES apud GEBARA, 2002, p. 35).

A poesia tradicional era criada e transmitida com o intuito de fazer com que a criança entendida como “adulto em miniatura” assimilasse com rapidez e perfeição, o modo de pensar e agir do adulto através da memorização, tornando-se um cidadão de bons sentimentos (generosos, caridosos, de obediência, fraternais, pátrios, etc.). Ao contrário deste cenário, entende-se que a poesia não deva ser imposta a criança, pois dizer poesia “é subjetivo e pessoal... que só poderá ser gratificante se resultar de um gesto espontâneo, feito com entusiasmo ou alegria”. (COELHO, 2000: 224).

INTRODUÇÃO DO TEXTO POÉTICO PARA CRIANÇAS

Antes do contato direto com o poema a autora Nelly Coelho (2000), sugere que certos mediadores facilitam a fruição da poesia, por exemplo, a poesia espetáculo (cujos mediadores são a voz do artista, suas posturas, trajes, o espaço cênico, a ambientalização musical, as luzes, etc.) e a poesia canto,

isto é, veiculada pela música.

Para que o texto poético seja aceito e querido pelas crianças é interessante e válido introduzir atividades com canto e música, através das brincadeiras de rodas, as cirandas como grande estímulo à sensibilidade perspectiva dos pequenos.

Depois, para um

contato mais direto, iniciar com um texto poético que seja breve, versos curtos, ritmos e rimas que toquem de imediato a sensibilidade, a curiosidade ou as sensações do fruidor e que, de preferência, expresse uma situação interessante (conteúdo narrativo).

POESIA E ESCOLA

Se partirmos do princípio de que hoje a educação da criança visa basicamente levá-la a descobrir a realidade que a circunda; a ver realmente as coisas e os seres com que ela convive; a ter consciência de si mesma e do meio em que situada (social e geograficamente); a enriquecer-lhe a intuição daquilo que está para além das aparências e ensiná-la a se comunicar eficazmente com os outros, a linguagem poética

destaca-se como um dos mais adequados instrumentos didáticos. É nesse sentido que cabe àqueles a quem está entregue a orientação da infância prepararem-se para extrair desse instrumento suas mil virtudes. (COELHO, 2000: 222/223).

Embora a escola seja um espaço privilegiado em que o docente possa explorar diversas modalidades de texto, de acordo com

GEBARA (2002), os mais indicados para as atividades (por tradição) são os textos literários, que na maioria das vezes o contato com eles só acontecem nesse ambiente e por sua intervenção.

Além disso, a principal preocupação do professor de Língua Materna é a de reunir numa só atividade a compreensão da trama textual e dos aspectos discursivos do texto, levantando processos linguísticos apontados no

conteúdo programático.

Diante desta necessidade, a autora afirma: “Nessa perspectiva se insere o poema por apresentar em sua estrutura constitutiva uma constante recriação e uma ampliação dos limites da língua”. (GEBARA, 2002: 13).

Sendo assim, dentre as diversidades de textos que circulam na sala de aula (seja pelo livro didático, seja por outros meios de veículos), através do poema pode se encontrar as primeiras vivências com as palavras; a descoberta da comunicação oral imediatamente acrescida

de outros prazeres, como a emissão e encadeamento dos sons até o desvelar do grande mistério da escrita - os sinais gráficos que se tornam imagens, materializados em histórias e informações dentro de nós.

Para uma melhor sustentação, vejamos ainda nos aponta Paes:

A poesia tende a chamar a atenção da criança para as surpresas que podem estar escondidas na língua que ela fala todos os dias sem se dar conta. Por exemplo, a rima, ou seja, a semelhança de sons finais entre duas palavras sucessivas obriga o leitor a

voltar atrás na leitura num ir e vir entre o que está diante e o que ficou atrás. Com isso, desautomatiza-se a leitura e se direciona a atenção para o conjunto de significados do texto. (PAES apud GEBARA, 2002: 14).

Assim sendo, acredita-se que o poema torna-se um texto prazeroso para o leitor, uma vez que nele podemos descobrir elementos que estimulem nossa curiosidade em explorá-lo e interagir com ele.

QUE ELEMENTOS SÃO POSSÍVEIS ENCONTRAR E EXPLORAR EM UM POEMA?

Além da magia da palavra poética que se multiplica em diferentes sentidos, dependendo do olhar e do espírito de quem a lê, a poesia é também imagem e som.

De acordo com COELHO (2000), as palavras são signos que expressão

emoções, sensações, ideias... Através de imagens (símbolos, metáforas, alegorias...) e de sonoridade (rimas, ritmos).

A principal atração que os pequeninos têm pela poesia, é o jogo poético, transformada em canto (cantigas de ninar, cantigas de rodas...) ou pela

poesia ouvida ou lida, que estimule emoções, sensações. Impressões, numa interação lúdica e gratificante.

Se alguém lê um poema para a criança, a melodia, o tom, a forma como se alterna tônicas e átonas, a presença maciça ou quase imperceptível da pontuação,

são percebidos como forma de expressão corporal, pois envolvem a voz e os gestos que a acompanham. Se a própria criança está lendo, será a vez de sua voz imprimir sensações que podem ou não se refletir na organização total do que foi lido "(GEBARA, 2002:37). Porque "figuras como a rima, a aliteração e a paronomásia não tem outro alvo senão remotivar, de modos diversos, o som de que é feito o signo". (BOSI apud GEBARA, 2002: 37).

Ainda de acordo com a autora (2002), através da organização do som (rimas, ritmos, aliterações...) é que se percebe a qualidade do texto, uma vez que isolar um ou outro fonema, ceder à tentação da rima óbvia ou simples, que não estimula a indagação sobre a linguagem com a qual se está em contato, é uma maneira de se romper novamente com o equilíbrio do texto. Nas figuras de harmonia, ritmo e métrica encontram-se o processo de

sonorização do tema, razão de sua importância.

COELHO (2000) enfatiza que além de estimular o "olhar de descoberta" nas crianças, o jogo poético pode atuar sobre todos os seus sentidos; despertando inúmeras sensações: visuais (imagens coloridas, plásticas...); auditivas (sonoridade, música, ruídos...); gustativas (paladar); olfativas (perfumes, cheiros); tácteis (maciez, aspereza, textura...) de pressão (sensações de peso ou de leveza); termais (temperatura calor ou frio); comportamento (estáticas dinâmicas...).

Evidentemente, num só poema dificilmente todas essas sensações são provocadas ao mesmo tempo, pois cada um deles apresenta determinados tipos de transfiguração imagística, que tem modo peculiar de atuar no pequeno leitor ou ouvinte.

Outro elemento que muito atrai a atenção do pequeno leitor é a ilustração, que deve se relacionar com

o texto para uma melhor interação texto/ilustração, leitor/texto.

Nos estilos de representação visual, verifica-se como os textos e os desenhos se relacionam se há interferência, integração ou convivência. No processo contínuo processo de comunicação, as imagens produzidas, resultado da leitura e percepção do ilustrador sobre o poema, tornam-se parte integrante da leitura que o público infanto-juvenil faz do texto. (GEBARA, 2002: 38).

Todos esses elementos descritos até aqui, podem ser encontrados e explorados dentro do poema, porém vale ressaltar que nem sempre é possível encontrá-los todos de uma só vez.

ANÁLISE DE POEMAS DE AUTORES CONTEMPORÂNEOS

Segue análises de alguns poemas de autores contemporâneos iniciando por Cecília (uma das grandes vozes poéticas dos anos 20/30) que segundo Nelly (2000: 240) começou a escrever poemas infantis divulgando-os na imprensa, e que mais tarde foram incluídos em antologias e manuais escolares. Como é o caso da: **A Canção dos Tamanquinhos (1934)**

Troc... Troc... Troc...
Troc...
ligeirinhos, ligeirinhos
troc... troc...troc...troc
vão cantando os
tamanquinhos...
Madrugada. Troc...
troc...
pelas portas dos
vizinhos
vão batendo, troc...
troc...
vão cantando os
tamanquinhos.
Chove. Troc... troc...
troc...

no silêncio dos caminhos
alagados, troc...troc...
vão cantando os
tamanquinhos.
E até mesmo, troc...
troc...
os que têm sedas e
armarinhos,
sonham, troc...troc...
troc...
com seu par de
tamanquinhos.

Observa-se a presença de onomatopeias ao se demonstrar o ruído dos tamanquinhos com "troc...troc...", as rimas finais alternadas e estrofes denominadas oitava, por possuírem oito versos.

Mas, para além dos fins estéticos e de elementos que são de praxe encontrar em poemas, como citados acima, a autora Nelly (2000: 240) nos remete a lembrar que o poema registra uma situação pitoresca para as crianças de hoje; e lembra aos adultos um acontecer

diário que fazia parte dos costumes de outros tempos: o soar, nas pedras das calçadas, dos tamancos usados pelos leiteiros e padeiros, que madrugavam para deixar o leite e o pão quentinho nos portões das casas.

Torna-se cada vez mais provável, que através da poesia, o pequeno leitor/ouvinte possa ser atraído por esse texto escrito em estrofes formadas por versos, uma vez que o jogo poético desperta a imaginação, a linguagem, a percepção, a sensibilidade.

A intenção aqui, não é propor sugestões de atividades pedagógicas para que o docente trabalhe com seus educandos, mas é válido dizer que o docente é (ou deveria ser) uma imensa "caixa de surpresa", capaz de ser cada vez mais criativo e propor a seus alunos atividades significativas, lúdicas para que possa assim atingir objetivos

tão importantes (leitura, compressão de texto...).

Ela atenta também para os últimos quatro versos que resultam de uma verdade: como a poeta, qualquer menina daqueles anos também sonhava em ter um “par de tamanquinhos”, cujo som amigo acordava a todos durante as manhãs. “Seria curioso saber como as crianças de hoje interpretariam essa alegre canção, uma vez que ignoram a situação da qual ela se originou”. (COELHO, 2000: 240/241).

Mesmo que nos anos 30/60 a produção literária para crianças no período pós-lobatiano tenha surgido e o texto poético de Cecília Meireles (A Festa das Letras) tenha sido considerado a primeira experiência moderna, somente nos anos 70 a nova poesia infantil se faz descoberta como um jogo, uma brincadeira com a fala, com a pura sonoridade (ritmo, cadência, onomatopeia, aliteração, refrãos, paralelismo, trava-línguas, etc.).

Em São Paulo (1960) é fundada a Editora Giroflê-Girafa, que se dedicou a literatura para crianças, tornando-se marco histórico para essa nova poesia infantil e que cujo seu fundador foi Sidônio Muralha (1929/1982).

Além da coleção Giroflê-Girafa (A Televisão da Bicharada) que conquistou o primeiro prêmio da II Bienal Internacional do Livro de São Paulo, deixou outro marco que é o livro “Ou Isto ou Aquilo”, de Cecília Meireles que de a arte maior da poetisa ilumina novas maneiras de ver as coisas mais simples do cotidiano (já tão conhecido). Ou ainda descobre novas relações entre os seres e as coisas. É o caso dos poemas “O Colar de Carolina” e “Ou Isto ou Aquilo”, que dá título à coletânea. Coelho relata que em “O Colar de Carolina”, fixa-se um momento de alegre liberdade da menina de colar de coral, correndo numa colina, ao ar livre, sob o sol.

O Colar de Carolina

Com seu colar de coral, Carolina

corre por entre as colunas

da colina

O colar de Carolina cobre o colo de cal, torna corada a menina, E o sol, vendo aquela

cor

do colar de Carolina põe coroas de coral nas colunas da colina.

Além disso, para Nelly (2000), o jogo poético se constrói com relação dinâmica entre a cor vermelha do coral, do sol e das faces coradas da menina – elementos diferentes, mas que se inter-relacionam através do “vermelho” que metaforiza a vitalidade da situação enfocada. Há nesse poema uma correspondência essencial entre matéria sonora e matéria semântica. O jogo som/ritmo surge de uma sucessão de fonemas semelhantes ou discordantes entre si, que obedecem a uma ordem interior e essencial. A redondilha maior dá a

estrutura básica dos versos e torna-se mais ágil devido à alternância com metros menores. As rimas, libertas de esquemas preestabelecidos. Percorre livremente o poema, tal como a menina na colina sob o sol.

Além disso, Nelly ressalta que o pequeno ouvinte não perceberá esses pequenos/grandes detalhes estilísticos, mas a nós, adultos, cabe saber que é devido a tais detalhes que a sua leitura, recitação ou cantarolar seduzem os leitores e propõem uma experiência vital diferentes das brincadeiras comuns. "... A poesia é jogo que enriquece interiormente aqueles que a ele se entregam". (COELHO, 2000: 245).

Está próxima poesia "Ou Isto ou Aquilo".

Ou Isto ou Aquilo

Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel,

ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

Uma grande pena que não se possa estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo dinheiro e não compro doce,
ou compro doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo! Ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo!

Mas não consegui entender ainda qual é melhor se isto ou aquilo.

Esta é a poesia mais popular de Cecília Meireles. Podemos analisar alguns fatores no poema, entre eles a necessidade de escolha e o convívio diário com as oposições. Outro

ponto observado são as estrofes dísticas, ou seja, apresentam apenas dois versos por estrofe.

Nelly aponta que nessas contínuas oposições, o jogo poético, ao realçar para o leitor as diversas opções que a vida nos exige, transmite-lhe uma importante lição de vida: toda escolha que dependa de nós deve ser bem pensada, pois sempre acarreta o abandono ou desistência de outra. "Esse é um dos segredos da vida (que a literatura nos ensina): conseguirmos escolher o mais acertado dentro das circunstâncias que nos cabe viver" (COELHO, 2000:246).

Outro ícone da Literatura Infantil contemporânea é a autora Tatiana Belinky, cujos próximos poemas a serem analisados, foram retirados de sua obra "Um Caldeirão de Poemas" (2008). O livro é interessantíssimo do início ao fim, mas nos contentemos em explorar somente alguns, a começar pelo poema "Que delícia".

“Que delícia”

Comida gostosa,
 Ai que coisa louca,
 Que só de pensar
 Me dá água na boca!
 Eu gosto de tudo
 O que pode dar
 “Aquela” alegria
 Ao meu paladar!
 Comida honesta,
 Singela e até meiga-
 Quem é que resiste
 A um pão com manteiga?!
 Onívoro eu sou
 Eu gosto de tudo
 E pouco me importo
 Em ser rechonchudo!
 Das tetas da vaca,
 Eu tomo o leite
 Tirado na hora
 É puro deleite!
 O milho na espiga,
 Ou mesmo em pamonha,
 Com coisas assim
 A gente até sonha!
 A jabuticaba
 Colhida no pé,
 Pretinha, lustrosa-
 Que festa ela é!
 E o rei chocolate,
 Em barra ou bombom-
 Quem não conhece
 Não sabe o que é bom!

Também me cai bem
 A rica linguiça,
 Fritinha e tostada,
 Cheirosa e roliça!
 E a pizza então-
 Muita mussarela-
 Tão apetitosa, tão...
 tão amarela!
 Batata assada, com
 manteiga e sal
 Derrete na boca-
 Prazer sem igual!
 O meu paladar
 Fica espicaçado-
 Gente, como é bom
 Um franguinho assado!
 Só de pensar nele
 A língua eu estalo-
 Gostoso demais
 É um bife a cavalo!
 Domingo cai bem
 A macarronada,
 No sábado-humm!
 Lá vai feijoada!
 E tortas, panquecas,
 Sorvete e pudim,
 E balas e bolos,
 Delícias sem fim!
 E mais maravilhas,
 mais mil gostosuras
 De frutas, legumes.
 (E até de verduras...)
 Com tanto de bom

Pra ser saboreado,
 Como é que alguém
 Se faz de enfastiado?
 Comer é legal!
 Demais! É glorioso!
 (Não sei por que alguns
 Me chamam guloso!...)
 Se a dor de barriga
 Me pega de jeito-
 É o preço que eu pago:
 Ai! Nada é perfeito...
 Observa-se que a
 alimentação é algo cotidiano,
 principalmente no que diz
 respeito à guloseimas que
 agradam o paladar.
 Durante o poema,
 a autora retrata de variedades
 de comidas como: massas,
 frutas, legumes, laticínio
 (leite), verduras, carnes,
 sobremesas, enfatizando que
 é gostoso comer de tudo.
 A presença do
 humor é constante durante as
 rimas que ora são alternadas,
 ora versos brancos e que,
 além disso, são tetrassílabos,
 ou seja, possuem quatro
 versos.
 Na última estrofe
 a autora faz uma ressalva de
 maneira humorística: que

comer em excesso pode causar dor de barriga, uma consequência que vale a pena já que nada é perfeito.

Através deste poema também é possível explorar o vocabulário, pois apresenta algumas palavras desconhecidas que estimula o leitor a pesquisar e descobrir o significado para uma melhor compreensão.

Outro poema que desperta a atenção das crianças é:

Boa ideia

Xandoca, que chamam boboca,

No chão viu esperta minhoca.

-Que bom que saíste da toca!

Vem cá, vem, coma esta pipoca!

Mas cadê sua boca, minhoca?-

Pergunta intrigado o Xandoca:

-Não sei de que lado é sua boca!

Será que sou mesmo um boboca?

Mas tive uma ideia,

minhoca:

Te corto no meio, bichoca,

Pra ver qual metade desloca,

Rebola e papa a minhoca!

Pegou a tesoura o Xandoca-

Mas louca não foi a minhoca:

Minhoca enfiou-se na toca-

Tchau mesmo, Xandoca boboca!

O poema apresenta uma situação engraçada e bastante curiosa: “de que lado fica a boca da minhoca?”, permitindo o leitor a refletir sobre a questão, além de estimular a imaginação e a criatividade para desvendar a dúvida.

Além disso, nos remete a chegar à conclusão que nos julgamos o suficiente para resolver determinadas situações, mas que podemos nos deparar com seres mais espertos do que nós, como é perceptível entre a minhoca e o menino Xandoca.

Depois de analisar duas figuras tão ilustres como Cecília Meireles e Tatiana Belinky cabe-se agora encerrar nossas análises com chave-de-ouro, apresentando poemas de Ricardo Azevedo extraídos do livro “Dezenove poemas desengonçados” (2007) que ganhou o Prêmio Jabuti como o melhor Livro Infantil.

Iniciemos pelo poema “Perfumes”.

Perfumes

O perfume é feito joia, enfeitando nossa vida.

Tem pessoa tão cheirosa, que parece estar florida.

Existe, é certo, um perfume, que chega a ser meio estranho,

aparece de repente quando alguém não toma banho.

Há perfume que é bonito,

mas há perfume infeliz. O primeiro encanta a gente,

o outro assusta o nariz. loja,
Este frasco de perfume é perfume e chama...
de presente eu mando pum!
assim, Esteticamente o poema
pra você ficar contente, apresenta estrofes de quatro
pra você gostar de versos (quarteto), rimas
mim. alternadas e rimas soltas.
Não mora dentro de Mas, para além da estética,
vidro, através do poema é possível
não para em lugar trabalhar com situações
algum, corriqueiras como tipos de
não vende em nenhuma cheiro sendo agradáveis ou

até mesmo desagradáveis, como por exemplo, o “pum” e, além disso, os cinco sentidos (visão, paladar, tato) enfatizando o olfato.

Pode ser explorados cuidados com a higiene pessoal, estimulando o leitor a se conscientizar que é importante ser aseado ressaltando a 2º estrofe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar que os poetas que surgiram nos anos 60, contribuíram para a criatividade dos anos 70/80 na área da Literatura para as crianças, pois os poetas desta década tentaram criar, em poesia, novos modos de ver e dizer o novo mundo em formação.

Somente na 2ª metade do século XX se alcançou a poesia para crianças na tentativa de desconstruir o mundo antigo, em que a poesia visava outros objetivos (valores tradicionais). O “novo” pôde germinar na literatura infantil através de uma linguagem verbal e visual, lúdica, atraente, e acessível aos pequenos, enfatizando os novos valores, as novas ideias ou comportamentos.

Observa-se que para além da sonoridade, ritmos e variedade de temas, a poesia traz um modo de ver o mundo e um caminho para a autodescoberta de si mesmo em relação ao outro com o qual deve conviver para que a vida seja mais sociável.

Ao trabalhar com poesia em sala de aula é

possível explorar temas que aguçam o interesse infantil, além de descobrir capacidades, aptidões, habilidades e até mesmo as dificuldades que muitas vezes não é perceptível pelo docente no cotidiano tradicional escolar.

A escola é hoje, o espaço privilegiado, em que ao mesmo tempo, pode assumir dois ambientes para trabalhar com a literatura e a expressão verbal, sendo eles: o de estudos programados (sala de aula, biblioteca para pesquisas, etc.) e o de atividades livres

(sala de leitura, recanto das intenções, oficina da palavra, laboratório de criatividade, espaço de experimentação, etc.), permitindo ao ser em formação chegar ao seu autoconhecimento e a ter acesso ao mundo da cultura que caracteriza a sociedade a que ele pertence. Trabalhar a poesia na escola pode ser uma das portas para o desenvolvimento das potencialidades de seu leitor, permitir discernir valores e desvalores e tornarem-se críticos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo de. Dezenove poemas desengonçados. 7ª Ed. São Paulo – SP: Ática, 2007. 21, 26 e 39 p.

BELINKY, Tatiana. Um caldeirão de poemas. 9ª Ed. São Paulo – SP: Companhia das Letrinhas, 2008. 34, 46 e 64.

COELHO, Nelly Novaes Literatura Infantil: teoria, análise, didática. São Paulo – SP: Moderna, 2000. 287 p.

GEBERA, Ana Elvira Luciano. A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças. São Paulo – SP: Cortez, 2002. 167 p.

ZILBERMAN, Regina. Literatura Infantil. 11ª Ed. São Paulo, Global, 2003, 226 p.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



ALEXANDRE DIAS DA SILVA E LIMA

Graduação em Educação Física pela Faculdade FEFISA (1996); Pós graduado em Educação Física Escolar FMU (2006) e em Gestão Educacional na Universidade Cruzeiro do Sul (2009); Professor de Ensino Fundamental II – Educação Física - na EMEF Professora Thereza Maciel de Paula.v

O presente estudo teve como objetivo principal identificar os saberes que os professores possuem sobre as contribuições da importância da Educação Física na Educação Inclusiva. E como pode ser observado esse desenvolvimento escolar relacionando-os com os conteúdos escolares. Visto que os alunos gostam das aulas de Educação Física, que as atividades práticas corporais desenvolvidas durante às aulas auxiliam no desenvolvimento e aprendizagem dos conteúdos escolares e na melhoria do desenvolvimento físico e intelectual dos alunos com deficiência física. É possível que haja uma certa resistência

em relação à inclusão, por parte, tanto da família e do próprio aluno com deficiência, quanto dos professores, por ser vista como sinônimo de inferioridade e incapacidade, quando no desenvolvimento global da criança houve carência de estímulos social, cultural e afetivo pode levá-los a uma subestimação de potencialidades e capacidades e conseqüentemente à não aceitação da sua limitação e da utilização dos recursos disponíveis. A desinformação sobre as crianças com deficiência por parte dos professores, pode causar uma certa insegurança e impossibilitar um trabalho eficaz. A inclusão só terá êxito

com seu total engajamento profissional, pois este deve aceitar e entender como se dá o processo de aprendizagem destes alunos. Acreditamos que a falta de formação aos professores quanto aos programas específicos existentes, é outro fator que dificulta o processo de inclusão.

A intenção desta pesquisa é demonstrar que se os educadores forem informados sobre as práticas e saberes para uma educação inclusiva eficiente e eficaz e for tratado nos primeiros anos de vida escolar, pode se ter à garantia do desenvolvimento destes alunos por completo.

Palavras-chave: ENSINO APRENDIZAGEM; DESENVOLVIMENTO; EDUCAÇÃO INCLUSIVA; VIVÊNCIA CORPORAL.

INTRODUÇÃO

Todos os anos recebemos nas escolas regulares de ensino vários alunos com deficiência. Sabemos que os educadores devem estar preparados para trabalhar com os mesmos.

A intenção desta pesquisa é demonstrar que se os educadores forem muito bem informados sobre as práticas e saberes para uma educação inclusiva eficiente e eficaz e se isso for tratado nos primeiros anos de vida escolar, pode se ter à garantia do desenvolvimento destes alunos por completo.

Diante disto, remetemo-nos ao problema que consideramos ser de extrema relevância: Quais são as dificuldades encontradas no processo de inclusão dos alunos com deficiências nas Escolas Regulares de Ensino, que obstaculizam seu acesso de acordo com

suas especificidades?

Visto que esta questão vai de encontro com o tema a ser discernido que é identificar os saberes que os professores possuem sobre as contribuições da importância da Educação Física na Educação Inclusiva na Rede Regular de Ensino, os problemas que acarretam e as possíveis intervenções para que a aprendizagem ocorra de maneira eficiente e eficaz.

Esta pesquisa tem por finalidade trazer o contexto escolar para o foco da discussão dos novos referenciais educacionais para o processo inclusivo dos alunos com deficiência, com o intuito de acompanhar estes estudantes, e sucessivamente intervir para que estes consigam o domínio da leitura e da escrita.

Os profissionais

da educação precisam estar informados sobre a fundamentação teórica que possa subsidiá-los na reorientação das suas práticas pedagógicas, no trabalho dos alunos com deficiência.

Dentro desse contexto a Educação Física será descrita como segue:

- A Educação Física Brasileira e as relações corporais no interior da escola.
- Práticas e saberes na formação dos professores de Educação Física na Educação Inclusiva.

Portanto, espera-se desenvolver ações participativas, colaborativas e necessárias às mudanças no planejamento de situações didáticas, ajustadas ao processo de ensino e aprendizagem destes alunos.

A EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA E AS RELAÇÕES CORPORAIS NO INTERIOR DA ESCOLA

A Educação Física Brasileira apresentou-se como uma concepção filosófica positivista, cuja responsabilidade era exclusivamente das instituições militares, como afirma Castellani (1988, p.31 e 43). “Os objetivos eram o adestramento físico e para a defesa da Pátria, associados às ideias médicas (higienista) da época, criando um corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente” por meio da utilização dos Métodos Ginásticos e das Instituições Militares. Segundo Castellani (1988), na época de 1938, a legislação brasileira : proibia a matrícula de alunos em estabelecimentos do ensino secundário quando não pudessem participar das aulas de Educação Física, inclusive, sugeriam que deveriam ser esterilizados tanto os alunos como as alunas, isso garantiria a pessoa perfeita e a eugenia da raça.

Os exercícios físicos são fundamentados em papéis sócio-culturais estabelecidos por uma determinada sociedade da época a qual atribui funções e lugares distintos quanto ao gênero: feminino e masculino. As funções das mulheres correspondiam ao cuidado com a família, cujo o objetivo eram de serem mães capazes de gerarem filhos saudáveis; quando os tinham, não precisavam mais frequentar às aulas de Educação Física . Por outro lado, a função dos homens era a de defender a nação e satisfazer o processo de industrialização com uma mão de obra adequada.

Podemos perceber que a sociedade da época demonstrava preconceitos no que diz respeito ao sexo. E também o processo de industrialização e o “corpo” que precisava ser adestrado pela repetição mecânica de

exercícios e iniciação esportiva precoce.

Na década de 70, a Educação Física foi influenciada pelo método desportivo generalizado, Esporte Para Todos (EPT), com a mesma visão do corpo instrumento, do privilégio do conteúdo formal, do trabalho, das regras rígidas, e da valorização do resultado. As características e necessidades do aluno não se evidenciam, importante era a passividade, o movimento mecânico e adestrado.

Com relação à legislação referente à Educação Física e aos critérios de dispensa não houve alterações significativas. Podemos citar: lei 69.450/71 que a delimita apenas como atividade, diferenciando-a do currículo escolar; lei 6503/77 que desvaloriza o componente curricular, como área de conhecimento importante para a formação dos alunos.

Em 1980, a construção

dos conhecimentos passa a ocorrer por meio das relações dos interesses, das características individuais, do contexto cultural e histórico do aluno. De acordo com a Lei 9394/96, que revoga todas as disposições anteriores e determina a obrigatoriedade da Educação Física em todo o ensino fundamental, apresenta um capítulo voltado para a educação especial, favorecendo a inclusão. Propõe uma Educação Física voltada para as características dos alunos e ao mesmo tempo discrimina o aluno trabalhador e o aluno com deficiência, à medida que, não “rompe o vínculo materno” com as legislações anteriores.

As escolas regulares continuam utilizando os mesmos critérios de dispensas dos alunos com alguma limitação física ou sensorial das aulas de Educação Física. Segundo Diehl (2006, p.17), temos ainda profissionais que pensam na deficiência como doença, para quem um atestado médico é suficiente para liberar o

aluno com deficiência das aulas de Educação Física, causando prejuízos para o desenvolvimento de suas habilidades motoras, na exploração do ambiente e no desenvolvimento de conceitos como espaço e tempo, sejam estes alunos deficientes ou não. (GOLRA, 2001, p 23 e 24).

João Batista Freire (1991) afirmou que a escola matricula somente a cabeça e não matricula o corpo. A cabeça (cognitivo) é da responsabilidade das disciplinas de sala de aula, que são locais cercados na sua totalidade por quatro paredes e um teto, e, o corpo é responsabilidade da Educação Física que tem seu ambiente diferente, já que seu local, na sua grande maioria, é aberto e descoberto.

O pensamento do aluno é de responsabilidade das disciplinas de sala de aula, o corpo apenas transporta a cabeça e é vista como obstáculo e um “intruso” (FREIRE, 1991 p.14) para o

processo cognitivo, pois para desenvolver o aprendizado acredita-se que o corpo deva ficar imóvel, sentado em cadeira e carteira tamanho único (não apropriada para uma criança e/ou um adolescente), não podendo sequer dialogar entre si.

Dentro da escola, as diversas formas de linguagem apresentam grau de relevância diferenciado, estando no primeiro “patamar” as linguagens: escrita e oral, excluindo a linguagem corporal, que é a forma de movimento dos alunos, apesar de não ser verbal, mas é uma linguagem universal - o gesto, executado por um corpo completo e único.

Desafiamos então ao nosso leitor. Dê-nos um exemplo de qualquer manifestação humana não-corpórea. Após alguns minutos teremos como resposta uma negativa. Realmente, nos é impossível qualquer espécie de ação que não empregue recursos corporais. Até mesmo o pensamento, para

acontecer, lança mão de um órgão corporal, o cérebro. (MATTOS e NEIRA, 1999, p. 19)

A Educação Física faz parte do conjunto das áreas do conhecimento da escola, segundo o Coletivo de Autores, (1992, p. 61 e 50) é responsável pelo conhecimento denominado cultura corporal por meio do desenvolvimento dos conteúdos como: jogo, esporte, dança, ginásticas, lutas, que se caracterizam por meio dos movimentos significativos e intencionais.

Para Wallon (apud MATTOS e NEIRA 1999, p.25) “o espaço motor e o espaço mental se supõem de tal maneira que a perturbação de arrumar os objetos no espaço se associa a de ordenar as palavras na frase”. Pode-se perceber que “ação motora e raciocínio se aproximam” (1999, p.25) com a utilização de expressões corporais antes mesmo da fala.

Segundo Piaget, (apud PICCIGUELLI e RIBAS 2007, p. 20), o corpo e a aprendizagem relacionam-se, principalmente,

em atividades vivenciadas que provocam o movimento dentro de ações espaciais.

O corpo do aluno, aqui entendido como: cognitivo, motor, afetivo e social, por meio da sua participação em atividades significativas oferecidas não apenas nas aulas de Educação Física, mas em todo o contexto escolar, oportunizam os alunos a vivenciarem diferentes situações que irão refletir em ações também significativas e produtivas na aprendizagem, que segundo Le Boulch (apud FRUG 2001, p. 25), quando há troca da pessoa com o mundo que o cerca, suas experiências têm um valor muito maior.

As vivências corporais podem oferecer este valor maior, as variações nas experiências no movimento colaboram para enriquecer o mundo motor e cognitivo dentro da escola, mais, especificamente dentro das aulas de Educação Física. Negar esta afirmação é desconsiderar os aspectos

motor na formação da pessoa, o aprendizado multidisciplinar (português, matemática, ciências, etc.) e é, também, continuar olhando apenas para as dificuldades dos alunos desconsiderando sua habilidade e potencialidade.

Neste sentido o processo de ensino aprendizagem, poderá ocorrer por meio das condições da espontaneidade e participação efetiva, num currículo adequado com as características do aluno concreto, considerando os aspectos familiar, social, individual, com atividades de movimentos vinculadas ao dia a dia do aluno e com os conteúdos ensinados em sala de aula. “pensando na forma ideal de aprender, sem dor, sem sofrimento, sem decoreba.” (MATTOS e NEIRA, 1999, p 15).

PRÁTICAS E SABERES NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A visão social da deficiência foi construída sobre um olhar da hegemonia das capacidades e incapacidades, o que não servia poderia ser descartado, as diferenças são caracterizadas e estigmatizadas. Portanto o olhar foi desvinculado da pessoa e construído exclusivamente sobre as limitações físicas e sensoriais.

O atendimento brasileiro iniciou-se para a pessoa com deficiência no ano 1854 e na década de 1900, expandiu-se com entidades privadas de caráter assistencialista, com o grande número de escolas especiais. Segundo Sasaki (apud Silva, 2001), o atendimento educacional pode ser dividido em momentos:

- Exclusão - a pessoa com deficiência não poderia receber nenhum atendimento;
- Segregação Institucional - expansão

das escolas especiais pelas instituições que passa a oferecer a alfabetização a quem não podia frequentar o ensino comum;

- Integração - alunos com deficiência passam a frequentar escolas comuns desde que se adaptem a ela;
- Exclusão - refere-se aos alunos que não se adaptam às escolas comuns, passando a frequentar as classes especiais;
- Inclusão - adaptar o sistema de ensino às necessidades dos alunos independentemente de suas necessidades com qualidade para todos.

As Leis Federais da educação brasileira colaboraram para caracterização dos momentos descritos no parágrafo anterior, cada uma na sua época com relação aos alunos com deficiência mental como, por exemplo, a lei 4.024/61 "A educação de

excepcionais deve, quando possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade" (MAZZOTA, 1986 p.67), percebe-se "uma via de mão única" nos objetivos da lei, o deficiente mental tem que ser integrado na sociedade e não a sociedade ao deficiente.

Segundo Mazzotta, (1986) as Leis 5.692/71 e 7.044/82, fazem com que a educação especial apresente um excessivo leque de variações e indefinições, desaparecendo o foco no trabalho pedagógico e levando para fora do sistema educacional a própria educação especial.

As mais variadas expressões são empregadas na organização curricular para alunos deficientes mentais educáveis: níveis, séries, anos, blocos, momentos, etapas, fases, etc. Tudo é tão elástico, flexível [...] e

ao mesmo tempo nada é importante (MAZZOTTA, 1986, p.111)

A partir de 2002 surgiu uma nova concepção da deficiência mental pela Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR, 2002).

A deficiência mental é considerada condição deficitária que envolve habilidades intelectuais; comportamento adaptativo (conceitual, prático e social); participação comunitária, interações e papéis sociais; condições etiológicas e de saúde, aspectos contextuais, ambientais, culturais e as oportunidades da vida do sujeito (CARVALHO e MACIEL, 2003, p.147).

Superando-se o paradigma sobre a deficiência mental, passou-se a ver o conjunto, e não a ideia de dicotomia corpo-mente, respeitando e reconhecendo os signos sociais (MEDINA, 1990, p.66) evidenciados na pessoa. O

aluno deficiente mental ora estigmatizado como incapaz e “descoordenado motor”, passa a ter um significado importante assim como seus interesses, suas necessidades reais e sua maneira de aprender.

Os alunos com deficiência mental são capazes de aprender todas as habilidades motoras que aprendem os alunos sem deficiência. (GREENFELL, apud GORLA, 2001, p. 06).

A Educação Física faz parte do conjunto de conhecimentos da escola, tendo sua especificidade no movimento (dinâmica). Sua sala de aula é aberta e na sua grande maioria descoberta, seu material didático geralmente é barulhento e atrativo. Não sendo “nem melhor, nem pior, mas diferente” dos outros componentes curriculares do universo escolar.

Percebe-se que essas diferenciações oferecem condições que são apresentadas e vivenciadas pelos alunos, colaborando

para o estreitamento da relação e gerando interesses pela participação, provocando inclusive a assimilação e o respeito dos alunos com relação às normas e regras que envolvem as aulas de Educação Física, como: o local e a roupa adequada, por exemplo.

O prazer na execução da prática da atividade física, na realização do movimento, na brincadeira e nos jogos de maneira lúdica facilita o desenvolvimento do ensino, colaborando para um aprendizado concreto, formativo, autônomo e uma qualidade de vida melhor.

De acordo com Frug (2001, p.23) a Educação Física cujo princípio é a educação motora que vai objetivar o “desenvolvimento e a formação da consciência corporal” e não apenas o desempenho físico, desde que as atividades oferecidas sejam sistematizadas e contextualizadas, respeitando as peculiaridades dos alunos. Seguindo os princípios de:

para quem, como e o que, e, com alguns critérios básicos como, por exemplo:

- Número de informações reduzidas por vez;
- Clareza;
- Objetividade;
- Comparar com exemplos concretos/rotinas vividos;
- Utilizar recursos matérias que aumentam a atenção;
- Demonstrar a atividade a ser executada;
- Propor situações problemas

Gorla (2001, p. 06-07) cita o trabalho de Drowastzky (1973), que menciona autores como Greenfell, Corder, Solomon e Pangle realizaram trabalhos com crianças com deficiência mental de classe especial, que revelaram capacidades de aprender habilidades motoras básicas; por meio de um programa estruturado de Educação Física sobre educação motora para alunos com deficiência mental, podendo trazer benefícios

no desenvolvimento social e intelectual.

Concluindo, o mesmo autor, Drowastzky (1973), citou também os trabalhos que investigam os efeitos da participação em um programa de Educação Física sobre certos aspectos do desenvolvimento intelectual, físico e social para crianças com deficiência mental, e encontrou como resultados a melhoria do teste de inteligência e de importantes melhorias no desenvolvimento motor e social. “Vários estudos revelaram que alguns aspectos da habilidade mental podem também melhorar com a participação nestes programas”. (GORLA, 2001, p.06)

A própria História da Educação Física, que desde o seu início acompanhou os modelos sociais da época tendo como uma das fases da Educação Física a introdução do esporte nos programas escolares como ferramenta política e social. O ensino do esporte na escola impera até os nossos dias, uma

realidade difícil de contestar. (RANGEL-BETTI 1999, p. 37), fazendo com que esporte seja sinônimo da própria Educação Física.

Essa confusão entre Educação Física e esporte apareceu também na pesquisa de Lovisolo citado por Battistuzzi (2005, p. 02) onde um dos objetivos era identificar a relação entre Educação Física e o esporte por meio de informações dos alunos e seus responsáveis. Nessa pesquisa o resultado encontrado mostrou que o total dos responsáveis 54% dos entrevistados não encontrou diferença entre Educação Física e esporte, e 47,5% dos alunos entrevistados responderam que Educação Física e esporte são a mesma coisa.

O conteúdo esporte na Educação Física segundo Betti (Apud VIDAL, 2006, p. 64) é um fenômeno da cultura corporal do movimento e um importante patrimônio cultural da humanidade (, p. 75). Portanto não há o

que se discutir, mas sim, questionar a utilização de apenas de um ou de alguns esportes em detrimento de outros conteúdos. (p. 64).

O esporte e a dança são os conteúdos da aula de Educação Física escolar e dentro da escola colaboram no desenvolvimento do aluno, desde que sejam trabalhados repensando as ações, os princípios de respeito à característica e interesse de quem o executa, promovendo a atividade mental, a autoestima, a autonomia, além de respeitar o princípio da inclusão e diversidade de conteúdos e aprendizagem (Battistuzzi, 2005, p. 21).

Recorrendo novamente a Gorla (2001), o processo mental avança à medida que ocorre a integração dos processos motores. Para que o organismo aprenda tem que processar informações e agir. "Sem o domínio postural, o cérebro não aprende, a motricidade não se desenvolve e a atividade simbólica fica inequivocamente afetada."

(p. 70).

Viera e Dantas (1998) e Mendes et. al.(2006) demonstram evidências e possibilidades que a prática de atividade física ou desportiva na educação especial produz efeitos benéficos como a redução da ansiedade, melhoria do autoconhecimento e da autoconfiança, refletindo nos aspectos psíquicos e físicos, favorecendo o desenvolvimento psicomotor, a integração social e os domínios cognitivos, por meio da expressão e experimentação de maneira concreta as suas potencialidades, por meio do movimento corporal.

Partimos do pressuposto de que para ocorrer à construção da aprendizagem, necessitamos perceber, compreender primeiramente o "eu" dentro do tempo e do espaço concretamente, para que após consigamos internalizar outros conteúdos.

As vivências corporais relacionadas com os conteúdos desenvolvidos oferecem mecanismos no sentido de

facilitar o ensino aprendizagem de alunos com deficiência mental, porém deve-se destacar que não faz milagres. Os conteúdos e as vivências corporais devem respeitar e adequar às necessidades educativas do aluno, com práticas pedagógicas que consideram e se fundamentam "nas diferenças culturais, sociais, étnicas, orgânicas, de gênero ou de qualquer outra ordem nas relações pedagógicas cotidianas" (OLIVEIRA, 2004, p. 79).

Portanto, para o aluno com deficiência mental, que não é incapaz, mas seu desenvolvimento, às vezes, não permite o pleno domínio da linguagem escrita, a atividade corporal, como descrita no capítulo 2 as relações corporais da Educação Física na escola, corrobora com o desenvolvimento da capacidade de aprender significativamente, por meio de diferentes formas de expressão, que inclui a Educação Física. Torna-se um meio privilegiado de ação,

abordando a pessoa na sua totalidade e no desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, emocional e criativo, ajudando na autonomia e na melhoria da qualidade de vida.

A prática da atividade física adaptada e o esporte, segundo Diehl (2006, p.37 e 38) é um espaço que proporciona aos alunos com deficiência “condições de aumentar seu repertório de movimento”, beneficiando, possibilitando a percepção pelas outras pessoas que são iguais, fazendo com que conquistem espaços como cidadãos que são à parte de sua deficiência.

Muitas crianças com deficiência física apresentam comprometimentos motores, de locomoção, de exploração para manusear objetos e de desenvolvimento da linguagem oral, o que dificulta ou impede a aquisição de conhecimento e bens culturais, o que resulta nas dificuldades de aprendizagem.

A maioria das crianças com alterações motoras

apresenta dificuldade em interagir com o meio, devido ao comprometimento motor, pois as dificuldades de manuseio estão presentes na maioria dos casos. Tais dificuldades comprometem o desenvolvimento global da criança, podendo mascarar as potencialidades e a autoexpressão.

Para o aluno com deficiência física alcançar seu pleno desenvolvimento, é imprescindível garantir acessibilidade no interior da escola, no que se refere aos aspectos arquitetônicos até os específicos do processo de ensino-aprendizagem. Ele pode apresentar dificuldades em alcançar, manusear e apreender objetos, quando os membros superiores apresentam alterações motoras, bem como dificuldade de locomoção e acessibilidade física, quando os inferiores apresentam alterações.

A partir da limitação física é necessário utilizar recursos didáticos e equipamentos especiais para viabilizar a

participação do aluno nas situações vivenciadas no cotidiano escolar, para que o mesmo, com autonomia, possa otimizar suas potencialidades e transformar o ambiente em busca de uma melhor qualidade de vida, a acessibilidade pode ser definida como sendo a plena condição para utilização de equipamentos, utensílios, recursos, de edificações, transportes, que garantam autonomia e independência da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida para o exercício da cidadania e participação social.

No caso do aluno com deficiência física, a acessibilidade se dá, principalmente com a disponibilidade e implementação da Tecnologia Assistiva (TA) na tentativa de trazer componentes para equiparação de oportunidades de aprendizagem. O uso da TA vem contribuir para que o indivíduo com deficiência possa ter oportunidades e participar ativamente enquanto cidadão consciente dos seus direitos, interagindo com seus

pares, seja deficiente ou não, no meio social e educacional. A comunicação alternativa e suplementar, como área de conhecimento pertencente à TA, possibilita as trocas de comunicação expressiva e receptiva de alunos com severos comprometimentos da fala. Utiliza-se de instrumentos alternativos como miniaturas, figuras, fotografias, símbolos pictográficos, gestos manuais, expressões faciais e corporais.

Para a confecção de recursos de comunicação alternativa são utilizados os sistemas de símbolos gráficos, que são uma coleção de imagens gráficas com características semelhantes entre si e foram desenvolvidos para responder a diferentes exigências ou necessidades. Desta forma, é possível construir pastas, pranchas, fichas para comunicação do aluno não falante e que deve ser utilizado nos diversos contextos do aluno.

No que se refere à adequação do mobiliário, para que o aluno consiga manipular

os recursos pedagógicos de forma mais eficiente e com menor dispêndio de energia, uma postura adequada é essencial para manter a concentração e a mobilização dos membros superiores para a realização das atividades acadêmicas.

Os objetivos principais para o uso de um mobiliário adequado são: compensar a falta de estabilidade postural; aperfeiçoar as habilidades funcionais e posturais de cada aluno com deficiência física, para melhorar seu potencial e facilitar, na posição sentada, a coordenação das habilidades motoras e visuais.

Portanto, o homem é um ser dialético que, por meio da Educação, e, conseqüentemente, da Educação Física, tem possibilidades de obter o “[...] desenvolvimento de qualidades pessoais como a autonomia, a capacidade de decisão, a autoconfiança, a cooperação, a criatividade e a socialidade” (GONÇALVES, 1994, p.159).

Somente a partir da

apropriação do conhecimento da Educação Física, os profissionais terão condições de inovar e promover a qualidade do ensino em suas aulas. Para isso devem buscar a formação inicial e a continuada, que é um processo que propicia novos conhecimentos, ela deve assumir um papel que:

[...] transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza [...] a formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo: a alienação profissional – por estar sujeitos a pessoas que não participam da ação profissional –, as condições de trabalho,

a estrutura hierárquica etc. E isso implica, mediante a ruptura de tradições inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente

deve partilhar o conhecimento com o contexto (IMBERNÓN, 2000, p.15).

Em toda ação formativa deve-se buscar a construção de uma nova prática, que lhe dê condições e capacidades de tomar decisões pedagógicas, éticas, morais, de elaborar e desenvolver um currículo contextualizado, aplicável

para todos os alunos sejam eles com deficiência ou não, de acordo com a realidade escolar e social. E deve estar inserido no projeto político pedagógico, para que os alunos desenvolvam a sua aprendizagem, criatividade, criticidade e autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio é exatamente encontrar possibilidades de construção de um sistema educacional inclusivo nas diferentes formas de conceber e praticar o processo educacional, nas diferentes formas de organização escolar. (OLIVEIRA, 2004, p.107).

A escola vem sendo cobrada exaustivamente a repensar suas práticas e atitudes, por meio da extrapolação das relações pedagógicas, deixando de lado a transmissão/ repetição de movimentos perfeitos para as atividades desenvolvidas de maneira

elaboradas: conscientemente, sistematizadas, respeitando as peculiaridades do aluno com deficiência mental oferecidas pelas aulas de Educação Física. Demonstra que pode romper com o posicionamento errôneo da Educação Física que desenvolve apenas a parte física (motor) e posicionada num plano secundário dentro da escola, como distante do processo ensino/aprendizagem.

A superação das desigualdades sociais, das segregações marcadas ao longo da nossa história, da busca dos estereótipos

determinados socialmente e a divisão anatômica em três partes: cabeça, tronco e membros onde cada parte se relaciona entre si e forma o todo, proporcionam na sua grande maioria, momentos de prazer na realização dos movimentos e conseqüentemente da interação dos alunos entre si. As relações por meio das práticas da atividade física sistematizada que podem colaborar com o desenvolvimento da autonomia, confiança, melhoria das relações sociais, possibilitando uma Educação Física quem sabe, realmente importante para todos.

Propor realmente uma Educação Física objetiva e estruturada, sem “fórmula mágica”, respeitando e garantindo a sua essencialidade (habilidades motoras, capacidades físicas e qualidades físicas.) e da sua especificidade, tendo no movimento intencional, uma Educação Física, “pelo movimento e do movimento” (FREIRE, 1991, p.83), durante toda a vida da pessoa; não só o desenvolvimento motor, mas o desenvolvimento integral.

Portanto, a construção do conhecimento dos alunos

com deficiência mental pode ser facilitado por meio da participação ativa nas atividades corporais, demonstrado pelos resultados da pesquisa, durante as aulas de Educação Física como componente curricular importante para filhos/ alunos e, num âmbito maior, também como reconhecimento de um espaço inclusivo. Cratty (1976) citado por Gorla (2001, p. 12) observou que a evolução corporal coincide com os fatores cognitivos.

“A inteligência é solicitada para uma gradual melhoria

do esquema corporal; ambos se coadunam, auxiliando-se mutuamente.”

Porém, entende-se que se necessita de instrumentos mais significativos para que possa extrair mais informações com relação à prática das vivências corporais oferecidas durante as aulas de Educação Física na contribuição de auxiliar nos conteúdos escolares trabalhados com alunos com deficiência mental.

REFERÊNCIAS

BATTISTUZZI, Valéria Maciel. O esporte enquanto conteúdo conceitual, procedimental e atitudinal nas aulas de educação física escolar. 2005. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências. Rio Claro, 2005.

BIA, Lucidio.. Um olhar sobre a diferença as múltiplas maneiras de olhar e ser e sua decorrências: Revista Brasileira de Educação Especial: Marília, v.8 n.1, 2002.

BRASIL. Leis e Decretos. Lei nº 4.024. 20 dez.1961 Estabelecem as diretrizes e base da educação nacional.

_____. Lei nº 9.394, 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional.

Nova concepção de deficiência mental segundo a América Association om Mental Retardation – AAMR: sistema 2002 – Temas em psicologia da SBP, v.11, nº2, p.147-156, 2003.

CASTELLANI, Lino. Filho.. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

COLETIVO DE AUTORES;. Metodologia do ensino da Educação Física São Paulo: Cortez, 1992.

DAMASCENO, M.N. A formação de novos pesquisadores: a investigação como uma construção coletiva a partir da relação teoria-prática. In: CALAZANS, J.(Org.) Iniciação Científica: construindo o pensamento crítico. São Paulo: Cortez, 1999.

DIEHL, Rosilene. Moraes.. Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com

deficiência. São Paulo: Phorte, 2006.

Educação Física, Desporto e Lazer. Proposta Orientadora das Ações. Coleção Educação e Ação,. Federação Nacional das APAEs, Volume 5

ESPERIDIÃO, M.; TRAD, L. A. B. - Avaliação de satisfação de usuários. Ciências. saúde coletiva 10 (supl.0), 2005.

GALLARDO, Jorge. Sergio. Perez.; OLIVEIRA, Amauri Bassoli.; ARAVENA, Cesar. Jaime. Oliva. Didática de educação física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação. São Paulo: FTD, 1998.

GONÇALVES, A. G. Desafios e condições para aprendizagem do aluno com deficiência física, 2014. Acesso em 12/08/2017 site www.revistas.ufg.br/poiesis/article/viewFile/31206/16804 acesso em 25/07/2017.

GONÇALVES, Maria A. S. Sentir, pensar, agir – corporeidade e educação. Campinas: Papyrus, 1994.

GRIFI, Giampiero. A história da educação física e do Esporte. Porto Alegre: RS: D.C. Luzzatto, 1989.

GORLA, José Irineu. Coordenação motora de portadores com deficiência mental: avaliação e intervenção. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas. 2001.

FREIRE, João. Batista.. Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física. 2ª ed. São Paulo: SCIPIONE, 1991.

FRUG, Chrystiane. Simões.. Educação motora em portadores de deficiência: formação da consciência corporal. São Paulo : Plexus Editora, 2001.

HAMMERSCHLAG, Carl. A dança dos curandeiros Rio de Janeiro:Record, 1994.

MBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

MATTOS, Mauro Gomes, NEIRA, Marcos. Garcia., Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte, 2000.

MAZZOTTA, Marcos.Jose da Silveira. Educação escolar: comum ou especial? São Paulo:Pioneira, 1986.

MARTINI, Roberto. Gonçalves. Jogos Cooperativos na Educação Física Escolar. In. Revista Jogos Cooperativo, Ano III, Edição 1, 2005 p 11-13.

MEDINA, João. Paulo.. O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo. 2ºed. Campinas: Papyrus, 1990.

MENDES, Ana Maria Meireles de Pontes; MENDES, Manuel Ubiramar de Lima; PONTES, Luciano Meireles de. Psicomotricidade: uma prática pedagógica de ajuda no desenvolvimento afetivo-social de portadores de necessidade especiais a partir das aulas de educação física. In: FONTOURA, Paula (Org.). Pesquisa em Educação Física. v. 4. Jundiaí: Fontoura, 2006. p. 227-231.

NOGUEIRA-MARTINS, M.C.F. Humanização das relações assistenciais: a formação do profissional de saúde. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2001.

PICCIGUELLI, Joaquim. Roberto., RIBAS, Rosineide. Marques. Educação Física X Ensino da Matemática: um modelo interdisciplinar de aprendizagem. Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança. V2, n. 1, p. 16-22, mar. 2007. Disponível em: [http:// www..refeld.com.br](http://www.refeld.com.br). Acesso em 25 de jun.de 207.

OLIVEIRA, Ana Augusta. Sampaio. Formas de Organização Escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: Inclusão e realidade. Organização de Sadao Omote. Marília: FUNDEPE, 2004.

RANGEL-BETTI; Irene C. Rangel. Educação Física Escolar: olhares sobre o tempo. Motriz, v.5, n.1, p. 37-39, jun. 1999.

Revista da Inclusão. São Paulo: Sociedade Pestalozzi de São Paulo, Ano 1 Edição2. Maio/ Junho, 2007.

São Paulo (Estado) Secretária da Educação Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Prática Pedagógica Educação Física – Primeiro Grau – 1º ed. SP: SE/CENP, 1993.

SILVA, Rudney da. O processo de integração da pessoa portadora de deficiência mental no ensino regular municipal de Florianópolis. 2001. 93f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

VASCONCELOS, Isabel. Os 50 anos da Rosa. Rio de Janeiro: Universal, 2002.

VIDAL, I.R. A „iniciação esportiva” a quem compete? - um estudo sobre a formação profissional no campo da Educação Física. 2006. 263 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2006.

VIEIRA, Ivaldo Brandão; DANTAS, Estélio Henrique Martin. Qualidade de vida de portadores de deficiência em função do tipo de atividade física praticada. In: CONGRESO DE EDUCACIÓN FÍSICA E CIENCIAS DO DEPORTE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 6., 1998, A Coruña. Deporte e Humanismo en Clave de Futuro. Anais... A Coruña: Universidade da Coruña, 1998.

TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO- (TGD)



ALINE MIRON SANTOS

Graduação em pedagogia pela Universidade do grande ABC- UNIABC (2008); Especialista em neuroeducação pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professor de Ensino Fundamental I - alfabetização - na EM Cora Coralina, Professora de Educação fundamental I - alfabetização - na EE Prof.ª Neusa de Fátima Marin Bernardi.

O artigo centra-se na questão da inclusão de alunos que apresentam transtornos de interações sociais (distúrbios do desenvolvimento), conhecidos como Transtornos Globais do Desenvolvimento. Tais alunos apresentam prejuízos na interação social, dificuldades de comunicação verbal e não verbal e ausência de atividades imaginativas. Procura-se neste contexto, compreender a inserção destes alunos no grupo escola, de forma positiva a qual que contribua para o seu desenvolvimento pessoal. Ainda não se conhece a causa do TGD, existem vários estudos pelo mundo, mas ainda não se estabeleceu o motivo de uma pessoa nascer com esse distúrbio do desenvolvimento, se são decorrentes a causas ambientais, genéticas ou a outras, o que se tem hoje são estudos sobre diferentes teorias, mas ainda não provado cientificamente. A incidência é maior no sexo masculino. Sabemos que eles possuem características próprias e singulares, que em algumas situações se diferem do comportamento que consideramos socialmente aceito para o ambiente escolar. Atualmente, muitos profissionais da educação buscam alternativas como a formação continuada, para que os ajudem a tentar responder a poderosa questão: como devemos lidar como essas situações?

Palavras-chave: Aluno; transtorno; interação; TGD e comportamento.v

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade onde o preconceito se perpetua, trazendo grandes estragos a sociedade e atingindo assim as crianças distúrbios do desenvolvimento ou não, que em diversas situações só querem ser compreendidas e que em algumas delas sofrem por não apresentarem o comportamento que a sociedade acredita ser adequado.

A criança com transtorno global do desenvolvimento (TGD) apresenta algumas características para a composição do diagnóstico são elas:

Prejuízos na interação social onde algumas evitam o contato visual e demonstram aversão ao toque do outro, costumam brincar sozinhas mantendo-se isoladas;

Dificuldade de comunicação, podendo apresentar atrasos significativos no desenvolvimento da linguagem e dificuldade em iniciar e manter uma conversa;

Ausências de atividades imaginativas que podem apresentar Padrões restritos e repetitivos de comportamento, adesão basicamente inflexível a rotinas e rituais específicos e não funcionais, interesse em partes específicas de objetos e não no objeto como um todo, como, por exemplo, interesse em girar as rodas de um carrinho e não em brincar com o carrinho.

As três características citadas acima costumam ser observadas nos primeiros anos de vida, porém a intensidade com a qual aparecem em cada uma das crianças é peculiar de cada indivíduo.

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento também causam variações na atenção, na concentração e, eventualmente, na coordenação motora. Mudanças de humor sem causa aparente e acessos de agressividade são comuns em alguns casos.

O diagnóstico da pessoa com TGD é clínico,

isto é, realizado através da observação de uma equipe multidisciplinar, composta de vários profissionais da área da saúde, que analisa detalhadamente as características da pessoa. Não existe nenhum exame ou procedimento na área da saúde que diagnostique o TGD. Por isso, em alguns casos, o diagnóstico é demorado e impreciso.

O termo “Transtornos Globais do Desenvolvimento” (TGD) em algumas situações vem sendo citado como “Transtorno do Espectro Autista” (TEA), inclusive em documentos legais como:

Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.

A fim de garantir os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), foi promulgada a Lei Federal 12.764/2012, da qual

destacamos os seguintes aspectos:

Todos os alunos com TEA têm direito a vida digna, a integridade física e moral, ao livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e ao lazer, além do acesso à educação, preferencialmente no ensino regular;

De acordo com o Artigo 7º, “O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

Os transtornos globais do desenvolvimento, englobam os diferentes transtornos do espectro autista, as psicoses infantis, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Kanner e a Síndrome de Rett.

DIREITOS FUNDAMENTAIS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS COM TGD

A expressão “direitos fundamentais” foi adotada nos termos dos textos da constituição federal. É importante também mencionar que os direitos fundamentais têm como característica a historicidade, pois decorrem de um processo histórico evolutivo.

A Constituição Federal, de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, estabelece que a educação é direito de todos, garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na escola regular e traz explícito em seu artigo 205:

“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”.

No artigo 206, fica elencado que o ensino terá os princípios de:

- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a

arte e o saber;

- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado em 1990, reitera os direitos garantidos na Constituição: atendimento educacional especializado para portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional) apresenta um capítulo inteiro designado à Educação Especial (Capítulo V), onde diz que se entende por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na Rede Regular de Ensino, para educandos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação. Também prevê o atendimento educacional especializado, na escola regular, para atender a peculiaridade deste alunado. (Artigo 58)

Também garante que os Sistemas de Ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades dos alunos. (Artigo 59)

Existe também a Declaração de Salamanca (1994), importante documento que foi elaborado na conferência mundial em educação especial, que ocorreu entre os dias 7 e 10 de junho na cidade

de Salamanca, na Espanha. Ele é uma referência para a educação inclusiva e elenca as seguintes normas:

- “Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;

- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;

- **Sistemas** educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;

- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;

- Escolas regulares que possuam tal orientação

inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Em 1998 o MEC (Ministério da Educação) lançou um documento contendo as adaptações curriculares que deveriam ser feitas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998) a fim de colocar em prática estratégias para a educação de alunos com deficiência. E, em 2001, o Ministério publica as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Ainda que haja legislação que preconiza o atendimento às pessoas com deficiência, o mesmo não chega a 40% da população que necessita

dos serviços especializados.

Todavia, a legislação, mesmo que afinada com as vertentes mundiais de inclusão, não representa ainda, na prática, a efetiva inclusão que cada criança mereça, principalmente no

que diz respeito ao pleno desenvolvimento das suas potencialidades.

No entanto, a colocação de crianças com deficiências na rede pública tem aumentado, conforme o Censo Escolar do MEC/INEP (BRASIL,2008),

passando, paulatinamente, a responsabilidade desse atendimento para as esferas municipais, estaduais e federais, não mais para entidades beneficentes, mantidas com auxílio da comunidade.

SUGESTÕES E ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR

Na primeira década do século XX, surgiram as escolas montessorianas. O método criado por Maria Montessori, para crianças com deficiências, parte do concreto rumo ao abstrato. Baseando-se na observação de que meninos e meninas aprendem melhor pela experiência direta de procura e descoberta. Para tornar esse processo o mais rico possível, a educadora italiana desenvolveu os materiais didáticos que constituem um dos aspectos mais conhecidos de seu trabalho.

São objetos simples, mas muito atraentes e projetados para provocar

o raciocínio. Há materiais pensados para auxiliar todo tipo de aprendizado, do sistema decimal à estrutura da linguagem.

“A tarefa do professor é preparar motivações para atividades culturais, num ambiente previamente organizado, e depois se abster de interferir”.

Sabemos que em muitos casos é necessário que haja um profissional que possa auxiliar os professores com esses alunos, assim como é indispensável para um melhor desenvolvimento destes alunos que realizem atendimento e acompanhamento com

profissionais da saúde como neurologista, fonoaudiólogo e outros quando necessário, porém sabemos que nem tudo acontece como deveria ou da melhor forma possível.

Enfim, aos professores que lidam diariamente com alunos com TGD, há algumas situações e mediações pedagógicas que fazem necessário para um melhor aproveitamento escolar de todos os alunos, como estabelecer rotinas e combinados em grupo, ajudar o aluno a incorporar regras de convívio social são atitudes de extrema importância para garantir o desenvolvimento na escola. Muitas dessas crianças precisam

de ajuda na aprendizagem da autorregulação. Quando possível apresentar as atividades de rotina visualmente é uma ação que ajuda no processo de aprendizagem.

Sempre que for necessário realizar ajustes na rotina e quando possível contar com a ajuda do profissional responsável pelo Atendimento Educacional Especializado. Estimular a autonomia do aluno assim como a trabalhar em equipe (duplas e grupos), auxiliando sua integração na classe o que ajuda no aumento da sua autoestima, é importante

lembrar que os alunos devem ser incentivados com ações positivas.

A convivência com colegas da mesma idade estimula o desenvolvimento cognitivo e social de todos os alunos.

Segundo Mello (2007, p. 30)

“Posicionar o aluno o mais próximo possível do professor; dar a ele a oportunidade de ser ajudante do professor; fornecer ajuda ao aluno para que ele possa trabalhar e concentra-se por

períodos cada vez mais longos; estimulá-lo a trabalhar em grupo, aprendendo a esperar sua vez; elogiá-lo sempre que for bem-sucedido”

Ao invés do aluno ajustar-se as “normalidades” para aprender, a escola deveria ajustar-se à heterogeneidade dos seus alunos.

A educação inclusiva, então, é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somos seres únicos cada um com suas dificuldades e potencialidades, todos temos o direito de aprender, a Scola é um dos lugares que pode proporcionar um ambiente agradável, possibilitando socialização e aprendizagem. É preciso pensar num currículo adaptado e flexível que atenda todos os alunos. Algumas situações

de aprendizagem como as citadas nesse artigo devem fazer parte da rotina flexível do grupo, a inclusão escolar não acontece quando o aluno é inserido na classe regular e espera-se que ele comece a imitar as outras crianças, ele é incluído quando se passa a realizar um trabalho com esse aluno e os demais que propicie uma interação e

aprendizagem significativa.

É importante que os professores atuem no sentido de desenvolver a consciência desta criança em relação às suas potencialidades. Estimular o aluno em relação a sua autonomia e independência.

Enfim, por mais difícil que seja determinada situação da sala de aula é imprescindível manter a

calma, planejar a rotina e pedir ajuda sempre que necessário. É comum errar quando se tenta acertar, no entanto é importante refletir sobre a prática pedagógica, para que assim encontre o caminho do acerto. É preciso ter ética profissional, basicamente agir sem prejudicar os demais, pensando também na felicidade e alegria de viver, como já dizia a canção de Gonzaguinha:

“Viver e não ter a vergonha de ser feliz, cantar e cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz”.

REFERÊNCIAS

- BERGAMINI, Cecília Whitaker. Liderança: administração do sentido. São Paulo: Atlas, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- CAPELLINI, Vera Lucia M. Fialho; RODRIGUES, Olga Maria P. Rolim. Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva: Formação de professores na perspectiva inclusiva. Volume 2. Bauru: UNESP, 2010.
- CHIAVENATO, Idalberto. Administração: Teoria, Processo e Prática. – 3 ed. São Paulo: Makron Books, 2000.
- DRUCKER, Peter F. O Líder do futuro: visões, estratégias e práticas para uma nova era. 7ª ed. São Paulo: Futura, 1996.
- GUIMARÃES, Jorge Lessa. Mandar é fácil...Difícil é Liderar: o desafio do comando na nova economia. 3ª ed. Bahia: Casa da Qualidade, 2001.
- MELLO, Ana Maria S. Ros de. Autismo: Guia Prático – 4ª Ed. São Paulo: Corde, 2004.
- MUTSCHELE, Marli Santos. Problemas de aprendizagem da criança: 4ª Ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- ZORZI, Jaime; CAPELLINI, Simone. Dislexia e outros distúrbios da leitura-escrita: Letras desafiando a aprendizagem. São José dos Campos: Pulso, 2008.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE E A POSTURA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PÓS-MODERNA



ANA CLÁUDIA TAVARES CAETANO CALDAS

Graduação em Pedagogia pela UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos; Graduação em Letras pela UNIP – Universidade Paulista; Pós Graduação em Psicopedagogia e Docência no Ensino Superior pela FACON – Faculdade de Conchas. Atua como Professora de Educação Infantil na Prefeitura de Francisco Morato e Professora de Língua Portuguesa na Prefeitura do Município de São Paulo.

Este artigo tem como proposta discutir a postura do profissional da educação diante das pressupostas barreiras que surgem na relação professor versus educando e a sociedade pós-moderna com suas mudanças constantes. Busca contribuir com reflexões sobre ética profissional e a influência que esse profissional exerce nos educandos e na forma de aprendizagem dos mesmos. Além de discutir a afetividade na relação e suas contribuições e implicações na educação atual. O cognitivo, o afetivo e o da ação que fazem parte da realidade social que compõe a postura do professor. Desta maneira as atitudes docentes podem influenciar nos casos de fracasso escolar, por outro lado não se pode fechar os olhos diante de atitudes de descaso com a aprendizagem, falta de motivação ou vontade em fazer o melhor possível para incentivar o aluno a aprender.

Palavras-chave: Ética Profissional; Afetividade; Relação Professor-Aluno.

INTRODUÇÃO

Diversas são as formas de descrever os sentidos da Educação. Pode ser entendida como a tradição de um povo; os hábitos de uma família; o planejamento de uma escola; as normas das igrejas; os padrões da sociedade; as regras de um chefe no escritório. Enfim, vivemos em todo momento a educação, seja ela com a família, com os amigos, com a escola ou no trabalho estamos praticando sempre as ações de educar e aprender.

Muitas vezes a divergência que cerca a educação é relacionada em como construí-la. Vamos imaginar que a formação da educação seja como a formação do conhecimento. Levada pela epistemologia genética de Piaget, o conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, estas resultam de uma construção efetiva contínua.

É importante ressaltar que a escola tem a finalidade de cumprir esta formação, porém ela não é a única cem por cento correta, o professor é um “profissional apto” a levar os alunos ao conhecimento, porém este não é o seu único papel, ele não deve tomar a posição de dono da cabeça, das experiências e da educação, já existentes, de cada um. E é a partir daí em que devemos distinguir a educação formal da informal.

O professor deve trabalhar a educação informal? A educação formal é isenta de afetividade? Sabe-se que é na família que se constrói valores morais, que é por intermédio dela que damos os primeiros passos; falamos as primeiras palavras e construímos determinados conceitos. Tudo que inicialmente aprendemos com a família é denominado educação informal.

A escola tem como um todo tem a função de ampliar

estes aprendizados informais; sintetizá-los; organizá-los; difundi-los e transformá-los de maneira que encaixe e atenda os conceitos de cada um, construindo assim a educação formal que é baseada na transmissão do conhecimento e das informações. Direcionamos, aqui, nosso foco para educação formal, no qual o professor é a principal peça, digamos que além dele construir o conhecimento ele possa introduzir caminhos para essa criança, lhe proporcionar opções diante dos conceitos que a família lhe ofereceu (ou impôs) e ter um relacionamento afetivo com esta criança.

A educação formal não é isenta desses critérios, quando dentro da relação professor-aluno existe até uma melhora na abstração dos conteúdos, os alunos perdem o medo de se manifestar, perguntar ou até mesmo contestar. É essencial também que a criança possa buscar construir

seus próprios valores.

Temos então os seguintes questionamentos: Quais os pontos principais da postura do professor em sala de aula? O professor atual está em sintonia com o tipo de educando da modernidade e suas complexidades intrínsecas? A autoridade do professor versus a falta de limites dos educandos da sociedade moderna, o que isso influencia na sala de aula e no aprendizado?

A carreira de um

professor engloba uma gama de deveres a serem cumpridos, é necessário então, que o mesmo perceba a importância de se preocupar com a qualidade de sua docência. Para que isso aconteça, o professor deve se auto avaliar todos os dias e avaliar o seu trabalho, tendo em vista o controle e o conhecimento sobre sua missão, suas características e sua didática.

Segundo Freire (1993) é importante que o educador

assuma a

ingenuidade dos alunos, para que assim junto a eles consiga superá-la.

Considerando também, que o professor deve estar ciente das condições

sociais e problemas individuais que estão contribuindo para decadência da educação, assumir que seus alunos têm problemas diversos e ele possa

ser uma espécie de apoio.

A ÉTICA PROFISSIONAL E A AFETIVIDADE

Atualmente o ensino fundamental preocupa-se com o desenvolvimento intelectual da criança. Isto envolve milhares de fatores e um deles é a afetividade, pode ajudar na aprendizagem do aluno ou isso faz com que a criança acabe misturando as coisas e tenha o professor como um amigo, levando os seus problemas pessoais para sala de aula o que atrapalha sua aprendizagem.

Segundo Coll (1992)

“Posturas são tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras, que levam as pessoas a avaliar um determinado modo, um objeto, indivíduo, acontecimento ou situação e atuar de acordo com a tal avaliação”.

A postura do professor em sala de aula vem mudando ao longo do tempo com as mudanças nos conceitos sociais. Houve tempo em que ele possuía um papel definido,

possuía o conhecimento, no qual a intenção era suprimida pelo poder autoritário que o mesmo exercia. Atualmente se consegue observar uma maior aproximação entre professor e aluno.

Na teoria de Jean Piaget o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: o cognitivo e o afetivo, paralelo ao desenvolvimento cognitivo está o afetivo. O afeto inclui sentimentos, valores e

emoções. Sendo assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-evolutiva. Além disso, o aluno deve adquirir conhecimento não apenas para ter na mente muitas informações que na maioria dos casos nunca vai utilizar.

O conhecimento ideal é aquele que o transforma em cidadão, capaz de refletir e dá sua cota de contribuição nas transformações sociais. No entanto, para isso acontecer o papel do professor deve ser a de um facilitador de aprendizagem aquele que provoca no aluno um estímulo que a faça aprender a aprender. E esse evento estará intimamente relacionado desenvolvido por esse professor com o educando.

A afetividade entre o professor e o aluno pode atrapalhar ou ajudar na aprendizagem. Essa resposta deve ser encontrada nas salas de aulas ou no dia a dia da

criança e do professor. Isto nos condiciona a refletir sobre as possíveis relações entre professor-aluno em um processo de aprendizagem qualitativa. Deve-se analisar e refletir sobre os principais problemas do cotidiano encontrado na sala de aula pelas crianças e docentes visando solucionar suas diferenças pessoais.

O objetivo dessa pesquisa é identificar, como o professor pode utilizar a afetividade como ferramenta para uma aprendizagem de qualidade atuando na área cognitiva e emocional da criança. Acredita-se que a afetividade faça parte da vida do ser humano, ela nos encaminha a sermos melhores não só como pessoas, mas também como seres humanos que sentimos o desejo de sermos compreendidos e tratados com respeito.

Para Vygotsky o homem torna-se homem na interação com as outras pessoas. Existem níveis como o nível de desenvolvimento real: o

que a criança realiza sem ajuda; aprendizagem que se tornou conhecimento. Já para Emília Ferreiro seu foco é a alfabetização, como o aluno aprende, ela modificou o conceito de erro no processo da escrita, diz que o aluno é o sujeito ativo do processo de aprendizagem. A alfabetização traz exercícios de prontidão: prática que enfatiza a repetição de exercícios, na verdade o processo de alfabetização acontece antes mesmo de a criança ingressar na escola.

Para alfabetizar é necessário criar condições para que o aluno possa escrever e interpretar textos. Podemos dizer que letramento é a prática de leitura e escrita com significado e que alfabetizar é permitir que o aluno reconheça a função social da escrita.

Alfabetizar letrando é ensinar os conhecimentos linguísticos necessários ao domínio dos processos de codificação e decodificação, e desenvolver o processo de letramento na exploração dos

diferentes tipos de textos. O ser letrado é aquele que se utiliza da leitura e da escrita com desenvoltura; faz da escrita parte de sua vida para se comunicar e se expressar.

A produção de textos diversos deve ser um exercício cotidiano na sua formação,

bem como a leitura sistemática. Precisamos reconhecer a função social e cultural da leitura e da escrita. Deve desafiar a criança a pensar sobre a escrita. O professor deve trabalhar os eixos fundamentais, para que possa desenvolver um bom trabalho,

deverá ter compreensão e valorização da cultura da escrita, deve-se trabalhar a apropriação do sistema de escrita e a leitura, como uma boa produção de texto, e fazer com que as crianças desenvolvam a oralidade.

RELAÇÃO PROFESSOR / ALUNO E A SOCIEDADE ATUAL

Torna-se um equívoco julgar a capacidade intelectual do aluno ou ignorá-la, vejamos uma classe de série inicial, é exatamente lá onde tudo começa, percebendo a vontade de buscar as descobertas da vida, e é lá, onde encontrávamos diversas habilidades, estas podem ser destruídas com simples atitudes como: "Nunca mais faça isso", "Que trabalho horrível!", "Você não serve para isso".

Naturalmente pensávamos "as crianças não se abalam com essas atitudes, elas nem perceberam que pode ser uma ofensa, pensavam que

é brincadeira". Enganados estávamos. Nunca devemos subestimar a percepção de uma criança. Com esta situação podemos perder futuros escritores, músicos ou artistas.

Essa ideia de considerar o professor como um operador de esquemas lidera em parte da exigência de esclarecer a questão dos saberes, particularmente na sua habitual dicotomia Teoria-Prática, na medida em que um esquema de ação se confunde ideias, valores, conhecimentos e experiências porque estão fundidos.

(PERRENOUD; 2003, p. 76).

Muitos professores se condicionaram com estes atos, achando cada vez

mais normal, hoje, salas de aula ser levadas, pelo grito ou pela

fúria, uma forma de impor o respeito sempre exposto como o professor

sendo autoridade. E os alunos? Mesmo tendo a consciência que a geração

de hoje não é como a dos séculos passados, onde um simples "xiu" era sinônimo de silêncio por uma semana, os

professores ainda insistem em bater apagador, jogar

o giz e gritar.

O que não passa de grandes equívocos, os alunos de hoje querem é ver isso, deixar os professores nervosos significa moral pra eles. É comum ouvir adolescentes dizendo: “Eu odeio literatura!” “O que arte acrescenta em minha vida?” “Isso nem cai no vestibular”.

Essas frases são constantes em uma sala de ensino médio, os alunos

pensavam que a única função dos professores é relacionada aos

conteúdos, preparação para o vestibular. Com uma sociedade cada

vez mais capitalista e desumana os jovens só pensam em ter uma posição no mercado de trabalho.

O que fazia do professor uma máquina de

respostas a dispor de sua clientela, se não responder uma questão do

bombardeio é criticado pela massa estudantil.

Refiro-me a cliente, em parte, é essa a posição

de alguns professores, hoje com relação à educação, estão tratando-a como uma mercadoria. Formatarem a mente do aluno, os padronizaram e os enviaram para o mercado de trabalho da maneira que a sociedade desejava. Assim fica fácil manipulá-los. Por ser tão rotulado como “Vendedor de conhecimento” está rendendo cada vez mais estes estereótipos.

“Uma boa parte dos professores provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comuns, incorporados quando de sua passagem pela escola, quando de transmitidas pelos colegas mais velhos” (LIBÂNEO, 1984, p. 45).

Nestes novos tempos, a escola está seguindo funcionamento de origem

Norte-Americana, no qual a influência da mídia era essencial no comportamento da massa. A diferença hoje é que esta influência é muito cruel, aliena e condiciona os jovens.

“A prática escolar, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relação professor-aluno, técnicas pedagógicas, etc.” (LIBÂNEO, 1984, p.49).

Não se deve generalizar, ainda existem bons educadores.

Mas o que diferencia um professor de um educador?

As práticas educar e ensinar

influenciam em algo? Vimos que a educação informal é, basicamente, cargo da família, na grande parte dos casos, se baseia no indivíduo como centro das ações de efetividade e aprendizado. Sem visar aqui uma tendência metodológica, apenas olhando para a postura de alguns, professores frente este ponto.

O fato é que estes estão vendo o ensino dos conteúdos escolares como único em sua prática, e abandonando (em uma constância maior na

sociedade atual) assim, o pouco da “educação informal” que lhes é permitido acrescentar em sua função de formar um indivíduo para a vida.

A relação pedagógica é uma relação com um grupo e o clima do grupo é essencial na pedagogia. Nesse sentido, são bem-vindas as considerações formuladas pela dinâmica de grupo, que ensinam o professor a relacionar-se com a classe; a perceber os conflitos; a saber, que está lidando com uma coletividade e não com indivíduos isolados, a adquirir a confiança dos alunos”. Entretanto, mais do que restringir ao que restringir ao malfadado “trabalhar em grupo”, ou cair na ilusão da igualdade professor-aluno, trata-se de encarar o grupo-classe como uma coletividade onde são trabalhados modelos de interação como a ajuda mútua, o respeito aos outros, os esforços coletivos, a autonomia nas decisões, a riqueza da vida em comum, e ir ampliando progressivamente

essa noção (de coletividade) para a escola, a cidade, a sociedade toda. (LIBÂNEO, 1984, p.44).

São muitos os fatores que veem mantendo o professor de certa forma afastado de seus alunos: a mídia televisiva, a Internet, os vídeos games, etc. Estes muitas vezes se sentiam sobrecarregados pelo tanto de informações que cercam a mente dos alunos, ou seja, basta o professor abrir a boca para falar sobre a falta de recursos “interplanetários em júpiter” que os alunos já lideram aquele super debate.

Com base nas ideias de Libâneo (1984) não se deve confundir autoritarismo. Este se manifesta no receio do professor em ver se sua autoridade ameaçada na falta de consideração para com o aluno ou na imposição do medo como forma de tornar mais cômodo e menos estafante o ato de ensinar.

O saber escolar é entendido como o conjunto dos

conhecimentos selecionados entre os bens culturais disponíveis, enquanto patrimônio coletivo da sociedade, em função de seus efeitos formativos e instrumental. Longe de ser caracterizado como conjunto de informações a ser depositado na cabeça do aluno, o saber escolar constitui-se em elemento de elevação cultural, base para a inserção crítica do aluno na prática social de vida. (LIBÂNEO, 1984, p.12).

Podemos dizer que o educar em sala de aula pode atrapalhar na transmissão do conteúdo não é justificativa, ambos não são distintos, pelo contrário, quando em sala um professor educador constrói identidade e conhecimento, ele está contribuindo para a formação de um cidadão, para a vida, para a sociedade e suas dúvidas. Este profissional da educação deve conter valor como humildade, bom senso, tolerância, alegria esperança, comprometimento para que dessa forma possa fazer

uma intervenção no mundo dessas crianças, e paixão por sua profissão. Ele precisa saber a dimensão real de sua importância nesse papel.

Não é o que o indivíduo é, priori, que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seu modo de ser, de agir, de pensar de relacionar-se. De fato, o indivíduo se desenvolve naquilo que ele é através daquilo que ele produz para os outros. Este processo de formação do indivíduo (...). Na sua esfera particular, privada, os seres humanos retêm a função da interação social. (Vygotsky,

1981, p. 162-164).

É impossível exercer a docência sem nos comprometermos por inteiro com a discência. “Não posso ser professor sem me por diante dos alunos, sem mostrar a eles com facilidade ou relutância minha maneira de ser de pensar e de agir” (Freire, 1996). Segundo Freire: “Devemos sempre estar atentos a leitura que fazemos de minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala de aula. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, “escrito” e “reescrito”. (Freire, 1996.

p. 97).

Não podemos esquecer daquilo que acredita ser o principal para que tudo isso aconteça: a paixão por exercer a sua profissão, e é neste momento que entra o fator consciência. Ela desempenha um papel muito importante no sentido de como encaramos nossa profissão. Neste sentido quanto mais envolvimento houver entre professor e aluno no processo de aprendizagem mais eficiente será a conclusão do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento desse estudo sobre a postura do professor, pode-se definir que é de caráter subjetivo e leva em conta as expectativas que se alimenta em relação a atuação do professor em sala de aula. Podemos observar

que para o professor ter uma postura correta em sala de aula ele precisa também trabalhar com afetividade, fazendo assim acontecer um aprendizado de qualidade e dedicação.

O cognitivo, o afetivo

e o da ação fazem parte da realidade social que compõe a postura do professor. Assim as atitudes docentes podem influenciar casos de fracasso escolar, mas não se pode atribuir esse insucesso exclusivamente à postura do

professor. Por outro lado não se pode fechar os olhos diante de atitudes de descaso com a aprendizagem, falta de motivação ou vontade de fazer o melhor possível para incentivar o aluno e levá-lo a aprender, são exemplos de relação do professor com seus alunos e conseqüentemente, impedir o sucesso de toda uma classe.

Sabemos que muitos professores ainda trabalham no sistema tradicional, mas já manifestam uma mudança pelo menos na parte afetiva, que antes havia muitos casos de agressões verbais e até físicas, o professor mais antigo, isto é, aqueles que já têm uma formação mais antiga, foram preparados para trabalharem assim, por isso a necessidade de uma aprendizagem continuada aos professores, afinal, acordamos e nos deparamos com mudanças na vida social, e temos que nos adaptar a essas mudanças, e por que não mudar a forma de trabalhar em sala de aula,

isso é mudar sua postura para com seus alunos, os levando a quererem aprender com mais satisfação.

Neste conteúdo, encontra-se uma realidade de professores que buscam sim por uma evolução do seu próprio trabalho, visando um bom resultado de conteúdos aliados a bons comportamentos. É preciso que o professor entenda sua missão como profissional, que passe a enxergar que sua luta constante e diária não é em vão, a partir dessa jornada que enfrentam poderão fazer com que surjam no futuro cidadãos bem sucedidos. O professor deve encontrar em sua docência um motivo grandioso para sua postura de educador.

Portanto, podemos concluir que precisamos com urgência mudar nossa postura pedagógica, começando a reciclar com cursos e capacitações para melhor qualificar nossos alunos para sua vida profissional, mas não podemos deixar de trabalhar

a afetividade, criando com os alunos vínculos de confiança, adotar estratégias de ensino mais interativas, que possam levar os alunos a despertar o interesse pela aprendizagem, criatividade, afetividade e postura pedagógica, uma mistura que pode dar certo quando entendida pelo professor e transmitida para os alunos com didática, pode fazer a diferença no ensino-aprendizagem do indivíduo.

REFERÊNCIAS

COLL, C. et al. Os Conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Rio Grande do Sul: Artmed, 1992.

CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

CHALITA, G. Paixão e Palavra na arte de educar. 2002.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

FREIRE, PAULO, Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática educativa: - São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. Artes Médicas. Porto Alegre. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1990.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002.

VARGAS, Dorneles Fernanda. A postura do professor em sala de aula. 2011

Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/posturadoprofessor/index.php?pagina=0>>
Acesso 10/08/2017.

A COMPLEXIDADE DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ANDREA BARBOZA DOS SANTOS PINTO

Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais - Universidade de Guarulhos (1988); Pós-graduação em Psicopedagogia UNASP (1999); Licenciatura em Pedagogia Ulbra (2013); Professora de Educação Infantil PMSP – na Creche prof Maria Margarida Rodrigues de Oliveira

O desenho pode ser entendido como uma linguagem, e serve basicamente para comunicar os pensamentos diversos, constatar algo, explicitar desejos, ordens, sonhos, provocar e expressar sentimentos. Embora a Arte seja um terreno fértil e amplo, tendo em seus campos a música, a dança, cênicas, entre outros, de um modo geral a arte dá abertura e possibilidade para sua inserção no ambiente educacional, possibilitando outras formas de incentivo e desenvolvimento à formação do educando. No entanto, a escola consegue aprisioná-la em tempos e espaços específicos, em imagens controladas com pouco espaço para os rabiscos imaginários da infância. Para discutir as relações entre as influências que as artes visuais podem ter no desenvolvimento infantil, o presente artigo segue uma metodologia de abordagem qualitativa, tendo como metodologia uma pesquisa bibliográfica sobre arte educação. Como problema de pesquisa buscou-se refletir como as relações adulto-criança-desenho se desenvolvem no ambiente de educação infantil, tendo por objetivo específico observar se as relações que o adulto tem com a arte podem influenciar a apreciação infantil sobre o grafismo.

Palavras-chave: Arte Educação; Educação Infantil; Relação Adulto-criança.

INTRODUÇÃO

Propor em discussão a arte no processo de ensino-aprendizagem não é novo no campo educacional e psicológico. Há décadas e, pode-se considerar que há séculos, o homem busca compreender a interação intersocial e cognitiva que as dinâmicas artísticas impactam no desenvolvimento da sociedade e da auto maturidade dos sujeitos.

O desenho é como se fosse um companheiro lúdico da criança dentro e fora do ambiente de ensino. Facilmente pode-se compreender esta relação quando se depara com autores como Vygotsky (1998), Wallon (1996) e Luria (1988) que construíram suas teorias sobre desenvolvimento infantil sob o ponto de vista que a criança aprende a partir das várias interações que estabelece com o meio sociocultural, que a aprendizagem

se dá por meio da interação com o outro, num ambiente social geograficamente definido, que, no processo para o desenvolvimento, obtém sempre um espaço para o imprevisível, e que não existe um mesmo ritmo no desenvolvimento do ser humano.

O presente artigo em Educação Infantil teve como objetivo a observar da arte como instrumento social de comunicação e transição. Como problema de pesquisa buscou-se refletir como as relações adulto-criança-desenho se desenvolvem no ambiente de educação infantil, tendo por objetivo específico observar se as relações que o adulto tem com a arte podem influenciar a apreciação infantil sobre o grafismo.

A hipótese partiu da consideração de que a

percepção do professor deve refletir sobre a própria prática e buscar atualização e novas formas de se relacionar com a arte, de modo a otimizar o desenvolvimento do educando.

Para a realização desta pesquisa, buscou-se uma metodologia de pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando-se de instrumentos de coleta de dados uma pesquisa bibliográfica limitada a reflexões sobre a arte educação e sociologia relacionadas a concepção de docência e apreciação da arte. Procura desenvolver a discussão do assunto explorando a holística sociocultural da Arte como instrumento social e da postura e importância do adulto mediador no processo de aquisição apreciativa da arte em um ambiente educacional.

O ENSINO DE ARTES E SUAS TRANSFORMAÇÕES TEMPORAIS

As tendências e concepções de ensino presentes na trajetória histórica da educação brasileira são influências no ensino e aprendizagem por meio da arte até a atualidade.

Segundo Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 1989) a dependência de modelos educacionais importados tiveram consequências marcantes na educação brasileira, a qual foi replicando experiências vindas de realidades divergentes da cultura nacional. Baseada na experiência histórica do Brasil, o sistema educacional despontava como reflexo de um período pós II Guerra Mundial, com consequência de uma sociedade sobrepujada por “novos” métodos de ensino em Arte-educação (BARBOSA, 1989).

Submisso, enquanto consequência da dependência geral da sociedade a que serve, o Sistema educacional torna-se um instrumento de

manutenção da situação de dependência. De modo que, por meio da educação, as predisposições já alcançadas por limitadas sociedades independentes são transmitidas às sociedades dependentes, impedindo-se com isso que se criem seus próprios valores (BARBOSA, 1985).

Os desdobramentos advindos de uma educação onde eram oferecidos pacotes “e serviços previamente embalados e ideologicamente acondicionados” (BARBOSA, 1985, p. 34), gerava a formação de hábitos e predisposição social escravizada por modelos educacionais estrangeiros condicionando seus sujeitos a uma pragmática “amnésia crítica”. A Ana A. Barbosa (1989) aponta que, no âmbito da Arte-educação há indubitavelmente uma valorização demasiada ao “novo”, porém, considera que, sem a necessária renovação, utilizando-se irrefletidamente

métodos relacionados (como objetivos) em períodos culturais anteriores, e vice-versa, converter-se-ia num movimento oscilante entre “desenvolver habilidades e o Laissez faire ” (BARBOSA, 1989, p. 9-10).

Sob uma repaginação moderna, métodos antigos e tradicionais continuavam a ser utilizados, visto que, isto acontecia “devido à falta de conhecimento sobre o passado e a ignorância teórica” (BARBOSA, 1985, p. 39). Portanto, o condicionamento social à consciência crítica e a busca por uma identidade só ocorreria pela análise epistemológica, histórica e social do sistema educacional, o que tornaria capaz mudar o curso do ensino da arte, e, “no Brasil, uma compreensão histórica da educação seria instrumento valioso no despertar para o entendimento do status de dependência cultural e para a luta contra a cultura do

silêncio” (BARBOSA, 1985, p. 39).

Por mais severas que sejam as críticas que Ana Mae Barbosa (1985) aponta sobre este período, e o qual refere-se como “colagem”, a autora dá destaque e reconhecimento a indelével contribuição de John Dewey nas artes, com propostas que mudaram o mundo da arte e da educação, mesmo com seus estudos em recessão por décadas nos Estados Unidos e sendo considerado como velharia no Brasil, ao ponto de ser banido dos estudos educacionais pelos anti “escola nova”.

Ante a tensão entre aceitação e repelir e o estrangeirismo, como modelo autóctone, uma híbrida distorção a respeito da concepção sobre a arte foi assimilada inclusive sobre as influências do pensamento de Dewey. Daí a indubitável importância de conhecer as tendências que influenciaram o ensino e a aprendizagem da arte ao longo da história.

Entre as tendências pedagógicas que foram marcando os períodos da educação, pode-se considerar seus resquícios até os dias atuais, conforme esclarece Rosa Iavelberg (2003).

A começar pelo Brasil Colonial, com a educação jesuítica estimulando a sedução dos sentidos e das cópias (mimese) e, com o passar do tempo, com a ascensão da escola tradicional, surgida a partir da República, em que utilizavam-se, como práticas educacionais, cópias de modelos estrangeiros desprezando-se, e pode-se considerar que estigmatizando-se, a cultura nativa. Neste período a arte era vista com o sentido utilitário, focando-se sua preocupação na reprodução mecânica, ensino de conteúdos, exercício, memória e senso moral.

O aparecimento da escola nova, em oposição ao modelo tradicional, vinha-se mostrando como defensora da livre expressão, despontando neste período influências marcantes de John Dewey,

Victor Lowenfeld e Herbert Read, priorizando uma educação com ênfase nas necessidades do aprendiz (IAVELBERG, 2003).

Logo, outra tendência forte foi apontando por volta dos anos 60 e 70, à educação tecnicista, que visava seu interesse maior em uma sociedade industrial capitalista, de vertigens Neoliberais, a qual visava à preparação do aluno para o mercado de trabalho. A educação com proposta filosófica e libertadora de Paulo Freire, as quais buscavam compreender como ponto de partida as tendências brasileiras, surgiu no final da década de 70, propondo uma educação para a conscientização do povo, uma educação que validasse a participação e o exercício à cidadania.

A concepção de escola crítico social, que valida a experiência do aluno, não é nem reprodutivista e nem idealista liberal, o professor mediador do conhecimento direciona o processo de

ensino-aprendizagem, onde a arte passa a ser componente curricular obrigatório e é trabalhada a partir de três eixos de aprendizagem significativa: fazer Artístico, apreciação e reflexão sociocultural e histórica da arte.

Ainda que as tendências da educação sejam fruto de práticas e conceitos construídos num período temporal anterior, é imprescindível salientar que o surgimento de uma nova corrente teórica não significa o desaparecimento de outra, uma concepção não descarta a possibilidade de outras formas de manifestação que ainda consideram pouco relevante o ensino da arte (IAVELBERG, 2003)

A falta de aprofundamento e conhecimento sobre a arte conduziu sua linguagem de modo que fosse lembrada em escolas apenas em organização de festas, decorações de datas comemorativas, momentos de descontração ou ainda elemento ilustrativo, como adorno na grade curricular, e até bem pouco tempo o

aspecto cognitivo não era nem considerado.

Contudo, no Brasil, verifica-se um grande esforço para a reorganização curricular e elaboração de projetos pedagógicos condizentes com os tempos atuais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, promulgada em 1996, surgiu como um aparato visando garantir este espaço, bem como, no seu art. 26, § 2º, afirma: o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996). Congruente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) que vieram a reforçar este direito para todas as disciplinas escolares, proporcionando um avanço considerável no cenário educacional. As escolas brasileiras têm integrado às suas práticas as tendências ocorridas ao longo da história do ensino de arte em outras partes do mundo. Entre as

várias propostas disseminadas no Brasil, na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que se têm afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria da aprendizagem e do ensino de arte. Porém, Mirian Celeste Martins (MARTINS, 2002) considera que é preciso ainda uma reflexão sobre atitudes e valores propostos pela lei e suas ressonâncias nas instituições.

Para Barbosa:

No Brasil, como vemos, nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da arte no currículo. [...] somente ação inteligente e empática do professor pode tornar a arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação (BARBOSA,

2002, p. 14).

Para além de garantir a arte no currículo como conteúdo epistemológico que favorece o cognitivo e a sensibilidade do indivíduo, é imprescindível que sejam mudados paradigmas impregnados e cristalizados na educação e na sociedade que a enxergam apenas como saber desnecessário, ou pior, que a arte passe a ser qualquer coisa “desenho geométrico, artes manuais, artes industriais, artes domésticas, fanfarras, etc. Tudo menos arte” (DUARTE JUNIOR, 1994, p. 78). Para João Francisco

Duarte Junior, é necessário um novo viés com relação às novidades pedagógicas, criticadas também por Barbosa (BARBOSA, 1989), e que vão surgindo como receitas ao longo da história deixando suas marcas sedimentadas em práticas que servem como um enorme “banquete do desenvolvimento industrial” (DUARTE JUNIOR, 1994, p. 84).

Os poderes públicos, além de reservarem um lugar para arte no currículo e se preocuparem em como a arte é ensinada, precisam ofertar subsídios para que os professores desenvolvam a competência de apreciar,

compreender, conceber e fruir Arte. Sem a experiência de sentir o prazer da arte, por parte dos educadores e educandos, nenhuma teoria de arte-educação será reconstrutora (BARBOSA, 2002).

O panorama histórico é revelador dos desafios que são propostos a uma educação que insere a arte como significativa tanto para o aprendiz como para aquele que ensina, e assim celebrando o conhecimento particular, multicolor, que só a arte pode proporcionar.

ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL

Embora a Arte seja um terreno fértil para a abertura e possibilidade, a escola consegue aprisioná-la em tempos e espaços específicos, em imagens controladas com pouco espaço para os rabiscos imaginários da infância.

Enquanto a Arte moderna rompeu com os limites das

representações figurativas já no início do século XX, muitas/os professoras/res ainda se sentem inconformadas diante de desenhos infantilizados ou aparentemente sem sentido. Esquece-se do que é feita a Arte: de invenção, criação, imaginação que vai bem mais além do que cremos

ser a realidade. A Arte talvez seja feita da matéria de uma experiência e linguagem que dançam e sobrevoam os sentidos das coisas, sem se preocupar se há mesmo uma verdade a que se deva bater continência (IAVELBERG, 2003).

A relação que se

tem com a Arte da maioria das pessoas ainda é muito precária. As professoras são frutos dessa mesma escola que valorizou demasiadamente a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática ou uma determinada racionalidade, em detrimento de outras formas de conhecer e pensar sobre o mundo, como as artes visuais, a música, o teatro e a dança (MOREIRA, 2002).

Mirian Celeste Martins (2012), em seu texto: “O Olhar Pré-Meditado: reflexos no ensino de Arte”, traz essa reflexão sobre a formação do professor, entendendo que são raras as vezes em que o educador tem a possibilidade de olhar para a sua própria prática pedagógica a fim de refletir com mais profundidade sobre ela, enquanto trabalha. Apenas durante o planejamento, com certa frequência, o educador partilha seu pensar e sua decisão do que planeja realizar. Muitas vezes, entretanto, isto é apenas uma conduta burocratizada, devido a outras

cobranças institucionais (MARTINS, 2012).

Ao explorar a arte na primeira infância deve se levar em consideração a ludicidade, inerente ao desenvolvimento infantil.

Assim, entender o abstrato e a fantasia, e resgatar as qualidades do imaginário durante o desenvolvimento do grafismo possibilita novas percepções sobre a vivência e realidade da criança, muitas vezes pouco visíveis no discurso oral.

Quando pensa-se num fazer artístico na educação infantil pensa-se em esmiuçar concepções e experiências estéticas e formativas das crianças ante um mundo de adultos, os quais trabalham com estas crianças. Ainda concebe-se vigente a concepção de que, o visível, têm que ser perfeito, porém, em essência, as são assimétricas. Nessa mesma ideia, o ensino é permeado em diversas escolas e, diretamente, influenciado pela massificação da técnica,

em detrimento da emoção, o saber científico orientou a formação dos educadores por décadas. Porém, o processo cognitivo de criação simbólica, diverge desse adestramento cristalizado pela cientificidade das coisas. O desenho como objeto técnico de valor na educação Infantil depende ainda da concepção apreendida e interiorizada pelos profissionais educacionais nos ambientes de ensino.

Francesco Tonucci (1997) evidencia como é imprescindível que os educadores possuam a experiência artística como um dos alicerces de sua formação e concepção, de modo que os padrões e formas disseminados por meio de suas próprias experiências escolares não sejam reproduzidos, uma vez que, estes, acabaram por lhe estagnar a liberdade criativa.

Na educação infantil durante muito tempo, e atualmente ainda permanece presente, encontram-se práticas arcaicas que salientam a reprodução e o copismo

de desenhos prontos, o adestramento de técnicas manuais justificadas pelo exercício da motricidade fina, o que posteriormente será subsídio fundamental para a aquisição da escrita cursiva. Atividades como essas, não possibilitam a experiência de exploração do mundo, além de não considerarem a arte como uma forma de expressão (DIEFENTHÄLER, 2008).

Segundo Paulo Tarso (1994), o adulto busca instruir a criança à seus valores e apreciações e, a criança busca reproduzir ações e práticas do adulto, de modo a agradar, ajustando seus atos aos moldes adultos.

Por vezes são encontrados educadores pouco sensíveis a influência que suas indagações sobre o desenho causam sobre

a criança, perguntas que mesmo inconscientemente parecem estar aninhadas em sua decisão de continuarem educando na busca de qualidade, apesar de todos os conflitos pessoais que enfrentam durante o desenvolvimento da atividade artística. Dessa forma, dificilmente se percebem como produtores e provocadores de novos conhecimentos.

A partir dessa reflexão observa-se que, independente do ato consciente, ou não, as relações e afinidades que o educador tem com o desenho, o compromisso com sua tarefa e a autorreflexão sobre sua práxis são fundamentais para um desenvolvimento favorável e significativo das aprendizagens infantis, pois educadores que vão transformando e recriando suas práxis, comandados pelo

desejo do saber que querem compartilhar possibilitam novas abordagens e percepções sobre a exploração da criatividade e liberdade artística.

Olhar, observar, refletir sobre os objetos de estudos - educando/arte/ensino de arte - possibilita construir suas teorias, apropriação do que sabe e dar conta do que ainda se pode conhecer. Para isto é preciso aprender e exercitar o perceber as diferenças sutis, a caminhar do indefinido para o definido, do nebuloso para a clareza, com ousadia de quem rompe um olhar viciado pelo que já sabe. Um olhar que não teme outras perspectivas, como não teme a fundamentação de autores que ainda não conhece por inteiro.

A SENSIBILIDADE NA ARTE E A INFLUÊNCIA DO EDUCADOR

O problema da limitação da criatividade do aprendiz, tanto em relação ao desenho, quanto a outras manifestações, não possui sua gênese diretamente no ambiente escolar, mas no ambiente doméstico e familiar. Começa com os pais ou outros adultos de prestígio com os quais a criança interage desde os primeiros momentos de vida, sem contar ainda os meios de comunicação com os quais lida em sua vida cotidiana, e até mesmo as publicações ditas especializadas em crianças; as revistinhas com seus desenhos prontos, entregues as crianças apenas para serem coloridos, e nas cores preestabelecidas. Nesse sentido, diz Edith Derdyk (DERDYK, 1994):

A cultura urbana ensina a vivermos especialidades. Existem especialistas de toda a sorte: especialistas

em matemática, especialistas em válvulas, especialistas em gravura. Em qualquer ramo do conhecimento científico, técnico ou artístico existem especialistas bem especiais. A civilização contemporânea especializou-se no armazenamento e fragmentação do conhecimento. A metrópole nos oferece um leque múltiplo de atividades, mas a roda da fortuna, infelizmente, não nos dá alternativas: representamos constantemente uma personagem, encarnando uma única forma de ser. A dicotomia instaurada entre trabalho e lazer, escola e vida, natureza e cultura, existe em função dos apelos da civilização tecnológica e industrial (Derdyk, 1994, p. 18).

A educação e o ensino de arte ainda na atualidade tende a criar indivíduos cada vez mais especialistas em sua

área e, mais que isso, cada vez mais enquadrados em estereótipos que cerceados a essa especialização. Por esse prisma, Ana Angélica Albano Moreira (1999) reforça que, o professor acaba também sendo um especialista, pois a sua função única é ensinar. Dentro dessa especialidade, ele se especializa mais ainda, pois irá ensinar de acordo com os preceitos já estabelecidos como padrões para o ensino. E, dentro desses preceitos, vai forjar no aluno exatamente aquilo que a sociedade espera dele.

Segundo Edith Derdyk (1994), a sociedade industrial precisa de indivíduos especialistas. Precisa massivamente de indivíduos de sujeitos passivos que se sujeitem a fazer as coisas como elas são ditadas, ou determinadas. E não há interesse num indivíduo crítico, o qual cisme de sair pintando as folhas de azul, de preto, de listras brancas

com bolinhas amarelas, de xadrez. Mesmo que essas cores possam existir na natureza, ainda assim o indivíduo, para estar ajustado à sociedade, precisa pintar folhas apenas nas cores que lhe recomendaram.

Para Lev Vygotsky (1998), a imaginação e a fantasia são elementos fundamentais para o desenvolvimento da criança, pois, por elas, a criança poderia viajar entre o mundo real e o imaginário, partindo de suas vivências e seus anseios na construção da sua realidade.

Uma das principais funções do desenho no desenvolvimento infantil é a situação que oferece de representação da realidade, remetendo aos objetos vistos no mundo para o papel a criança tem a oportunidade de interagir e ressignificar os elementos do dia a dia.

Quando se pensa no desenho, a primeira coisa que passa na mente é associá-lo ao lápis e papel, produzindo uma imagem com a intenção

de comunicar algo. Porém o desenho pode ser visto desde a pré-história, quando o homem iniciou a necessidade de manifestar seus momentos e sentimentos por meio de riscos nas pedras, mostrando que essa forma de expressão não resulta somente na criação elaborada no papel e pode ser realizada em diferentes meios, com diversos objetivos.

O desenho é uma representação gráfica de linhas, pontos, texturas que permitem transmitir mensagens com vários significados. É composto de três elementos básicos: o material que é usado na criação, o autor desta produção e a própria produção originada. Ele está inserido no âmbito da percepção, da admiração e do entender. É saber captar do mundo à própria realidade ou transformá-la e, por meio do desenho, produzir marcas, conforme afirma Edith Derdyk.

Seja no significado mágico que o desenho assumiu para o homem nas cavernas, seja no desenvolvimento do

desenho para a construção de maquinários no início da era industrial, seja na sua aplicação mais elaborada para o desenho industrial e a arquitetura, seja na função de comunicação que o desenho exerce na ilustração, na história em quadrinhos, o desenho reclama a sua autonomia e sua capacidade de abrangência como um meio de comunicação, expressão e conhecimento (DERDYK, 1994, p. 29).

A criança tem contato com signos e desenha muito antes de adentrar ao universo escolar, portanto antes desse momento é possível que ela já tenha vivenciado diversas oportunidades e dos mais variados tipos de representações gráficas.

O adulto tem seu papel na produção gráfica das crianças e esta interferência vai depender do quanto já se discutiu a respeito do desenho e quais as concepções teóricas que orientam esta interferência.

De acordo com Ana Dutra Pillar (1996), para decodificar os sinais que a criança sinaliza, o educador não deve fixar-se apenas numa atividade de desenho, mas analisar uma série deles, pois o importante é verificar-se comparativos e as constantes formas de que se utilizam as cores, o lugar do sol ou as características da casa, por exemplo. A fantasia de um dia não deve, em caso algum, ser levada a sério, a menos que ela demonstre uma presença de forte estranhamento.

Pillar (1996) recomenda como primeiro passo para compreender o desenho da criança a datação de cada produção, para assim poder acompanhar a sua evolução. Num desenho, cada detalhe minucioso é importante para se interpretar mais precisamente a personalidade e eventuais problemas da criança, a começar pela utilização dos espaços em branco.

Mais importante ainda que a própria interpretação que se faz do desenho da criança é a capacidade do

adulto em não interferir no espírito de criação, ou não cercear a manifestação da criança em seu desenho.

É nesse ponto, conforme as colocações de Moreira (1999), que o professor não pode, nem deve, começar a inibir a criatividade e a expressividade da criança, possibilitando a criatividade e a criticidade do indivíduo em formação de seus conceitos éticos e morais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor deve estimular a participação e envolvimento dos pais na vida escolar de seu filho, integrando-os e envolvendo-os de forma que se sintam seguros quanto ao trabalho do professor.”(MOYLES,2002, p. 170)

Com a presente pesquisa observou-se que o Ensino da

arte, por toda uma construção histórica, iniciou-se com a dependência de modelos educacionais importados tiveram consequências marcantes na educação brasileira, a qual foi replicando experiências vindas de realidades divergentes da cultura nacional.

Com o passar dos tempos e décadas, o sistema de ensino e as percepções sobre

o desenvolvimento infantil sofreram transformações, mudando posturas, didáticas e metodologias de ensino. Com o ensino construtivista a criança deixou de ser um agente passivo de depósito de conhecimento e passou a ser um agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, desde sua primeira infância. Assim, observou-se que o problema

da limitação da criatividade da criança, tanto em relação ao desenho, quanto a outras manifestações, começa com adultos de prestígio com os quais a criança interage desde os primeiros momentos de vida.

A partir dos referenciais e experiências fornecidos por esses adultos, a relação e apreciação que a criança terá com o universo artístico se dará de maneira singular.

Esta reflexão se faz imprescindível, mesmo na atualidade, uma vez que instituições de ensino por vezes sustentam a supervalorização dos educandos que apresentam maior habilidade manual para a representação por meio de desenho, destacando-os perante a turma e servindo de exemplo. Tal prática pode influenciar negativamente aqueles que não detêm da mesma desenvoltura motora, estagnando sua criatividade e até a autoestima. O educador em Educação Infantil, deve portanto, refletir sobre sua prática e relação com a arte,

ciente de que mais do que um mediador de conhecimento técnico/teórico, é um influenciador de percepções sócio culturais, de valores e hierarquias.

O educador deve transcender a ideia de observar apenas as dificuldades apresentadas pelas crianças, estimulando a livre imaginação e criatividade sem hierarquias de valores, como certo e errado. Segundo Márcia Aparecida Gobbi (2007), muitos olhares sobre a criação dos aprendizes focam no sentido de ver a ausência ou a falta habilidade em algo mais elaborado.

Por vezes educadores buscam influenciar diretamente o desenvolvimento dos educandos, buscando atender as expectativas de pais e propostas de ensino, negligenciando o sentimento e amplitude criativa idiossincrásica de cada educando. Assim, torna-se mais técnica a proposta de ensino de arte, e proporciona um menor vínculo afetivo entre o sujeito e o desenho, entre

o educador e o educando.

Desse modo, a interação com adultos tende a influenciar as predisposições e manifestações artísticas, assim como a apreciação da arte. Ao educador, em cada unidade de ensino, cabe a percepção de que, mais importante ainda que a própria interpretação que se faz do desenho, é a capacidade em não interferir no espírito de criação, possibilitando-se assim que o aprendiz sintasse livre para criar e imaginar, fantasiar e explorar seus anseios e sentimentos.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. Arte-educação: Conflitos/Acertos. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- BARBOSA, A. M. Recorte e colagem: A influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 1989.
- BARBOSA, A. M. Inquietações e mudanças no ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2002.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. A Construção Social da Realidade. 23ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Federal nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 1996.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Brasília: MEC (Ministério da Educação e Desporto), 1998.
- DERDYK, E. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.
- DIEFENTHÄLER, D. L. Provocações Imagéticas: o professor como mediador de ações propositoras no ensino de arte na infância. Reflexão & Ação, [S.l.], v.16, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://www.sumarios.org/resumo/provoca%C3%A7%C3%B5es-imag%C3%A9ticas-o-professor-como-mediador-de-a%C3%A7%C3%B5es-propositoras-no-ensino-de-arte-na-i>>. Acesso em: 03 fev. 2016.
- DUARTE JUNIOR, J.-F. Porque Arte-Educação? Campinas: Papirus, 1994.
- GOBBI, M. A. Ver com olhos livres: arte e educação na primeira infância. In: FARIA, Ana Lúcia G. O coletivo infantil em creches e pré-escolas. p.29-54. São Paulo: Cortez, 2007.
- IABELBERG, R. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto alegre: Artmed, 2003.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 4ª Ed. São Paulo: Ícone, 1988.
- MARTINS, M. C. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTINS, M. C. O Olhar Pré-Meditado: reflexos no ensino de arte. Arte Na Escola, 03 dez. 2012. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69339&>>. Acesso em: 20 set. 2017.
- MAUSS, M. As Técnicas Corporais. In: Sociologia e Antropologia. Volume II. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.
- MOREIRA, A. A. A. O espaço do desenho: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 1999.
- MOREIRA, A. A. A. O espaço do desenho: a educação do educador 6ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- PILLAR, A. D. Desenho e escrita como sistema de representação. Porto alegre: Artes Médicas, 1996.

TARSO, P. D. O desenho infantil. In: TARSO, Paulo e SANS, Cheida. A criança e o artista (p.17-43). São Paulo: Papyrus, 1994.

TONUCCI, F. Com olhos de criança. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

WALLON, H. Do acto ao Pensamento. Lisboa: Portugália, 1966.

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL ARTE, REGISTRO E DESENVOLVIMENTO



ANDRÉIA DE LIMA BIASI

O desenho atualmente é uma das práticas mais utilizadas dentro das instituições de educação infantil como forma de linguagem expressiva durante o tempo que não exista domínio da linguagem oral e escrita, por intermédio do grafismo a criança interage com o outro e com o mundo que o cerca dando ressignificado e estabelecendo novas formas de pensar. O desenho como linguagem artística desenvolvem processos de

criação que integram vivências, expressões de sentimentos, saberes e intencionalidade, oportunizando-as novas formas de aprendizagem. Portanto o professor precisa ter um olhar reflexivo sobre os grafismos feitos pelas crianças, levando em conta como forma de registro uma vez que não dominam o código da escrita. Sabemos que desde a época de nossos ancestrais o desenho era o meio mais eficiente de comunicação, mesmo não

sabendo a sua importância como forma de registro. Este presente estudo ao seu decorrer pretende apresentar, por meio de pesquisas e embasamentos teóricos a importância desta atividade dentro das instituições de educação infantil, como uma linguagem capaz de representar, expressar, na qual o desenho faz parte de seu desenvolvimento, cognitivo e emocional.

Palavras-chave: Desenho; Expressividade; Desenvolvimento; Registro

INTRODUÇÃO

O desenho no mundo infantil é marcado por representações de como eles veem e compreendem o mundo, a criança desenha por puro prazer. Até certa idade, ela não é limitada pelas barreiras exteriores que nos são impostas, as cobranças da família ou da sociedade. O que vale é a pura expressão pessoal. Daí os desenhos serem mais criativos. O que torna a arte expressiva é a manifestação do “eu”, e suas reações subjetivas ao meio. É uma prática espontânea de seu expressar, destacando-se como uma linguagem gráfica essencial ao seu desenvolvimento cognitivo e emocional, na medida em que os traços dão forma ao pensamento que leva ao conhecimento e evoluem conforme a criança se desenvolve se constitui um instrumento do conhecimento e leva a criança a percorrer novos caminhos e apropriar-

se do mundo.

A criança que desenha estabelece relações do seu mundo interior com o exterior, adquirindo e reformulando conceitos, aprimorando suas capacidades, envolvendo-se afetivamente e operando mentalmente. Assim, ela externaliza sentimentos e expressa pensamentos. De modo geral podemos dizer que essa prática, é um fator primordial em seu desenvolvimento.

O presente estudo tem como finalidade abordar a importância dessa manifestação artística e criadora dentro do ambiente escolar, visto como algo rico, significativo e prazeroso de expressão e representação entre o real e o imaginário, bem como uma forma de registrar, a qual também contribui para o processo de alfabetização uma vez que ainda não dominam a língua escrita. E por ser uma prática tão

constante e rotineira dentro das escolas, os profissionais de educação devem refletir se estão propiciando as crianças oportunidade de se expressarem e criarem respeitando seu modo de pensar e agir e não levando em conta como algo mecânico, ou passa tempo, e sim uma representação uma simbologia, um registro.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar o significado do desenho nos processos de aprendizagens e desenvolvimento infantil e caracterizar sua importância na primeira infância, por meio de pesquisas e apontamentos de diversos aportes teóricos.

Perante isso identificar como o desenho infantil pode contribuir no ensino-aprendizagem e subsequente desenvolvimento global da criança, explicar como se classificam as etapas do desenvolvimento do desenho infantil, ainda, investigar

processos históricos do desenho como registro e formas de expressão e comunicação.

As crianças desde quando nascem começam a ter contato com o mundo e a partir disso iniciam neste primeiro contato sua jornada de desenvolvimento, aprendem a babuçar, engatinhar e manter relações com as pessoas e tudo a seu redor, aos poucos começam a se expressar corporalmente, em busca de compreensão e apreensão do mundo que a cerca.

[...] a criança desde bebê mantém contato com as cores visando explorar os sentidos e a curiosidade dos bebês em relação ao mundo físico, tendo em vista que, nesse período, descobrem o mundo através do conhecimento do seu próprio corpo e dos objetos com que eles têm possibilidade de interagir. (CUNHA, 1999, p. 18).

Portanto, conforme mantém contato e interage com o meio a criança vai

apresentando avanços em seu desenvolvimento.

Piaget (1978) considera que o conhecimento da criança resulta na interação e ação com o ambiente em que vive. Sendo assim todo conhecimento é uma edificação que vai sendo ordenada desde a infância, por meio de interações com o sujeito e tudo que busca conhecer. Sendo assim pode-se dizer que seu processo evolutivo é gradativo aos poucos vai desenvolvendo sem sua totalidade.

Como ainda não possui domínio da linguagem oral verbalizada, eles se expressam por diversas maneiras e mesmo antes de ingressarem na escola começam seus primeiros traços no papel, nesta ótica podemos dizer que o desenho em si já se faz presente, em desenhos, livros pra colorir e/ou diversas formas de representação gráfica, que também é parte de aprendizagem e com base neles expressam seus sentimentos e visão de

mundo.

Em vista disso este presente trabalho visa caracterizar mediante pesquisas bibliográficas a importância do desenho no desenvolvimento infantil, além disso, é importante que educadores, professores de educação infantil conheçam as relações do desenho com diversas aprendizagens e apropriação da escrita para melhor orientar as crianças, deixando-as expressarem por meio de seus rabiscos e conseqüentemente pelos seus desenhos.

A situação problema identificada é a questão da relação entre o desenvolvimento do desenho infantil, suas linguagens expressivas, a alfabetização e o olhar dos profissionais da educação perante as produções das crianças.

ALGUNS PROCESSOS HISTÓRICOS E CULTURAIS DO DESENHO

Historicamente sabemos que o desenho acompanha o homem desde a pré-história como forma de registro, por meio de pinturas feitas nas paredes das cavernas eles registravam suas vivências, sendo assim, a mais antiga forma de expressão humana, que para nós não só uma forma de expressão e sim um registro de uma história onde carrega consigo uma espessa gama de acontecimentos, ideias e pensamentos.

Na antiguidade o desenho ganha status sagrado, as quais as culturas Egípcia e Grega, deixaram marcas da sua história registradas sob a forma de imagens desenhadas que nos oferecem meios para a compreensão do seu pensamento história e sabedoria. Utilizando na decoração de tumbas e templos, sobretudo no Egito; os Mesopotâmicos, por sua vez, utilizaram o desenho para criar, mesmo que de forma

primitiva, representações da terra e de rotas, o desenho pode ser considerado uma produção criadora, que envolve uma gama de sentimentos e pensamentos, reunindo elementos da experiência para formar novos saberes.

Assim, a arte, o desenho constitui conhecimento, envolve o pensamento, o sentimento e a formação intelectual. Por isso, o desenho direciona-se à construção de saberes, Pode-se definir o desenho como um processo pelo qual uma superfície é marcada, aplicando-se sobre ela a pressão de um objeto – lápis, caneta, giz – que se transforma numa imagem formada por traços. O mundo dos traços e das cores marca presença junto à infância, com encantamento, motivando o desejo da descoberta, pois é carregado de significados, refletindo o retrato da criança. O desenho infantil estabelece uma relação entre a criança

e sua expressividade, que possui seu próprio estilo de representação gráfica, bem como sua própria maneira de expressão. Sendo assim os desenhos deram início a uma linguagem informativa caracterizada pela representação. Segundo preconiza o autor Derdyck:

Seja no significado mágico que o desenho assumiu para o homem das cavernas, seja no desenvolvimento do desenho para construção de maquinários, no início da era industrial, seja na função de comunicação que o desenho exerce na ilustração, (...) o desenho reclama sua autonomia, e sua capacidade de abrangência, como meio de comunicação, expressão, e conhecimento. (DERDYCK, 1989. p. 29)

Cada cultura possui saberes, códigos e valores próprios e, portanto condiciona os sistemas de comunicação. O

desenho como representação de cada período histórico é condicionado por aquilo que em determinado momento tem sua devida importância, seja ele em qualquer época, é uma manifestação artística que trás consigo um elemento fundamental como forma de comunicação e registro. Dessa forma, pode-se pensar

o desenho como linguagem universal, que possui convenções pertencentes à sociedade e à cultura e permanecem por diferentes gerações, cada qual com suas singularidades, dotada de historicidade.

Assim como preconiza o PCN, Arte, vol.6, p. 21.

“Desde o início da história da humanidade a

arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. O homem que desenhou um bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender de algum modo seu ofício. E, da mesma maneira, ensinou para alguém o que aprendeu”

A CRIANÇA E A ARTE CRIADORA

A criança, desde bebê, se interessa pelo mundo de forma peculiar. Emitindo sons, movimentando o corpo, “rabiscando” as paredes da casa e desenvolvendo atividades rítmicas, ela interage com o mundo sem precisar ser estimulada para tal.

Para a criança, o desenho é uma expressão de mundo e nunca uma simples imitação ou cópia fiel porque a criança desenha conforme o modelo interior, a representação mental que possui do objeto a ser desenhado, em vista disso o desenho tem sido compreendido como um meio que permite a criança

organizar informações, processar experiências vividas e pensadas, estimulando-a a desenvolver um estilo de representação singular do mundo.

O desenvolvimento do pensamento da criança está ligado á capacidade representativa, para que o pensamento aconteça é necessário que haja a capacidade de tornar presente, isto é, de substituir coisas ausentes por meio de palavras e imagens. A cada representação que a criança faz, o desenho passa a ser uma necessidade, e é assim que elas vão se desenvolvendo

em sua totalidade.

A imaginação criadora permite ao ser humano conceber situações, fatos, ideias e sentimentos que se realizam como imagens internas, a partir da manipulação da linguagem. É essa capacidade de formar imagens que torna possível a evolução do homem e o desenvolvimento da criança; visualizar situações que não existem, mas que podem vir a existir abre o acesso a possibilidades que estão além da experiência imediata (PCN, Arte, vol. 2, p., 30, 1997).

UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE O ATO DE CRIAR

A criança cria com a ajuda de qualquer grau de conhecimento que possua e o próprio ato de criar pode fornecer novos conhecimentos, novas expectativas e nova compreensão para a ação futura, o crescimento mental depende das relações ricas entre as crianças e o seu meio, tal relação é o ingrediente básico de qualquer experiência de criação artística.

Para Lowenfeld (1977),

a arte do desenho possui papel fundamental na vida da criança, com o objetivo de formar um novo significado para tudo que ela vê, sente e observa, pois constitui um complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência para formar um novo e significativo todo. Os desenhos estão ligados a uma arte infantil, numa estrutura psicológica que estimula as expressões e

emoções das crianças, pois é o momento que está aberto a se auto descobrir, por meio de um ato simples de pensar, sentir, inventar e imaginar.

Cada desenho reflete os sentimentos e a capacidade intelectual, o desenvolvimento físico, a percepção, o envolvimento criador e até a evolução social da criança, como indivíduo.

A CONTRIBUIÇÃO DO DESENHO PARA AS APRENDIZAGENS INFANTIS

A criança expressa seus sentimentos e suas emoções na sua primeira escrita, o desenho. A escrita “exerce uma verdadeira fascinação sobre a criança, e isso bem antes dela própria poder traçar os verdadeiros signos” (MÈREDIEU, 2006, p.10). Muito cedo ela tenta imitar a escrita dos adultos. Porém, mais tarde, quando ingressa na escola, verifica-se

uma diminuição da produção gráfica, já que a escrita considerada mais importante passa a ser concorrente do desenho. Com este objetivo a atitude pedagógica deve ser intencionalmente dirigida a provocar situações que favoreçam aprendizado, a “evolução do desenho e da escrita estão, intimamente relacionada.”

Sabemos, desde

Luquet, que desenhar não é reproduzir o que se vê, mas sim o que se sabe. Se este princípio é verdadeiro para o desenho, com mais razão o é para a escrita. Escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente (FERREIRO, 1985, p.55).

Dessa maneira, no decorrer de cada estágio do desenho infantil, a criança evolui, pois se apropria do sistema de representação. Para Ferreiro (1995, p, 20) “a aprendizagem da língua escrita é a construção de um sistema de representação, assim como o desenho, a aprendizagem nesse enfoque de um novo objeto de conhecimento, ou seja, a representação da escrita”. Como afirma Pillar,

Para que a criança se aproprie do sistema de representação da escrita, ela terá que reconstruí-lo, diferenciando os elementos e as relações próprias ao sistema, bem como a natureza do vínculo entre o objeto de conhecimento e a sua representação. Esse vínculo pode ser arbitrário como no caso da escrita, por se valer de signos, ou analógico, como no desenho por utilizar símbolos. (PILLAR, 1996, p.32).

O desenho antecede a construção da escrita

convencional e por isso, é a primeira manifestação gráfica da criança utilizada para se comunicar. O desenho é uma forma de a criança estimular à imaginação, a criatividade e expressar seus desejos, medos, angústias e objetos ao seu redor. Produzindo assim a linha que logo será representada como escrita pela criança.

O desenho e a escrita se complementam para o processo de alfabetização e desempenha um importante papel na aquisição da escrita pelas crianças. À medida que desenha, vai anunciando, oralmente, o texto que pretende escrever. A maior parte do que quer dizer no seu texto é transmitida por seu desenho. No início da aquisição da escrita, ela utiliza-se do desenho como apoio ao texto. Apresenta muito mais significado no desenho do que no texto propriamente escrito. Com o tempo, as crianças aprendem a criar textos autônomos, fazendo-os independentemente

do apoio dos desenhos, alcançando assim um estágio mais avançado de escrita e leitura.

Piaget relata a importância das formas de representação que as crianças utilizam nas suas interações com o mundo. Por isso, elas devem ser respeitadas nos seus modos de falar, brincar e imaginar. Mediante formas de representação como a fala, o jogo simbólico, a imitação e o desenho, a criança passa a interagir com o mundo não mais no plano da ação, do estágio sensório-motor, mas em um nível simbólico. Conforme a criança vai alcançando as fases do desenho, conseqüentemente ela alcança também os níveis de evolução da escrita.

Quando a criança consegue evoluir das linhas retas para as bolinhas é sinal de que está concluindo o maternal. Coincidentemente, o fechamento do círculo no papel simboliza o fechamento do ciclo básico de desenvolvimento, importante

tanto para sua estruturação como indivíduo quanto para formar a competência para a escrita. (CAMPOS, 2003, p.34)

Normalmente quando a criança se encontra na fase das garatujas, tem muita dificuldade em escrever e reconhecer as letras e os números. Ao progredir desta fase para outra, a criança passa a identificar melhor a linguagem escrita, desenvolvendo seu cognitivo e ampliando seu repertório quanto às representações simbólicas.

Vale lembrar que é fundamental na vida da criança a aprender a escrita sem omitir o papel do professor neste processo. Assim, é preciso que o docente desenvolva atividades educativas, nas várias linguagens vivenciadas pela criança, e também oferece um ambiente onde o uso de produções gráficas e o desenho seja frequente como representação da escrita.

Portanto, é necessário

que o professor tenha consciência do processo de alfabetização, pois nada tem de mecânico do ponto de vista da escrita alfabética, pois a criança busca pensar, raciocinar e inventar para compreender o sistema de representação da escrita.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI)-1998, para que 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. A fim de se ter um bom trabalho com as produções artísticas das crianças é necessário que os docentes disponibilizem os materiais didáticos de educação artística e que a criança tenha livre acesso ao material. Este trabalho deve ser organizado para fornecer as crianças a possibilidade de contato e explorar os

materiais.

É importante que a criança tenha oportunidade de desenhar livremente, em papéis e em tamanhos e texturas diferentes, em posições variadas, com materiais diversos. O professor tem uma grande responsabilidade na construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento do desenho na Educação Infantil. A criança abandonará o desenho se não encontrar nele prazer e se não for permitido que se realizem toda exploração de sua função expressiva e de seu potencial criativo. É necessário repensar nossa maneira de olhar para o desenho de uma criança e criar um ambiente verdadeiramente próprio para sua exploração.

UM OLHAR REFLEXIVO PERANTE ÀS PRODUÇÕES INFANTIS

Aprender a questionar os desenhos infantis é essencial para o acompanhamento dos avanços em relação à construção do pensamento infantil. É mediante os questionamentos que aprendemos a compreender muitas coisas que as crianças representam por meio de seus desenhos e que, muitas vezes, podem ser interpretadas erroneamente. O desenho permite ao professor uma série de pistas sobre a criança que encontra no mesmo a sua maneira de ler o mundo.

Os professores, muitas das vezes, não acreditam que o desenho desempenha um papel tão importante na construção do pensamento da criança não dispensando a ele a sua devida importância em sala de aula. Mas o que foi observado durante o estudo sobre o desenho infantil e suas contribuições no processo da aprendizagem é que o conhecimento das

etapas evolutivas do desenho infantil fornece ao professor mais um instrumento para compreender as crianças. Somando esse conhecimento à análise constante dos seus trabalhos e considerando sempre o significado mais profundo do ato de desenhar como expressão de ideias e sentimentos, o professor poderá orientar suas ações pedagógicas.

Segundo Pillar (1996), ao observar o desenho de uma criança, podemos aprender muito sobre o seu modo de pensar e sobre as habilidades que possui. Quando, em um desenho, os braços de uma figura humana saem da cabeça e não do tronco, por exemplo, significa que a criança ainda não tem construído interiormente, em seu pensamento, o esquema corporal de uma figura humana. Isso nada tem a ver com o fato de ela não estar enxergando direito,

de estar com problemas de motricidade fina, ou ainda, de não estar apta a desenhar com destreza. Desenhar figuras humanas possibilita à criança estruturar suas ideias sobre as mesmas. O educador precisa ter um olhar diferenciado perante as criações, devem também respeitar o ritmo de cada criança, a maneira como sua obra está evoluindo, porque cada criança tem um tempo e uma maneira de internalizar suas experiências. É necessário que os professores elaborem objetivos específicos para se trabalhar com o desenho e observem se estes estão sendo alcançados no decorrer do processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o presente estudo, vemos que as representações gráficas possui um papel muito importante no desenvolvimento infantil e que nas diversas abordagens apresentadas não existem divergências entre os autores no que diz respeito à importância do desenho infantil, composto por fases, etapas, estágios, movimentos, dentro do seu processo de desenvolvimento como ser humano.

O desenho infantil é base de análise importante do progresso da criança. O seu desenvolvimento contribui para a representação simbólica, para o desenvolvimento motor, emocional e conseqüentemente para a aprendizagem como um todo.

Diante da bibliografia utilizada para realização

deste artigo é possível dizer que o desenho é precedente a escrita, mas que os dois possuem uma relação de interdependência, pois quanto mais oportunidades as crianças tiverem de representar no papel toda a sua impressão sobre o mundo que a rodeia, seus sentimentos e emoções, mais ela estará preparada para se apropriar do sistema de escrita, visto que também é uma forma de representação. Pais e educadores devem estimular as crianças e oportunizarem momentos significativos de interação, dentre os quais as atividades lúdicas têm um papel importante. O desenho, como uma atividade lúdica, é um forte aliado na construção do pensamento e conseqüentemente construir novos saberes.

Nessas considerações é importante mencionar que o conhecimento das fases do desenho infantil deve contribuir para a construção do imaginário das crianças, sendo mais um recurso que o professor poderá utilizar para melhor compreendê-las. Assim, deve-se refletir e observar que a arte na escola facilita o diálogo entre o aluno e o professor, mesmo que a criança não dialogue com o professor, ela poderá conversar com ele por meio de seus desenhos, o que por sua vez, fará o professor compreender seus anseios. O desenho na Educação Infantil é de suma importância, pois a leitura de um simples desenho pode revelar aspectos da vida de uma criança até então desconhecido pelo professor.

REFERÊNCIAS

PILLAR, Analice Dutra. Desenho & escrita como sistemas de representação. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1996.

BRASIL: MEC/SEF. Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil: Conhecimento de Mundo. V.3, 1998

DERDYCK, Edith, Formas de Pensar o Desenho: Desenvolvimento do Grafismo, São Paulo: Scipione, 1989.

MÈREDIEU, Florence. O desenho infantil. 11ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

LUQUET, Georgs. Henri. O Desenho Infantil. Trad. Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Porto: Livraria Civilização, 1979.

PIAGET, Jean, A Formação do Símbolo na Criança, 3ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara koogan, 1973.

PIAGET, Jean, A Linguagem e o Pensamento da Criança, 3ª ed. Tr. Manoel de Campos, Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

LOWENFELD, Viktor. A Criança e sua Arte. 2 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte - Ensino Fundamental: Brasília: MEC/SEF, 1997, v 6, v 2.

A PSICOMOTRICIDADE E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



BRUNA GOMES DE FARIAS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Guarulhos (2013); Especialista em Psicopedagogia pela UNG (2015). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Rede Municipal de São Paulo.

Este artigo tem como proposta apontar alguns aspectos que consideramos relevantes ao falarmos do processo de desenvolvimento humano e da educação infantil e, posteriormente, falarmos especificamente sobre como a Educação Física, mediante os movimentos humanos, pode contribuir para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil tomando por base uma proposta didático-metodológica que apresenta seus princípios de organização por meio das experiências corporal, material e de interação social, que respeita a criança em seu desenvolvimento, trabalhando os aspectos cognitivos, sociais, afetivos e motores de forma integrada a em que ela está inserida, partindo da compreensão do mundo vivido e objetivando a construção de uma identidade emancipada. A fim de atingir este objetivo buscou-se por meio de pesquisa bibliográfica e materiais divulgados em meios eletrônicos, considerando as contribuições de autores (as) como: BAECKER (2001), FONSECA (1996), KRAMER (1997) e SANTIN (1999). Concluiu-se que entendendo que a criança tem como característica principal a intensidade de movimentos, compreendemos como de fundamental importância tratar das especificidades do campo do conhecimento da Educação Física desde a primeira infância.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Educação Infantil. Movimento.

INTRODUÇÃO

O objetivo geral deste artigo é compreender que a escola infantil é, portanto, um lugar de descobertas e de ampliação das experiências individuais, culturais, sociais e educativas, de inserção da criança em ambientes distintos dos da família. Um espaço e um tempo em que seja integrado o desenvolvimento da criança, seu mundo de vida, sua subjetividade, com os contextos sociais e culturais que a envolvem por meio das inúmeras experiências que ela deve ter a oportunidade e estímulo de vivenciar nesse espaço de sua formação.

Assim como especificamente, trazer algumas contribuições sobre a Educação Física na Educação Infantil, fundamentadas na importância do movimentar-se humano e nas contribuições que as experiências com a cultura do movimento podem trazer nesse período de vida da criança e em todo o seu

processo de formação.

A legislação da educação brasileira estabelece que a Educação Básica compreenda três níveis de ensino: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A Educação Infantil, nosso foco de estudo no presente artigo, refere-se às instituições de atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade, e são mais comumente conhecidas como creches e pré-escolas, como pode ser encontrado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB9394/96.

Compreendemos, então, que a Educação Física tem um papel fundamental na Educação Infantil, pela possibilidade de proporcionar às crianças uma diversidade de experiências e situações nas quais elas possam criar inventar, descobrir movimentos novos, reelaborar conceitos e ideias sobre o movimento e

suas ações. Além disso, é um espaço para que, situações de experiências – com o corpo, com materiais e de interação social – as crianças descubram os próprios limites, enfrentem desafios, conheçam e valorizem o próprio corpo, relacionem-se com outras pessoas, percebam a origem do movimento, expressem sentimentos, utilizando a linguagem corporal, localizem-se no espaço, entre outras situações voltadas ao desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e afetivas, numa atuação consciente e crítica. Dessa forma, essa área do conhecimento poderá contribuir para a efetivação de um programa de Educação Infantil, comprometido com os processos de desenvolvimento da criança e com a formação de sujeitos emancipados.

Para isso, entendemos que o ensino “não pode ser concebido como uma mera aplicação de normas, técnicas

e receitas pré-estabelecidas, mas como um espaço de vivências compartilhadas, de busca de significados, de produção de conhecimento e de experimentação na ação” (Sacristán, Gómes, 2002, p. 86). Necessitará para isso, estar pautado em um agir comunicativo, racional e crítico, que se oriente pelo desenvolvimento de uma capacidade questionadora e argumentativa consciente perante a realidade (Kunz, 1994).

CRIANÇA E O MOVIMENTO

A Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas (S.B.P.1999). Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.

Por ser uma ciência ainda em busca de bases mais sólidas, o psicomotricista ainda não tem todos os seus papéis definidos. Sabemos que ele pode atuar em conjunto com outras especificidades, mas também percebe-se sua atuação como clínica e institucional. Já é possível compreender que psicomotricista é o profissional da área de saúde e educação que pesquisa, ajuda, previne e cuida do homem na aquisição, no desenvolvimento e nos distúrbios da integração somapsíquica.

Cada criança possui inúmeras maneiras de pensar, de jogar, de brincar, de falar, de escutar e de se

movimentar. Por meio destas diferentes linguagens é que se expressam no seu cotidiano, no seu convívio familiar e social, construindo sua cultura e identidade infantil. A criança se expressa com seu corpo, pelo movimento. O corpo possibilita à criança apreender e explorar o mundo, estabelecendo relações com os outros e com o meio.

A criança utiliza seu corpo e o movimento como forma para interagir com outras crianças e com o meio, produzindo culturas. Essas culturas estão embasadas em valores como a ludicidade, a criatividade nas suas experiências de movimento (Sayão, 2002). O que significa que as práticas

escolares devem respeitar compreender e acolher o universo cultural infantil, dando acesso a outras formas de produzir conhecimento que são fundamentais para o desenvolvimento da criança.

É importante ressaltarmos, então, que o corpo fala, cria e aprende com o movimento. Expressando-se com gestos, que são ricos de sentidos e de intencionalidades. Entretanto, pela vivência de uma história de repressão, os sujeitos deixaram de perceber seu próprio corpo, seus desejos e suas vontades expressos no movimentar-se humano.

As manifestações corporais nas práticas pedagógicas da Educação Física foram influenciadas pela visão dualista e racional, que se sustentaram na concepção positivista, e acabou fundamentando todo o pensamento moderno, especialmente, a instituição escolar. Este pensamento, que na modernidade assumiu a forma do dualismo

cartesiano, separou o sujeito do seu corpo, privilegiando as experiências cognitivas e desconsiderou o corpo como elemento fundamental do processo de produção de conhecimento. Assim, todas as manifestações ligadas ao corpo e sua expressão por meio do movimento tornaram-se inconvenientes, passando a serem reprimidas, pois “todo movimento é considerado como distração e desvio das funções da mente” (SANTIN, 2001, p. 18). Ou então, na melhor das hipóteses, tem sido orientada em uma razão instrumental, que tenta tornar o movimento humano mais econômico e eficiente para atingir determinados objetivos, atrelando-se somente a resultados técnicos. Essa forma de trabalhar com o movimento humano pressupõe um movimento ‘correto’ que serve de parâmetro, sendo a otimização o seu principal interesse.

Contrariamente a essa visão, acreditamos que o corpo adquire um papel

fundamental na infância, pois este é um modo de expressão e de vinculação da criança com o mundo. Portanto, o corpo não pode ser pensado como experiência desvinculada da inteligência ou ser considerado apenas como uma forma mecânica de movimento, incapaz de produzir novos saberes. Como nos afirma Santin (1987, p. 34), “o movimento humano pode ser compreendido como uma linguagem, ou seja, como capacidade expressiva”, o que vai muito além desta concepção mecanicista do movimento.

Crianças em fase de desenvolvimento; bebês de alto risco; crianças com dificuldades/atrasos no desenvolvimento global; pessoas portadoras de necessidades especiais: deficiências sensoriais, motoras, mentais e psíquicas; pessoas que apresentam distúrbios sensoriais, perceptivos, motores e relacionais em consequência de lesões neurológicas; família e pessoas

da terceira idade.

O psicomotricista atua em creches, escolas, escolas especiais, clínicas multidisciplinares, consultórios, clínicas geriátricas, postos de saúde, hospitais e empresas.

A razão dos insucessos de muitas experiências educacionais pode estar na dificuldade de a escola construir ambientes educativos com as características peculiares de seu corpo docente, com as estruturas apresentadas por suas localidades e com os recortes de cada método ou teoria de ensino em prol de sua escola. É urgente que profissionais de educação descubram a importância e as diferenças entre espaços de educação formal e ambientes educativos (formais e informais). Tem-se difundido enormemente a ideia de que os recursos e os insumos precisam chegar cada vez mais e, em grandes quantidades, à escola. Isto é importante. No entanto, é importante lembrar que recursos físicos não se educam sozinhos.

Por trás dos recursos, por trás dos materiais, é preciso ter um grande profissional. Profissional este capaz de usá-los, de explorá-los e de interferir nas práticas diárias, fazendo uso destes recursos todos, sempre pensando e buscando o desenvolvimento global das crianças. (SANTIN, 1987, p. 35).

É muito preocupante o que temos visto em relação a este comportamento. Para piorar esta situação, a Psicomotricidade necessita de um mínimo de objetos para que as intervenções possam ser desencadeadas. Isto por si só já causa uma reflexão primária naquele professor que necessita desenvolver os trabalhos psicomotores nos espaços de educação infantil e nas séries iniciais. Para ele, se não houver materiais, se não houver recursos, não poderá haver trabalho psicomotor, e isso não é verdade. Um bom trabalho de Psicomotricidade na escola básica precisa de uma junção de fatores:

concepção, comportamento, compromisso, materiais e espaços.

A - Concepção: todo e qualquer trabalho precisa primeiramente ser planejado. O não planejamento do trabalho leva o executor a sérios problemas de condução, de direcionamento das práticas e em especial da perda do foco. Se não houver objetivos claros, se não houver uma linha de pensamento para seguir, o professor poderá começar a pegar tudo que aparece e assim acabar perdendo efetivamente a direção e os objetivos que deveriam ser propostos. O resultado disso é quase sempre caótico: o professor não consegue avaliar se o trabalho que ele executou foi bom ou não, se as ações que ele desencadeou valeram ou não a pena e se deve ou não uma prática ou outra. Toda esta problemática surge e acaba levando fatalmente o professor ao desânimo.

Afinal, como ele não percebe nenhuma modificação

de comportamento, sobralhe somente desqualificar a teoria e a técnica que advêm dali. Outro problema considerável neste caso é a busca exagerada do professor por técnicas. Técnicas sozinhas não transformam. Além disso, as técnicas usadas mecanicamente acabam por se esgotar e, neste caso, o professor volta desesperado à fonte querendo mais uma novidade. Esta prática vira um saco sem fundo. Todos os dias, o professor quer uma ideia inovadora, uma técnica diferente, mas sua concepção não foi transformada, tampouco constituída. É imprescindível que construamos concepções, estas sim são perenes e verdadeiras. Quando existe uma concepção na cabeça do professor, ele sempre irá encontrar no seu cotidiano uma forma de executar seu trabalho diante daquela realidade. É como se o olhar daquele professor estivesse tão comprometido que as respostas vão surgindo nestes encontros. Desta

dinâmica perfeita, é que surge a verdadeira construção do professor, aquele observador, que já possui a cabeça dentro da concepção, faltando-lhe apenas que suas mãos comecem a executar. No entanto, o contrário é sempre mais triste. O professor, apenas com suas mãos comprometidas, executa muito, mas sem a menor concepção do que está fazendo. (SANTIN, 1987, p. 45).

Qualquer que seja o movimento realizado pelas crianças, eles acontecem em um espaço específico, com pessoas específicas e de um jeito também específico. Desta maneira, jamais podemos deixar toda esta riqueza de lado. O aluno precisa encontrar o outro aluno nas relações diárias. É este encontro que possibilitará a socialização e a humanização das relações. Para isto acontecer e para que o aluno possa viver os problemas e as conquistas destes atos, é imprescindível que o comportamento

do professor seja de um observador/interventor, nunca de um bedel, que policia e castiga. O observador chama a atenção, provoca a intervenção e continua a observação. Se houver necessidade de repreensão, ela se dará naquele contexto, com as especificidades daquele clima e, portanto, será sempre melhor absorvida por todos. O comportamento é o combustível que move as relações diárias de um professor que quer construir coletividade na multiplicidade dos seres com as diferenças de cada um.

B - Comportamento: o comportamento de um professor que quer trabalhar com Psicomotricidade é sempre de um observador, afinal, é nas atividades diárias que este profissional vai introduzindo práticas com objetivos psicomotores. Não se podem dissociar as execuções. Motricidade deve estar ao lado de afetividade. São estes dois aspectos que se juntam para formar uma concepção

maior que chamamos de trabalho psicomotor. Portanto, o comportamento é uma atitude de o professor não

C - Compromisso: o compromisso é sempre muito questionável. Alguns acham que ele trabalhado demais vira opressão, uma maneira de forçar o trabalho acima daquilo que se considera adequado. No entanto, dada as atuais situações da escola infantil e da escola primária, precisamos lembrar que, até bem pouco tempo, escassas eram as atitudes verdadeiramente brasileiras aplicadas nos ambientes educativos.

Dessa forma, enfatizamos a necessidade de as práticas pedagógicas na educação infantil

proporcionarem às crianças esse espaço de criação, de expressão e de construção do conhecimento por suas experiências e vivências de movimento. As condições para isso, acreditamos, estão embasadas em uma concepção dialógica de movimento de Gordjin e Tamboer (1979).

O ponto de orientação da concepção de movimento “é a criança (o ser humano) que se move que se encontra em um diálogo pessoal e situacional com o mundo”. No movimentar-se dessa forma, a criança deve ser compreendida como um sujeito livre e autônomo, como uma totalidade, ou seja, como um sujeito com experiências determinadas de forma específica e biográfica,

que está sempre ligada a um contexto sociocultural existente (Baecker, 2001). É nessa relação que Gordjin (In: Hildebrandt-Stramann, 2001, p. 103, Trebels 1992) escreve: “O movimento humano é um diálogo entre homem e mundo”.

Nessa condição, o movimento humano é visto de forma relacional, constituindo-se nas relações entre o sujeito e o mundo, em que fatores internos – concepções prévias da criança – e externas – características do meio com o qual se relaciona – interagem, determinando as possibilidades e os limites da ação de movimento, constituindo uma totalidade que só pode resultar deste processo dialógico estabelecido.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Entende-se por desenvolvimento humano um processo de crescimento e mudança em nível físico, do comportamento, cognitivo e

emocional ao longo da vida. Com relação à criança, em cada fase surgem características específicas. Entretanto, cada criança é um indivíduo único

e pode atingir estas fases de desenvolvimento mais cedo ou mais tarde do que outras crianças da mesma idade, sem se falar, propriamente,

de problemáticas.

Várias tendências pedagógicas orientam e subsidiam o trabalho pedagógico do professor. Nesse sentido, “a educação se alimenta de várias ciências, norteadas por um eixo político e movida pela história. Assim sendo, várias são as fontes de influências às teorias educacionais e às tendências nelas fundamentadas (KRAMER, 2006, p. 24).

Maria Montessori (1870-1952) deu ênfase à autoeducação do aluno, no que se refere à sua individualidade, atividade e liberdade do que ao papel do professor como fonte de conhecimento. O método Montessori foi criado, em princípio, para crianças deficientes, foi utilizado, posteriormente, à educação de crianças “normais”. No Brasil, a concepção de pré-escola, segundo Kramer, como “jardim de infância”, foi iniciado com o movimento da Escola Nova, nas décadas de 20 e 30 do século passado, sendo até hoje muito difundida, tanto na rede de ensino pública

como na privada.

De acordo com autora acima citada, os princípios filosóficos que norteiam o método são: “o ritmo próprio”, “a construção da personalidade por meio do trabalho”, “a liberdade”, a “ordem”, o “respeito” e a “normalização” (autodisciplina). A esse respeito, tece críticas ao método de ensino da teoria, salientando que:

[...] fragmenta o conhecimento, já que as atividades são calcadas fundamentalmente em materiais específicos para cada finalidade. Tais materiais são descontextualizados e criados artificialmente, ao invés de se usar objetos e situações reais, e oferecem, ainda, o risco de mecanização da atividade infantil. Por outro lado, o “silêncio” e a “autodisciplina”, representam de certa forma, estratégias camufladas de autoritarismo do adulto sobre a criança, além de ser estabelecida uma relação normativa da escola

com as famílias, uma vez que se acredita que a “pedagogia científica deve influenciar o meio” (KRAMER, 2006, p.28).

Essas críticas referem-se ao enfoque individualista e ao excesso de materiais e procedimentos construídos dentro da escola. Os montessorianos argumentam que, ao contrário, o método se volta para a vida em comunidade e enfatiza a cooperação. No entanto, “[...] é preciso perceber os seus limites, como a não consideração da heterogeneidade social e o papel político que a pré-escola desempenha no contexto mais amplo da educação e da sociedade brasileira (KRAMER, 2006, p. 28)”.

Jean-Ovide Decroly (1871-1932) um dos pensadores da educação que contestaram o modelo de escola de sua época e propôs uma nova concepção de ensino. Foi Decroly, que se dedicou a experimentar uma escola centrada no aluno, e não no professor, e

que preparasse as crianças para viver em sociedade, em vez de, simplesmente, fornecer a elas conhecimentos destinados a sua formação profissional.

Decroly foi um dos precursores dos métodos ativos, em que defendia a ideia de que “as crianças apreendem o mundo com base em uma visão do todo para chegar às partes”, em que o aluno conduz o próprio aprendizado e, assim, aprender a aprender. Um dos exemplos das propostas pedagógicas difundidas, atualmente, é o método global de alfabetização e dos centros de interesse - grupos de aprendizado organizados segundo faixas de idade e desenvolvimento neurológico infantil dos estudantes.

O alemão Froebel (1782-1952) foi um dos primeiros educadores a considerar a infância como uma fase de importância decisiva na formação humana.

Foi o idealizador e fundador dos jardins de

infância, destinado aos menores de 8 anos. Daí decorre o pensamento que compartilhava com outros pensadores de seu tempo: “a criança é como uma planta em sua fase de formação, exigindo cuidados periódicos para que cresça de maneira saudável”. “Segundo Kramer, o pastor alemão defendia a concepção de evolução natural da criança e do simbolismo no desenvolvimento infantil”.

Considerava que o desenvolvimento verdadeiro provém de atividades espontâneas e construtivas primordiais, segundo ele, para “integrar o crescimento dos poderes físico, mental e moral”. Sua proposta pode ser caracterizada como um “currículo por atividades”, onde o caráter lúdico é o determinante da aprendizagem da criança. Brinquedos cantados, histórias, artes plásticas, desenho, recorte e colagem, construção, observação da natureza e horticultura são as atividades

fundamentais [...] (KRAMER, 2006, p.26).

Kramer, ao analisar essas três teorias acima expostas que propõem alternativas curriculares alternativas, afirma:

[...] as três propostas são românticas: partindo de uma visão de criança como sementinha, de pré-escola como “jardim” e de professora como “jardineira”, deixam de considerar os aspectos sociais e culturais que interferem tanto nas crianças, quanto nas professoras, como, ainda, na própria pré-escola (KRAMER, 2006, p. 28).

Com fundamentos teóricos de uma educação ativa, os ensinamentos de Freinet (1896- 1966), partiam da vontade e dos interesses dos próprios alunos, a fim de propiciar relações mais autônomas, críticas, democráticas e livres.

Para isso, organizava as aulas-passeio (ou estudos de campo), dos cantinhos

pedagógicos e da troca de correspondência entre escolas. Suas ideias se identificam com os ideais da escola nova, que lutou contra o ensino tradicionalista, centrado no professor e na cultura enciclopédica.

Dentre outras técnicas abordadas por Freinet, destacam-se a imprensa escolar, que após o material produzido e lido pelos alunos era compartilhado com os colegas de outras classes, com os pais e amigos e estudantes de outras escolas.

Das várias correntes que tratam sobre o desenvolvimento e a aprendizagem humana, duas delas são muito estudadas e utilizadas na atualidade: o construtivismo, de Piaget, que afirma que a criança constrói o seu conhecimento, e o sociointeracionismo, de Vygotsky, que afirma que a criança se apropria do conhecimento cultural pelo processo de interação e mediação com o objeto de estudo a ser aprendido.

Nesse estudo, nos ateremos a essa última corrente.

Segundo Piaget (1896-1980), há quatro estágios básicos do desenvolvimento cognitivo: sensório-motor (0-24 meses), pré-operacional (2-7 anos), operações formais (12 anos a seguir).

Período sensório-motor (0-24 meses): De acordo com Piaget, nesse período, as crianças adquirem a capacidade de administrar, por meio do movimento e dos sentidos, seus reflexos básicos na busca de ações prazerosas ou vantajosas. Neste período, a criança está trabalhando ativamente com o fito de formar uma noção do eu, da linguagem e a percepção de si e dos objetos a sua volta. Nesse sentido, acontece a formação dos esquemas sensoriais-motores, que permitem ao bebê a organização inicial dos estímulos ambientais, que ao final dessa etapa, ele seja capaz de lidar com a maioria das situações que lhe são apresentadas.

Período pré-operacional (2-7 anos): Esse período se caracteriza pelo surgimento da capacidade de dominar a linguagem e a representação do mundo por meio de símbolos, o que lhe permite utilizar a inteligência prática decorrente dos esquemas sensoriais-motores formada na fase anterior. A criança continua egocêntrica e ainda não é capaz, moralmente, de se colocar no lugar de outra pessoa.

Período das operações concretas (7 aos 11/12 anos): O estágio das operações concretas, dos 7 aos 11 ou 12 anos, tem como marca a aquisição da noção de reversibilidade das ações. Observa-se um refinamento do pensamento lógico nos processos mentais e a habilidade de discriminar os objetos por similaridades e diferenças. A criança já pode dominar conceitos de tempo e número.

Período das operações formais (12 anos em diante): Nesse período, o adolescente

será capaz de formar esquemas conceituais abstratos como amor, justiça, democracia etc.; e realizar com ele operações mentais que seguem os princípios da lógica formal. Essa fase marca a entrada na idade adulta, em termos cognitivos. Com isso, adquire capacidade para criticar os sistemas sociais e propor novos códigos de conduta. Constrói seus valores morais, torna-se consciente do seu próprio pensamento. O adolescente passa a ter o domínio do pensamento lógico e dedutivo, o que o habilita à experimentação mental. Isso implica, entre outras coisas, relacionar conceitos abstratos e raciocinar sobre hipóteses. Do ponto de vista piagetiano, ao adquirir estas capacidades o indivíduo atingiu sua forma final de equilíbrio. Ao fazer opção por um ou outro modelo teórico é importante lembrar que os modelos teóricos sempre têm suas limitações e que, no caso do construtivismo em particular, não existem

receitas para a sala de aula. Por volta dos 2 e 3 anos, as crianças estão em plena descoberta da representação. Começam a brincar de ser outra pessoa, com imitação das atividades vistas em casa e dos personagens das histórias e essas representações devem ser priorizadas e estimuladas pela escola.

Os estudos sobre o desenvolvimento humano, e por consequência, dos processos de ensino e aprendizagem passaram por evoluções significativas ao longo dos anos, nas quais foram desenvolvidas teorias para tentar entender um pouco mais sobre como esse processo se consolida na vida dos sujeitos. Para isso, presenciamos estudos e teorias decorrentes destes que enfocaram o desenvolvimento humano com base em diferentes aspectos, tais como: o afetivo, maturacional/motor, cognitivo e social.

Essas noções de desenvolvimento atreladas a determinados aspectos trouxeram grandes contribuições para o que sabemos hoje sobre desenvolvimento humano, como um processo que se realiza durante todo o ciclo vital dos sujeitos. Tratando-se desse aspecto, e considerando sua relevância para entendermos um pouco melhor as necessidades que as crianças têm nesse período de vida, abordamos o desenvolvimento partindo de alguns pressupostos da teoria Vygotskyana.

A teoria Vygotskyana trata dos processos de desenvolvimento psíquicos e fisiológicos de forma integrada, o que permite pensar o desenvolvimento como processos naturais entrelaçados com os culturais, e que, portanto, não encontra suas bases somente no indivíduo, mas, fundamentalmente nas relações sociais que estabelece dentro de uma cultura na sociedade historicamente situada e

dos inúmeros espaços e instituições criadas nessa mesma sociedade. Uma vez que acontecem as interações, o sujeito vai se transformando e transformando também a sociedade à sua volta de forma intencional, tornando-se construído e construtor de uma cultura, em que as contradições entre sujeito e objeto, sujeito e sociedade não podem ser analisadas separadamente, pois são interdependentes.

A escola como uma instituição social inserida num contexto histórico-cultural que influencia e é influenciada por esse contexto em relações de interação, é um lugar onde acontece uma intervenção pedagógica intencional que desencadeia processos de ensino e de aprendizagem entre os sujeitos que se encontram em interação. Assim, a função pedagógica tem por finalidade proporcionar estímulos auxiliares e ajudas externas às crianças durante a educação infantil, corroborando uma

aquisição que não se dá naturalmente.

Embora acreditemos na necessidade de proporcionar esses estímulos auxiliares ao desenvolvimento, bem como medir e intervir nesse processo, quando falamos na educação infantil esse aspecto merece ser ressaltado, uma vez que partimos da compreensão de que esse nível de ensino deve ser um espaço socioeducativo em que é fundamental permitir que a criança tenha acesso a elementos da cultura universal e da natureza, a trocas de experiências com outras crianças e à mediação do professor, para que dessa maneira possa construir e elaborar hipóteses para a compreensão e intervenção no mundo, desfrutando, assim, de um processo de desenvolvimento e aprendizagem mais rico e significativo.

O processo de mediação e de intervenção do desenvolvimento humano não é nada simples, especialmente se nos referirmos à educação

infantil, pois temos que identificar as construções simbólicas que as crianças têm nesse momento e que irão dar suporte para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Esse processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores acontece, conforme Vygotsky, passando por dois níveis: primeiramente no nível interpessoal, ou seja, parte das relações interativas entre o sujeito e o meio/ outros sujeitos, para o nível intrapessoal, isto é, partindo das interações o sujeito constrói ou (re)significa suas concepções prévias tornando-as parte do seu mundo, dando nesse nível um caráter subjetivo. A passagem de nível acontece por um processo de internalização, uma vez que o sujeito internaliza novas compreensões.

Para que a internalização ocorra, é fundamental, segundo a teoria Vygotskyana, um processo de mediação, partindo da ideia de que o sujeito não tem acesso

direto ao conhecimento, senão mediado por outros sujeitos, e pela utilização de ferramentas – instrumentos materiais – e de símbolos, de signos – instrumentos psicológicos, produzidos culturalmente ao longo da história do sujeito, que produzem uma reestruturação das funções naturais. Nesse sentido, a internalização das formas culturais de conduta implica a reconstrução da atividade psicológica sobre a base das operações com signos, não como recepção na consciência de conteúdos externos, mas como criadora de consciência. E, sendo a criança um ser humano em processo de desenvolvimento, ela tem a necessidade sim, de um adulto para mediar suas necessidades de cuidado e educação.

Nesse contexto, o professor é o sujeito responsável por interferir no processo de aprendizagem do aluno, como um mediador entre o aluno e os objetos/mundo, estimulando e adiantando

avanços no desenvolvimento da criança valendo-se de uma interferência na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a partir do conhecimento que o aluno tem e das ferramentas de que dispõe para a realização da atividade, o professor poderá ajudá-lo a alcançar a zona de desenvolvimento potencial, tornando-a real, dando sequência ao aspecto espiralado do processo.

A criança, nesse processo, passa a ser não somente o sujeito que aprende, mas aquele que aprende, junto ao outro, o que seu grupo social produz, isto é, valores, linguagem, símbolos, signos, sinais e o próprio conhecimento. Os processos pedagógicos passam a ser essenciais na construção dos conceitos, uma vez que a formação dos conceitos espontâneos que a criança realiza na interação com uma determinada cultura, não se dá do mesmo modo como a formação dos conceitos científicos,

que para serem adquiridos precisam de um contexto organizado e sistematizado de ensino, e da interação com outros contextos, para que a criança possa conhecer os significados e criar sentidos para os conceitos com base em suas vivências.

Para que a intervenção pedagógica contribua para esse desenvolvimento, ela deverá propiciar à criança a aquisição de uma linguagem, como forma de comunicação entre os sujeitos e o elemento básico no processo de produção do conhecimento. A linguagem, como elemento fundamental, é um sistema simbólico que nos fornece os conceitos e as formas de organização do real, possibilitando a comunicação e a expressão, a formação das funções psicológicas superiores e a categorização do mundo, mediante a geração de conhecimentos.

Para Vygotsky, a aquisição da linguagem passa pela linguagem egocêntrica, tratando-se de

uma linguagem para si mesmo e de caráter comunicativo para os outros, que permite aos sujeitos organizarem melhor as ideias e planejar as ações e a linguagem interior, intimamente ligada ao pensamento. Quando as palavras passam a ser pensadas, mas não necessariamente faladas, essa fase de discurso interior é produto de uma transformação em pensamento verbal individualizado da fala que até então servia os objetos da comunicação. Assim, a linguagem cumpre funções diferenciadas, passando de uma função comunicativa até a regulação do comportamento e a produção de efeitos sobre o meio social.

A linguagem interior, nos estudos de Vygotsky, nos traz a necessidade de pensar numa representação importante do sentido sobre o significado, tornando a linguagem uma interface com sistemas simbólicos culturalmente fixados, isso porque o sentido é suscitado em nossa consciência pela representação da palavra/objeto/ação e o significado reflete um conceito generalizado, isto é, as representações culturalmente aceitas da palavra/objeto/ação.

Os processos de internalização que se estabelecem por meio da linguagem, remetem-nos a pensar no conceito de atividade proposto por Vygotsky, o qual, conforme comentamos anteriormente, requer ferramentas psicológicas e meios de comunicação interpessoal. Assim, a atividade humana, está sempre dirigida a uma finalidade, tem uma intenção, geralmente ligada a uma necessidade individual, que pode tornar-se coletiva ao estabelecer a interação com outros sujeitos que possuem as mesmas necessidades, uma vez que possuem uma representação sobre determinado objeto, mas esta, não mais satisfaz suas necessidades, desafiando-os a produzir algo novo.

PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MOVIMENTOS

Ao chegar à escola, boa parte das crianças não compreende por que precisa ser afastada de sua casa – seu primeiro ambiente estruturado no qual estabelece suas primeiras relações sociais e culturais – e ser posta naquele lugar estranho – a escola. Nessa situação, ela quase sempre expressa sua incompreensão com o choro como atitude de negação. Por intervenção do adulto, ela vai elaborando seu processo de adaptação ao novo ambiente e, nesse processo, ela lança mão de um mecanismo que lhe é peculiar e riquíssimo de possibilidades: ela brinca e joga.

Como adultos e professores, certamente conhecemos uma boa quantidade de brincadeiras e jogos, podemos gostar de brincar e jogar, mas é imperioso que compreendamos os mecanismos psicológicos e as raízes socioculturais

que estão em torno dessas atividades, pois aprofundar nossa compreensão sobre elas permite que tenhamos as ferramentas teóricas para explicá-las e assim poder interferir com qualidade para ampliá-las, reorientá-las, reforçá-las e avaliá-las, uma vez que esses são princípios centrais de uma intervenção pedagógica de qualidade.

– Considerar a capacidade e a necessidade da criança de brincar, imaginando e representando corporalmente papéis como se fosse um adulto, outra criança, um boneco, um animal etc., a fim de que ela possa reconhecer seus conhecimentos e sua vida valorizados no universo escolar;

– Organizar situações que permitam à criança utilizar diferentes objetos, conferindo-lhe diferentes significados simbólicos;

– Potencializar

e problematizar situações com tramas imaginárias, a fim de que a criança possa funcionar em níveis de ação que estejam além daqueles que reconhecemos como já estabilizados;

– Sistematizar a reflexão da criança no contexto de ações que representem interações, sentimentos e conhecimentos presentes no espaço de vida, no qual imaginação e “faz de conta” sejam vistos como mediadores no ordenamento do real;

– Trabalhar com a “construtividade” das práticas da cultura corporal, respeitando as regras, definições, acordos e/ou soluções do contexto, ou reconstruí-los sempre dialogicamente com as crianças;

– Contextualizar o sentido e o significado das práticas da cultura corporal como construções sociais e históricas, balizadas por regras cada vez mais explícitas,

estabelecendo os nexos possíveis com a realidade das crianças;

Propor situações desafiadoras dos limites de ação corporal que provisoriamente sejam demonstrados pelas crianças a fim de que em um ambiente positivamente estruturado elas sejam capazes de se reconhecer superando dificuldades, construindo novas alternativas e possibilidades de ação corporal.

Para tanto o professor deve estar atento para que as atividades propostas:

- Mobilizem as crianças para níveis mais ampliados de aprendizagem e desenvolvimento;

- Valorizem e destaquem o que as crianças já sabem sobre os temas da cultura corporal;

- Problematizem as situações trazidas e/ou vivenciadas pelas crianças, instigando-as a verbalizar o processo de construção;

- Proponham novas situações, resguardando os nexos entre elas e outras

já vivenciadas;

- Propiciem momentos de trabalho individual e coletivo com grandes e pequenos grupos, mesclando mais experientes com menos experientes (adultos e outras crianças);

- Sejam dosadas e sequenciadas, levando-se em consideração não apenas a idade cronológica, mas o nível de desenvolvimento real da criança, constatado pelo que ela já demonstra em suas ações e disponibilidade corporal.

Com base nos conceitos gerais e na concepção de Educação Física até aqui explicitada, indicam-se os seguintes objetivos, temas gerais e conteúdos e procedimentos avaliativos como eixos básicos suficientemente amplos e abrangentes, que permitem ao professor toda a liberdade na definição daqueles que melhor atendam às necessidades de sua realidade.

Organizar a capacidade de reflexão

pedagógica da criança, com base na vivência e identificação dos conhecimentos da cultura corporal, tomando por base seu acervo lúdico, seus valores, suas necessidades e seus interesses.

- Favorecer à criança uma vivência intencional e qualificada do universo cultural humano, singularizado na cultura corporal;

- Reconhecer os conhecimentos já construídos pelo aluno, ampliando-os com novas experiências;

- Contribuir para a construção de noções acerca da funcionalidade das regras como elaborações que orientam as relações sociais;

- Explorar criticamente a relação entre os valores, atitudes e as possibilidades de ação da criança;

- Propiciar diferentes situações didáticas que favoreçam a emergência do pensamento imaginativo e do “faz de conta” no uso diversificado do espaço e

dos materiais disponíveis.

As definições dos temas e conteúdos devem relacionar-se aos conhecimentos enraizados na memória lúdica da criança, nos seus interesses e possibilidades. Os temas gerais são: as danças; a capoeira; a ginástica; os jogos e brincadeiras populares.

Os quadros

abaixo não são exaustivos, são referências que podem e devem ser reestruturados à luz de cada realidade, em que as atividades sejam dosadas e sequenciadas a partir dos limites, possibilidades e interesses dos alunos e do professor.

As danças são uma forma de linguagem rica das nossas dimensões

afetivas, religiosas e de nossos hábitos e costumes.

Elas devem ser reconhecidas e tratadas pedagogicamente por seu conteúdo expressivo que retrata simbolicamente fatos, lutas, aspectos e sentimentos da vida social e histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, acreditamos que os princípios de organização apresentados mereceriam uma discussão maior, no entanto, pudemos expor nossas ideias em relação à Educação Física na Educação Infantil e uma possível proposta didático-metodológica que apresenta seus princípios de organização com experiências – corporal material e de interação social –, que deverão ser estimuladas, para que os alunos tenham condição de elaborar, atividades de movimento e de discussões, estruturas para o debate, para a crítica, para a atribuição de novos significados e de sentidos a uma determinada situação, para a identificação e diferenciação de papéis que fazem parte de nosso contexto social, para a elaboração de

normas, regras e a contestação destas e, acima de tudo, para que a educação contribua com o desenvolvimento de uma identidade emancipada.

Concluindo, percebemos que, ao falarmos da Educação Física na Educação Infantil, estamos num campo de discussões, de debates e reflexões, que ainda é marcado pela escassez de produções teóricas, de pesquisas e de estudos que contribuam para a legitimação da aula e do professor de Educação Física neste nível da educação básica, por intermédio de propostas de ensino consistentes, pautadas por uma perspectiva crítica de ensino.

Portanto, entendendo que a criança tem como característica principal

a intensidade de movimentos, compreendemos como de fundamental importância tratar das especificidades do campo do conhecimento da Educação Física desde a primeira infância. Para isso, as reflexões suscitadas até aqui se encaminham a fim de elaborar um concepção didático-metodológica para ser desenvolvida na Educação Infantil que respeite a criança em seu desenvolvimento, trabalhando os aspectos cognitivos, sociais, afetivos e motores de forma integrada na busca de desenvolver o olhar crítico da criança para as relações sociais da sociedade em que está inserida, partindo da compreensão do seu mundo vivido.

REFERÊNCIAS

BAECKER, I. M. (2001): “Vivência de movimento e Educação Física”, in: I Seminário Municipal de Lazer, Esporte e Educação Física Escolar, Santa Maria/RS. Anais... Santa Maria: Secretaria Municipal de Educação.

BAQUERO, R. (1998): Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas.

FONSECA, Vitor. Psicomotricidade. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1996.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. Educação e Sociedade, v. 17, n. 60, dezembro 1997.

HILDEBRANDT, Reiner, e LAGING, Rhalf (1986): Concepções abertas no ensino da Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

SACRISTÁN, J. Gimeno, e PÉREZ GÓMEZ, A. J. (2002): Compreender e transformar o ensino, 4.ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

SAYÃO. Deborah. A Educação Física na Pré-Escola: Principais influências teóricas.. In Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Goiânia/GO, 1997

SANTIN, S. (1999): “O espaço do corpo na pedagogia escolar”, in: Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte, Santa Maria/RS.

VYGOTSKY, L. S. (1982): La imaginación y el arte em la infância: ensaio psicológico. Madrid: Akal.

VYGOTSKY, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ed. Ícone, 1988.

OS INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO E A PSICOPEDAGOGIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL



BRUNA FELIPIM

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Oswaldo Cruz (2005); Professora de Educação Infantil - no CEI Monte Alegre.

Trata-se de uma revisão bibliográfica com o foco voltado a psicopedagogia e ao atendimento psicopedagógico. Dentro desse tema, o objetivo geral desta pesquisa é apresentar os tipos de atendimento e materiais utilizados no atendimento psicopedagógico. O objetivo do diagnóstico é compreender globalmente a maneira como a criança aprende e o que está ocorrendo neste processo dificultando a aprendizagem, depois de especificado o problema parte-se então para o encaminhamento de ações para solucioná-los. O profissional em psicopedagogia indicará a dificuldade de aprendizagem, que foi diagnosticada na sessão e depois da devolutiva ao paciente inicia-se o processo de intervenção para integração escolar e social.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Avaliação Psicopedagógica; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia surge com a necessidade de identificação e compreensão dos problemas de aprendizagem, tem como função indicar maneiras de intervenção que colaborem para que o aluno tenha um aprendizado significativo e seja capaz de construir conhecimentos.

Para a Psicopedagogia o meio no qual o indivíduo está inserido é de fundamental importância nesta análise dos fatores que podem acarretar prejuízos na aprendizagem, e neste meio social, encontra-se a escola, a família e a sociedade. O intuito dos estudos psicopedagógicos e dos testes de avaliação psicopedagógica é compreender de que maneira o indivíduo aprende e como se dá este processo.

O método escolhido para a intervenção psicopedagógica vai interferir e influenciar

diretamente os resultados obtidos, é preciso que se tenha bem claro quais são os propósitos da intervenção e qual é o melhor instrumento a ser utilizado naquele momento, baseado nas informações que se tem daquele indivíduo e das queixas ali apresentadas. Neste sentido o objetivo geral desta pesquisa é compreender de que maneira a psicopedagogia e os testes para avaliação psicopedagógica auxiliam no processo de ensino e aprendizagem e em quais contextos se dá a sua utilização.

O diagnóstico em psicopedagogia é utilizado para avaliar quais fatores podem ocasionar as dificuldades de aprendizagem. De acordo com Ribeiro (2011) a dificuldade de aprendizagem pode ser definida como um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens

manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático.

O objetivo do diagnóstico é compreender globalmente a maneira como a criança aprende e o que está ocorrendo neste processo dificultando a aprendizagem, depois de especificado o problema parte-se então para o encaminhamento de ações para solucioná-los. O profissional em psicopedagogia indicará a dificuldade de aprendizagem, que foi diagnosticada na sessão e depois da devolutiva ao paciente inicia-se o processo de intervenção para integração escolar e social.

A PSICOPEDAGOGIA E SUAS DEFINIÇÕES

A Psicopedagogia é um campo do conhecimento que se enquadra nas áreas da educação e da saúde e tem como objeto de estudo a aprendizagem humana e seus padrões evolutivos normais e patológicos. Para que tenha êxito o profissional psicopedagogo deverá considerar os aspectos emocionais, psicológicos e sociais do indivíduo.

No século XIX, na Europa, começa surgir a preocupação com os problemas de aprendizagem e as discussões envolviam filósofos, educadores e médicos. Foi constituída neste período uma equipe médico pedagógica para estudar os problemas neurológicos que poderiam interferir no processo de ensino e aprendizagem.

A Psicopedagogia curativa utilizava um método que buscava favorecer a readaptação pedagógica dos alunos, auxiliando-o a

adquirir conhecimentos e a desenvolver a sua personalidade. Era conduzida em grupos ou individualmente e foi introduzida na França.

De acordo com Chamat (2004), a psicopedagogia surge a partir das diversas queixas relacionadas à aprendizagem: “os educadores preocupados com o grande número de alunos com dificuldade de aprendizagem inseriram uma área intermediária entre a psicologia e a pedagogia que foi denominada de psicopedagogia.” Esta nova área, a psicopedagogia, estabelece uma metodologia específica que busca clarificar as causas do não aprender.

A psicopedagogia não se restringe à compreensão/explicação da atividade psíquica da criança e das abordagens que daí decorre, mas abrange todo o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, inclui quem está aprendendo,

independente de ser criança, adolescente ou adulto. O Código de Ética da Psicopedagogia afirma que “A Psicopedagogia é um campo de atuação em saúde e educação o qual lida com o conhecimento, sua ampliação, sua aquisição, suas distorções, diferenças e desenvolvimento por meio de múltiplos processos” (DANTAS, 2011, p.3)

A psicopedagogia começou a ser difundida no Brasil na década de 70, pois as dificuldades de aprendizagem naquela época eram associadas a uma disfunção neurológica denominada disfunção cerebral mínima, servindo para esconder problemas sócio pedagógicos.

Os primeiros cursos de pós graduação no Brasil surgem na década de 1970. Inicialmente, com o objetivo de aumentar a quantidade de psicólogos, pedagogos e educadores em geral,

auxiliando no entendimento e auxílio das dificuldades e problemas de aprendizagem, consideradas como distúrbios. Os estudos na Argentina estavam bem avançados quando surgiu a Pós Graduação em nível de especialização no Brasil, primeiro em nível institucional, com uma visão psicopedagógica, cursos referentes à criança, aos problemas em sala de aula, dificuldades escolares, etc.

Em 1979, é instituído o primeiro curso no “Instituto Sedes Sapientiae”, enfocando a reeducação sob a ótica piagetiana e na Teoria da Gestalt. Este curso tinha um enfoque terapêutico sobre os aspectos afetivos da aprendizagem, logo depois, passam a pensar na instituição escola e no nível de atuação distinto do psicopedagogo clínico e do psicopedagogo educacional.

O enfoque preventivo é importante na função do psicopedagogo, pois identifica possíveis distúrbios no

processo ensino-aprendizagem, objetivando favorecer processos de integração e trocas, considerando as características do indivíduo ou grupo. Neste sentido, o psicopedagogo é um profissional apto para diagnosticar as dificuldades de aprendizagem, através de intervenções preventivas e curativas, além de evitar o surgimento de outros. (DANTAS, 2011, p.4)

O trabalho psicopedagógico é de natureza clínica e institucional, de caráter preventivo e/ou remediativo. Podem ser de caráter preventivo ou terapêutico: Preventivo: o objeto de estudo é o ser humano em desenvolvimento e seu objeto de estudo é a pessoa a ser educada, seus processos de desenvolvimento e as alterações de tais processos. Focaliza as possibilidades do aprender, num sentido amplo. Terapêutico: Considera o objeto de estudo da psicopedagogia a identificação, análise, elaboração, de uma

metodologia de diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem. Existe uma alteração no funcionamento cerebral que impede ou atrapalha o comportamento de aprender.

A abordagem psiconeurológica está centrada na ideia de que o comportamento está desorganizado em função de problemas neurológicos e a abordagem Behaviorista acredita que o indivíduo é controlado pelo meio ambiente externo, do qual recebem os estímulos, os quais interferem no aprender.

Uma das palavras que se relaciona com intervenção é a mediação, vale ressaltar que as famílias são as primeiras mediadoras na formação da criança. A escola também tem um papel importante, pois está justaposta entre a criança e o mundo social. A intervenção é um fator sumariamente importante dentro do processo de desenvolvimento e/ou aprendizagem do sujeito,

principalmente quando o mesmo apresenta dificuldades de aprendizagem. A intervenção é um dos objetivos da psicopedagogia, quando se percebe a necessidade de se fazer a mediação entre o sujeito e seus objetos de conhecimento. (DANTAS, 2011, p.6)

Segundo Nascimento (2013) o trabalho da Psicopedagogia deve ser realizado em conjunto com a escola, promovendo ações conjuntas e envolvendo a família neste processo, desta maneira parcerias na escola, pode promover efeitos muito positivos para a minimização das dificuldades que emergem no contexto escolar e que interferem diretamente na aprendizagem do indivíduo.

É fundamental que o psicopedagogo não se limite ao trabalho com a criança, pois ela está inserida em um meio social que também é responsável por seu sucesso escolar. Cabe também aos pais, professores e toda

equipe escolar ajudá-la da melhor maneira possível revivendo como foram suas aprendizagens e buscando resolver os conflitos que encontram na trajetória escolar ou evitar que eles ocorram.

[...] o estudo psicopedagógico atinge seus objetivos quando, ampliando a compreensão sobre as características e necessidades de aprendizagem de determinado aluno, abre espaço para que a escola viabilize recursos para atender às necessidades de aprendizagem. Para isso, deve analisar o Projeto Político-Pedagógico, sobretudo quais as suas propostas de ensino e o que é valorizado como aprendizagem. Desta forma, o fazer psicopedagógico se transforma podendo se tornar uma ferramenta poderosa no auxílio de aprendizagem. (NASCIMENTO, 2013, p. 05)

O psicopedagogo deve conhecer a queixa que levou aquela criança até ele e

utilizar-se de todos os métodos de investigação, partindo da entrevista inicial com os pais e a criança, anamnese e aplicando os testes específicos, para então poder chegar a um diagnóstico das reais dificuldades apresentadas por aquela criança. O trabalho conjunto com o professor também é de fundamental importância para obter resultados positivos no processo de intervenção e assim „agir” diretamente nas dificuldades de aprendizagem apresentadas.

INSTRUMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS E DE DIAGNÓSTICO

Segundo Weiss (2002) o diagnóstico psicopedagógico é composto de diferentes fases. Temos a Anamnese só com os pais ou com toda a família para a compreensão das relações familiares e sua relação com o modelo de aprendizagem do sujeito; de avaliação da produção escolar e dos vínculos com objetos de aprendizagem escolar; de pesquisa sobre os processos de construção e desempenho das estruturas cognitivas; de avaliação de desempenho em teste de inteligência e viso motores; de análise dos aspectos emocionais por meio de testes e sessões lúdicas, de entrevistas com a escola ou outras instituições em que o nosso sujeito faça parte; etc. Esses momentos podem ser estruturados dentro de uma sequência diagnóstica estabelecida a cada caso após os contatos iniciais.

Todo diagnóstico

psicopedagógico é, em si, uma investigação, é uma pesquisa do que não vai bem com o sujeito em relação a uma conduta esperada. Será, portanto, o esclarecimento de uma queixa, do próprio sujeito, da família e, na maioria das vezes, da escola. No caso, trata-se do não aprender, do aprender com dificuldade ou lentamente, do não revelar o que aprendeu, do fugir de situações de possível aprendizagem. (WEISS, 2002, p. 27)

Os diagnósticos psicopedagógicas são compostos por diferentes etapas, segundo Weiss (2002), destacamos:

Entrevista Familiar Exploratória Situacional (E.F.E.S)

A Entrevista Familiar Exploratória Situacional busca compreender a queixa, envolvendo a escola e a família, neste sentido, são elencadas

as expectativas familiares em relação ao indivíduo referente a sua aprendizagem escolar, a atuação do profissional psicopedagogo e de que forma o paciente compreende a importância do atendimento. Neste momento é esclarecido ao paciente e a família quais são os propósitos do atendimento e do diagnóstico psicopedagógico.

Anamnese

A Anamnese é uma entrevista, que possui um foco mais específico, buscando levantar os aspectos importantes a respeito da história do indivíduo na família, compreendendo as relações que permeiam este ambiente familiar e como o indivíduo é influenciado por esse convívio. Na Anamnese, são levantados dados relativos as primeiras aprendizagens, ao desenvolvimento do indivíduo, história familiar, clínica e educacional.

Sessões Lúdicas

centradas na aprendizagem

As sessões lúdicas centradas na aprendizagem são realizadas com crianças e buscam compreender os processos cognitivos, afetivos e sociais. Segundo Fernandez (1991), o diagnóstico tem como objetivo buscar um modelo de aprendizagem adequado. Por meio da atividade lúdica é possível adquirir conhecimentos sobre a criança e compreender de que forma ela se organiza e representa o conhecimento, por meio de seus esquemas mentais. Com este tipo de diagnóstico é possível observar impedimentos no processo de ensino e aprendizagem, tomando como base e referencial as ideias de Piaget sobre os processos de assimilação e acomodação.

O desequilíbrio das atividades assimilativas e acomodativas dão lugar nos processos representativos a extremos que podem ser caracterizados como hipoassimilação, hiperassimilação,

hipoacomodação, hiperacomodação.

O que nos interessa chegar a compreender neste ponto é a oportunidade que a criança teve para investigar (aplicar seus esquemas precoces) e para modificar-se (por transformação dos seus esquemas), com implicações posteriores dessas atividades no jogo e na imitação, o que leva à constituição de símbolos e imagens. (PAIN, 1985, p. 47)

Os testes psicométricos são atividades propostas ao sujeito com o objetivo de medir e avaliar o seu coeficiente de inteligência (QI), coeficiente de atenção e memória. Os testes psicométricos são avaliados por uma medida objetiva, cuja finalidade é analisar os resultados encontrados em comparação com escalas de padrões e enquadrá-los. De acordo com Weiss (2002) as provas operatórias têm como objetivo principal determinar o grau de aquisição de algumas noções chaves do

desenvolvimento cognitivo, destacando-se o nível de operatório do pensamento da criança, ou seja, o nível da estrutura cognoscitiva com que opera. Os níveis operatórios foram caracterizados por Piaget.

[...] todos os momentos da prática diagnóstica devam ser vivenciados em seus aspectos afetivos, cognitivos, corporais e pedagógicos, incluindo-se uma visão genética. Como exemplo, podemos colher dados de origem emocional em uma prova operatória, ou dados cognitivos em testes projetivos. (WEISS, 2002, p.100)

Segundo Fernandez (1991) a significação simbólica nas provas projetivas ocorre ao mesmo tempo em que é demonstrada a capacidade de organização lógica, o autor afirma que o pensamento é só um, não há um pensamento inteligente e outro simbólico, são entrelaçados; quando falta um deles a trama não

se constrói.

Para o diagnóstico é importante que todas as regras de relacionamento, sejam bem definidas desde

o primeiro contato, sendo claras para o paciente e a sua família, por este motivo é necessário um contrato de atendimento onde serão

definidas funções, número de sessões previstas, horários e local de atendimento, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender os problemas de aprendizagem são realizados diagnósticos e intervenções, que devem considerar os fatores externos tanto quanto os fatores internos, promovendo desta maneira uma intervenção adequada aquele indivíduo em questão. A psicopedagogia atua no sentido de intervir no contexto educacional, posicionando-se entre o indivíduo e os objetos de conhecimentos que são apresentados a ele. Desta maneira é possível avaliar e diagnosticar quais fatores estão interferindo na aprendizagem e trabalhar no sentido de resolvê-los.

Diagnosticar, no sentido em que temos na psicopedagogia, é uma maneira de constatar que o indivíduo apresenta alguma dificuldade na aprendizagem, dificuldade

esta que, normalmente só é verificada quando a criança chega a escola e passa a receber a instrução formal, com os parâmetros impostos pela sociedade e meio cultural.

O psicopedagogo deve atentar-se as reações do indivíduo diante dos testes e das avaliações propostas, a maneira como o sujeito se comporta durante a atividade é um facilitador no processo de conhecimento dos fatores que estão prejudicando a aprendizagem. A avaliação psicopedagógica deve ocorrer de maneira dinâmica e os instrumentos utilizados devem abarcar as diferentes variáveis que se pretende avaliar e diagnosticar.

O objetivo do diagnóstico é compreender globalmente a maneira como a criança aprende e o que está

ocorrendo neste processo dificultando a aprendizagem, depois de especificado o problema parte-se então para o encaminhamento de ações para solucioná-los. O profissional em psicopedagogia indicará a dificuldade de aprendizagem, que foi diagnosticada na sessão e depois da devolutiva ao paciente inicia-se o processo de intervenção para integração escolar e social.

Podemos constatar com este estudo que a psicopedagogia é um campo do conhecimento que se enquadra nas áreas da educação e da saúde e tem como objeto de estudo a aprendizagem humana e seus padrões evolutivos normais e patológicos, e para que o profissional psicopedagogo tenha êxito deverá considerar

o indivíduo em todos os seus aspectos, emocionais, psicológicos e sociais.

REFERÊNCIAS

CHAMAT, Leila Sara José. Técnicas de diagnóstico psicopedagógico: o diagnóstico clínico na abordagem interacionista. São Paulo: Vetor, 2004.

DANTAS, Viviane Andrade de Oliveira, and ALVES, Jamille de Andrade Aguiar. Dificuldades de leitura e escrita: Uma intervenção psicopedagógica. V Coloquio Internacional: Educação e Contemporaneidade, São Cristóvão – SE. 2011.

FERNANDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

NASCIMENTO, Fernanda Domingas do. O papel do psicopedagogo na Instituição Escolar. 2013. Disponível em: <<https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/o-papel-do-psicopedagogo-na-instituicao-escolar>>. Acesso em 16/09/2017.

PAIN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médias, 1985.

WEISS, Maria Lúcia L. Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002. 13 ed.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO



CAMILA DO NASCIMENTO SOUZA

Licenciada em Letras pela Faculdade de São Paulo (2016); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2017) Professora de Língua Inglesa na Rede Privada de Ensino.

O objetivo deste artigo é discutir o processo de Alfabetização e Letramento de pessoas com Deficiência Intelectual. Explica-se o que é de fato, a Deficiência Intelectual, alguns fatos históricos relacionados, suas causas e como funciona o processo de leitura e escrita com estes indivíduos, mostrando não só as dificuldades, mas também soluções para a eficácia do processo, que apresenta vários obstáculos, desde o despreparo e falta de informação familiar a falha na formação de professores para receber e lidar com Deficientes Intelectuais no ambiente de ensino.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual, Leitura, Alfabetização, Ensino, Letramento

INTRODUÇÃO

Neste artigo, será esclarecido o que é a Deficiência Intelectual, o contexto histórico, causas, algumas definições de Alfabetização e Letramento e os métodos de aprendizagem e dessas práticas a pessoas com DI. A considerar todos os aspectos e cuidados com os indivíduos com Deficiência Intelectual, foram mostradas algumas definições e terminologias, o que é o processo de alfabetização e letramento de uma forma geral, e por fim, as principais características desse processo em alunos com DI.

É válido ressaltar, mesmo que ainda que exista uma Lei que garanta o ensino a todos, há uma falha no sistema de ensino que não prepara os Educadores para receber e lidar corretamente com um caso de DI dentro do ambiente escolar. Não somente, contamos com pais que não estão preparados psicologicamente e não recebem informações necessárias, para não superproteger estes indivíduos e mostrar que é possível inseri-los na sociedade, e que inclusive, eles podem ser Letrados e posteriormente Alfabetizados,

mesmo que este seja um processo mais lento. No artigo, estão presentes autores que trouxeram práticas para facilitar esse processo, defendendo a alfabetização desses indivíduos.

Observa-se que, embora exista uma dificuldade de ambas partes, há uma solução para tal processo, que envolve um trabalho em grupo entre família e escola, para que eles possam receber uma escolarização mais eficaz e que produza resultados significativos.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL – DEFINIÇÕES E CONTEXTO HISTÓRICO

Em primeiro lugar, o Decreto nº 5296 de 02 de Dezembro de 2004, que diz respeito a Deficiência Intelectual, anteriormente Deficiência Mental, que o caracteriza como funcionamento intelectual inferior à média, com manifestações antes dos

dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas.

Com relação à terminologia, segundo o Atlas - Global Resources For Persons with Intellectual Disabilities (2007), são utilizados muitos termos e definições para

se referirem à deficiência, tais como, atraso mental, deficiência mental, deficiência intelectual e déficit cognitivo, sendo o termo atraso mental o mais utilizado entre os 147 países, com 76%, dificuldades intelectuais 56.8%, incapacidade mental com 39,7%, dificuldade

mental com 39%, dificuldades de aprendizagem 32,2%, dificuldades desenvolvimentais 22,6% e deficiência mental 17,2%.

As Causas da Deficiência Intelectual são desconhecidas na maioria dos casos, entre 30% e 50%, podendo ser genéticas, congênitas ou adquiridas; as doenças mais conhecidas são: Síndrome de Down, Síndrome alcóolica fetal, intoxicação por chumbo, Síndromes neurocutâneas, Síndrome de Rett, Síndrome do X-Frágil, Má formação cerebral e Desnutrição Proteico-calórica. (Pan, 2008)

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM-V, (2013) que o denomina a Deficiência Intelectual como Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, está dividido em três partes, déficits em funções intelectuais que são as capacidades de raciocínio, planejamento, aprendizagem acadêmica e pela experiência de vida; Déficits em funções adaptativas que implicam

no desenvolvimento como independência pessoal, responsabilidade social, gerando fracasso nessas áreas. Necessitam de apoio para desempenhar funções conceituais, funcionais e práticas, como convívio em comunidade, escola e trabalho. E por fim, Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento, ou seja, infância e adolescência, anterior aos 18 anos. Porém, a deficiência intelectual também é algo que se adquire no período de desenvolvimento, através de um traumatismo craniano, por exemplo. Já pessoas com menos de 5 anos de idade, recebem o diagnóstico de Atraso Global do Desenvolvimento, quando algum marco do desenvolvimento não obtém sucesso, e por serem jovens demais para passar pelas avaliações intelectuais padronizadas, são submetidas a reavaliações após certo período.

O DSM-V (2013) ainda diz, que existem especificidades

com relação as Deficiências Intelectuais, que são: leve, moderada, grave e profunda.

De acordo com Honora & Frizanco (2008), existem algumas variações das capacidades dos indivíduos com DI:

- A área motora, que diz que algumas crianças possuem alterações na motricidade fina, e nos casos mais severos, incapacidades altamente visíveis e acentuadas, e apresentam dificuldades na coordenação e manipulação;

- Na área cognitiva, as dificuldades são encontradas na aprendizagem de conceitos abstratos, foco, memorização, resolução de problemas e generalização:

- Área da comunicação, acarreta dificuldade nas relações pessoais;

- Área socioeducacional que em alguns casos de DI, a diferença entre a idade mental e a cronológica. É recomendado que esses alunos sejam inseridos com pares da mesma idade cronológica para promover

interação social.

Num contexto histórico, os deficientes intelectuais passaram por vários tipos de tratamentos, inclusive torturas, até que a sociedade os visse como seres humanos e que eles também tinham direitos e capacidades.

Na civilização egípcia, segundo Assumpção & Sprovieri (2000), as pessoas nascidas com qualquer deficiência eram escondidas ou exterminadas por apresentarem uma fragilidade da nação, que tinha que demonstrar um corpo são para enfrentar possíveis batalhas e outras civilizações. Porém na Idade Média, a deficiência era atribuída a causas sobrenaturais, e esses indivíduos eram vistos como dignos de caridade e vistos, como portadores de

alma, assim, foram criados manicômios, prisões e orfanatos. (JIMENEZ, 1994); Já na Revolução Industrial, estavam fadados a sucumbir, uma vez que não serviam para o sistema produtivo. (BIANCHETTI, 2000).

No Brasil, como relata Januzzi, os primeiros “cuidados” relacionados à deficiência foi a criação da “roda de expostos”, que tinha o intuito de amparar crianças de rua que eram devoradas por cães, morriam de frio e inanição, porém, eram deixadas crianças não desejadas, criadas no século XVIII e possibilitaram a entradas de indivíduos com anomalias, que os pais não queriam criar por vários motivos, mas era visto como um ato de caridade.

Como visto até aqui, o conceito de Deficiência Intelectual, as causas e alguns possíveis diagnósticos, foram modificados e atualizados com o passar dos anos, conforme foi possível enxergar que são casos tratáveis, porém, exigem um período de observação e atenção a pessoas “normais”, e que inclusive, existem tipos de deficiência e uma área em específica na qual o aluno vai apresentar maior ou maior dificuldade em seu processo de aprendizado. E que também, com a ajuda de profissionais dispostos a estudar e dar uma base aos professores, é possível propor a esses alunos uma inclusão social adequada.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, O QUE SÃO?

Alfabetização e letramento são funções interligadas e dizem respeito, primeiramente, ao processo de aprendizado e aquisição da leitura e escrita.

Entretanto, sabe-se que, nem todo indivíduo que é letrado, é necessariamente, alfabetizado, pois as práticas são distintas.

A alfabetização, em primeiro lugar, e um estágio anterior, o analfabetismo, já passaram por vários conceitos durante um tempo, pois,

foram revisados levando em consideração alguns avanços, como construção de paradigma político e pedagógico, e das influências políticas e econômicas de cada tempo. (Borges, 2003).

Em 1999, por exemplo, o conceito de Alfabetização dizia que:

A alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação [...], é um direito humano fundamental. Em toda sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. [...] A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante toda a vida (UNESCO, 1999 p. 23)

De acordo com essa definição, quando o indivíduo é alfabetizado ele é capaz

de se inserir nas práticas cotidianas, e, suas demais habilidades são desenvolvidas concomitantes à alfabetização; Um conceito mais recente relacionado a Alfabetização, explica que “em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita[...] alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/ expressão de significados por meio do código escrito”. (Soares, 2003 p.15-16).

Porém, segundo Emília Ferreira (1999) “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola é que não termina ao finalizar a escola primária”

Assim, observa-se três pontos relacionados à alfabetização: habilidade, compreensão de códigos, e também, como um processo

contínuo. Ou seja, o conceito de alfabetização em si, vai muito além de ler e escrever, entender as palavras, decifrar os códigos, mas também, no que esse processo implica no desenvolvimento de uma pessoa, e a função dessas habilidades, que é onde entra o Letramento. Contudo, devemos lembrar que a forma da alfabetização também é um ponto importante no processo, para deficientes ou não, uma vez que os deficientes intelectuais requerem um pouco mais atenção.

Para Soares (2004, p.47), letramento é estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. A autora afirma que “é preciso compreender, inserir-se, avaliar, apreciar a escrita e a leitura” Ou seja, o indivíduo ao aprender as técnicas de alfabetização, precisa colocar em prática, ao ler revistas, conseguir pegar ônibus, pagar contas, etc. Porém, a autora

ênfatisa que, no ambiente alfabetizador, precisa ser valorizado o ambiente em que esse letramento será utilizado, pois a partir do momento em que você quer que o aluno utilize as práticas, isso precisa estar de acordo com a realidade em que vivencia.

Sobre Letramento, encontra-se também o conceito do Livro Pró-Letramento;

Letramento é pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. (Pró Letramento, Fascículo 1, p.10, 2008).

O livro ainda explica que existem diversos níveis

de letramento, ou seja, a finalidade da prática, seja para se distrair, obter informações, se posicionar e até mesmo as formas de acesso a tais letramentos, por exemplo, com total autonomia ou com ajuda de um professor. Barton (2007, p.37), considera essas práticas do letramento, e as define como eventos de letramento, que são as ocasiões nas quais a leitura e a escrita serão utilizados.

Alguns autores fizeram algumas relações entre o processo de alfabetização e Letramento, como Soares ao afirmar que:

Alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, e que torna-se relevante a distinção entre eles, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção se faz necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade

do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (SOARES, 2003, p. 90 apud COLELLO, 2004).

Em suma, vemos que a autora diz que o conceito de letramento é confundido ao de alfabetização e, inclusive, ameaça o processo da alfabetização em si, desconsiderando-o, ao invés de aproximar esses conceitos, uma vez que são opostos e complementares.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO PARA DEFICIENTES INTELECTUAIS: DESAFIOS E SOLUÇÕES

Com relação à educação, há aproximadamente 400 anos atrás 2% da população brasileira era escolarizada e as demais divididas entre agrícolas e rudimentares. Sendo assim, o ensino não era bem explorado e a do deficiente quase não existia, e se baseava em um ensino de trabalhos manuais, a fim de garantir-lhes a sobrevivência e poupar do Estado da dependência por partes destes cidadãos. (JANUZZI, 2004). Porém, apenas no final do império surgiu a preocupação com a educação formal dos deficientes intelectuais, por conta das ideias do liberalismo e fim do sistema monárquico. (JANUZZI, 1985)

Conforme declara Januzzi (2004), influenciados pelos ideais escolanovistas, começaram a existir organizações, entidades filantrópicas com objetivo de dar suporte educacional

a pessoas com necessidades educacionais especiais, o que não aconteceu. A autora ainda afirma que no Governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), embora não houvesse de fato criação de instituições públicas para sistematizar e implementar a educação de deficientes mentais, existiu uma preocupação em elaborar profissões nas quais estes indivíduos pudessem colaborar.

De acordo com a Lei nº 9394/96, que atualmente vigora:

CAPITULO V DA EDUCAÇÃO ESPECIAL :

Art. 58 . Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando

necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

É válido ressaltar que a escola não tem só um papel importante com relação a inclusão social deste aluno, mas também na parte da alfabetização e letramento e quais os melhores métodos a serem utilizados, pois, “conhecer as

possibilidades e limitações da pessoa com deficiência mental para, com ela, captar os indícios, os sinais que nos dá sobre seu processo evolutivo e pelo qual ela se aproxima da resolução de suas dificuldades” (PADILHA, 2001, p.177).

Ainda segundo a aprendizagem de pessoas com DI, Fernández (1991),

[...] a deficiência intelectual não implica necessariamente problema de aprendizagem, ainda que possa ser um condicionante, dependendo de como a família (signifique) o dano intelectual. Aceitando e querendo ao deficiente, permitir-se-á que alcance o máximo de suas possibilidades (portanto, que não some à deficiência um problema de aprendizagem). (p. 38)

Os professores que se comprometem a ensinar alunos com DI, devem ter clareza em seus objetivos e estar totalmente cientes de todo o processo que os

envolve, e não só isso, mas buscar métodos eficazes e que apresentem resultados significativos para esse aluno. Ainda assim, deve-se lembrar que cada indivíduo com DI possui um desenvolvimento cognitivo mais lento do que das crianças que não possuem deficiência. Não só os professores possuem importância nesse processo, mas a família também, e muitas vezes, o despreparo de ambos gera o fracasso escolar e a exclusão e segregação das pessoas com deficiência intelectual.

Segundo Montessori (1965), os deficientes intelectuais deviam ser mais trabalhados em aspectos pedagógicos aos médicos. Ela utilizou o método sensorial para crianças com ou sem deficiência. Para os deficientes intelectuais, utilizou o método de leitura e escrita através de pequenos textos, cartões de palavras, sentenças, etc. O método fônico também foi utilizado, que baseava-se em nomear,

foneticamente as consoantes, com indicação da letra feita pela professora, depois o cartão, onde pronunciava o nome do objeto, pronunciando assim, o som da primeira letra.

Montessori acreditava em era possível ensinar a ler e escrever ao mesmo tempo, pois uma habilidade dava suporte à outra. A pesquisadora não só apresentou o método sensorial, mas também uma nova concepção de ensino a pessoas com deficiência intelectual.

O Método Sodré, que foi desenvolvido por Abel F. Sodré e Benedita Sthal Sodré, passou a ser utilizado a partir de 1940 nas escolas, que era basicamente o ensino sistemático de sílabas.

A possibilidade de flexibiliza o do currículo   defendido por Manjon (1997,p.61), que enumera três elementos de adapta o: aspectos relacionais, que   o envolvimento dos sujeitos no processo de aprendizagem,

sendo eles, professores, outros educadores, alunos, etc. Aspectos materiais, se referindo aos espaços, materiais didáticos e móveis. E por fim, aspectos de organização, com análise do currículo, metodologia, conteúdo programático e processo avaliativo.

Entretanto, algumas autoras fizeram críticas aos métodos utilizados na alfabetização tradicional de pessoas com DI. Numa pesquisa feita por Shimazaki (2006) apud. Ide (1992), que afirma que os alunos fazem exercícios grafo-motores, como cobrir palavras pontilhadas, e isso não requer nenhum significado. Nessa mesma linha de raciocínio, apud Feil (1991), explica que o aluno passa mais tempo repetindo sons de palavras, e que isso se quer tem um sentido real para ele, e que não é levado em consideração em que contexto essa palavra será utilizada.

Santos (2012), em sua pesquisa relacionada

a deficientes intelectuais, fez algumas considerações relacionadas ao ambiente alfabetizador desses indivíduos, currículo e planejamento, e afirma que o ambiente deve ser:

[...] possível definir ou reforçar a identidade do aluno (quem ele é, seu valor pessoal, sua cultura);

Sem discriminações e que promova segurança, relação interpessoal, contingências positivas e bem-estar pessoal;

Que permita a acessibilidade ao ambiente físico e a acessibilidade instrumental (materiais e recursos que minimizem as dificuldades sensoriais e motoras); [...]

Que, devido ao prejuízo da atenção, utilize de comandos para chamar a atenção do aluno apenas nos momentos em que isso se fizer necessário, evitando a apresentação dos comandos a todo momento;

Em que o professor leve o aluno a pensar e verbalizar

sobre aquilo que está sendo transmitido, uma vez que, na deficiência intelectual, o processamento da informação ocorre mais por recepção do que por ativação (ação) – o raciocínio lógico é possível desde que estimulado para tal. Além disso, tal estratégia gera consciência; [...]

Que não superestime as potencialidades do aluno, tendo em vista a frequente generalização de um nível muito inferior de dotação intelectual na deficiência intelectual;

Que utilize estratégias para o aperfeiçoamento da capacidade expressiva oral, do repertório verbal e da organização do pensamento, por meio de apresentação de relatos subjetivos, contação de histórias, apresentação de perguntas durante a aula, descrição de imagens, uso de linguagem variadas etc.; • que selecione conteúdos curriculares mais importantes e passíveis de efetiva compreensão – é a denominada adaptação curricular; [...] Santos (2012)

apud Batista e Enumo (2004), Brasil (2006, 2007, 2010), Castro, Almeida e Ferreira (2010), Fletcher et al. (2009), Malloy-Diniz et al. (2010), Sánchez (2008), Smith e Strick (2008) e Vygotsky (1998),

As Tecnologias Educacionais também são apropriadas para o desenvolvimento, principalmente nas situações de letramento de pessoas com DI. Segundo a pesquisa feita por Fabíola Alves, Graça Faria e Sara Mota & Sílvia Silva (2008):

De um modo geral, as TIC na área das NEE podem:

criar maiores níveis de autonomia; ser um contributo inestimável nas áreas do desenvolvimento cognitivo, psicomotor; constituir um meio alternativo de comunicação e facilitador da realização de inúmeras tarefas; contribuir para uma mudança de estratégias que possibilitem encontrar respostas para alunos que possam estar afastados da escolarização; ser uma forma de ultrapassar barreiras físicas e socioemocionais.

As pesquisadoras afirmam que as tecnologias adaptativas, facilita principalmente a motivação

desses alunos, uma vez que, são tecnologias que servem para práticas de lazer.

Contudo, podemos observar que existem várias práticas relacionadas à escolarização de pessoas com deficiências intelectuais, e que até mesmo a tecnologia está a favor da escolarização desses alunos, e que, claramente, com a junção do ambiente escolar em si, professores comprometidos, psicólogos, pais e a sociedade informada, é possível garantir uma educação significativa e qualitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o que foi explicado aqui, é possível alfabetizar e mostrar eventos de letramento a pessoas com DI. Foram alguns autores que explicam, como a educação especial foi evoluindo com o passar dos anos, e que, até hoje, mesmo com tudo o que já foi melhorado, existem algumas falhas no nosso sistema educacional.

A formação dos professores é essencial nesse processo, pois, uma fase anterior, a avaliação diagnóstica, deve ser precisa para que o professor saiba como agir ao receber este aluno em sala de aula, levando em conta a diversidade que ele encontra dentro de uma sala de aula. Ou seja, o educador lida com diferentes culturas, etnias, situações e

também, um aluno com uma necessidade especial.

Porém, é válido lembrar que não se deve afirmar que a deficiência intelectual é por si só, uma dificuldade de aprendizagem, uma vez que os demais alunos dentro de uma sala de aula, além de seus contextos, também podem apresentar uma dificuldade de aprendizagem,

sendo assim, eles serão tratados separadamente e solucionados cada um a sua real necessidade. Vimos aqui, que embora alguns autores tenham soluções e práticas para a escolarização desses indivíduos, críticas também foram levantadas, pois alguns consideram as práticas mecânicas e totalmente sem significado algum, tanto para o aluno quanto para professor, é praticamente, uma forma de manter esse aluno “ocupado” em sala de aula, para que o professor possa seguir sua

aula normalmente.

O papel da família é extremamente importante, ele deve ser ligado à escola, pois os pais não devem superprotegê-los, impedindo-os de fazer a inclusão social necessária, e inclusive, privá-los de receber qualquer contato com o ambiente escolar.

A família e a escola precisam estar conscientes de que o processo em si, para esses alunos, embora seja mais lento, pode acontecer, mas o estímulo deve vir de ambas as partes, sem desconsiderar o acompanhamento psicológico.

É válido ressaltar que o interesse da família pela escolarização do aluno tem muito a agregar, para todos os envolvidos nesse processo, assim a escola não fica sobrecarregada com relação àquele aluno.

Por fim, uma vez que os profissionais e a família vejam que essa aprendizagem é significativa, ela também será de grande valia para aquele aluno, proporcionado a ele a chance de se inserir na nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência. In: Revista de Educação. PUC, Campinas, nº 6,2004, p. 33-48.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. DSM V – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5º edição. 2013. Disponível em <http://c026204.cdn.sapo.io/1/c026204/cld-file/1426522730/6d77c9965e17b15/37dfc58aad8cd477904b9bb2ba8a75b/obaudoeeducador/2015/DSM%20V.pdf>. Acesso em 16 de novembro de 2017.
- ASSUMPÇÃO JR, F. B; & SPROVIERI, M. H. Introdução ao estudo da deficiência mental. São Paulo: Memnon, 2000.
- BARTON, D. Literacy; an introduction to ecology of written language. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.
- BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da educação especial. In: Revista Brasileira de Educação Especial, v. 2, n. 3,1995, p. 7-19.
- BORGES, Liana. O conceito de alfabetização no Brasil e no mundo. In: FARIA, Dóris Santos de (org.)Alfabetização: práticas e reflexões. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394 de 1996. Brasília, DF: MEC.<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>Acesso em 16 de Novembro de 2017.

- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Pró Letramento: Programa de Formação Continuada para Professores de Anos/Séries Iniciais. Alfabetização e Linguagem. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&Itemid=30192 Acesso em 16 de novembro de 2017.
- _____. Presidência da República. Casa Civil – subchefia para assuntos jurídicos. Decreto Nº 5.296 DE 2 de Dezembro de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm Acesso em 16 de novembro de 2017.
- FERNÁNDEZ, Alicia. A Inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991
- FERREIRO, Emilia. Com Todas as Letras. São Paulo: Cortez, 1999.
- JANUZZI, G. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004 102p v.2.
- JIMENEZ, R. B. (org) Necessidades educativas especiais. Dinalivro: Lisboa, 1997.
- ON,D.G,GIL,J,R;GARRIDO,A.A. Adaptaciones Curriculares.Editciones Ajibe.Málaga,1997.
- PADILHA, A M.L. Práticas Pedagógicas na Educação Especial – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas, SP: Autores Associados, 2001
- SANTOS, D. C. O. Potenciais, dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. Educação e Pesquisa, v. 38, n. 4, p. 935-948, 2012. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4150699>>. Acesso em 16 de Novembro de 2017.
- SHIMAZAKI, Elsa Midori. Tese, Letramento em Jovens e Adultos com Deficiência Mental :Educação do deficiente mental, São Paulo, 2006.
- SOARES, M. Alfabetização e letramento. São Paulo:Contexto, 2003.
- _____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n.25, jan.-abr./2004
- UNESCO. Conferência Internacional de EJA. Alemanha, Hamburgo, 1999
- World Health Organization. (2007). Atlas - Global Resources for Persons with Intellectual Disabilities. Disponível no URL:< www.who.org> Acesso em: 16 de novembro de 2017.

A NEUROCIÊNCIA E A NEUROPSICOLOGIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL



CARLA SIMONE VICENTE TAVARES DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2015); Professora de Educação Infantil na Prefeitura do Município de São Paulo, atua como Coordenadora Pedagógica na EMEI Rosa e Carolina Agazzi.

Este estudo aborda o tema Neurociência e Neuropsicologia no contexto de educação. Com base neste tema temos como objetivos apresentar os principais conceitos e definições que englobam o tema Neurociências, além deste aspecto, esta pesquisa visa abordar as questões relacionadas a Neuropsicologia, suas definições e importância no âmbito educacional. A Neurociência é responsável por estudar as variações que acontecem entre a atividade cerebral e o comportamento, abrangendo diversas disciplinas. O estudo em Neuropsicologia busca realizar uma análise das alterações que podem ocorrer nos casos de lesão cerebral, explicitando como tais lesões podem interferir nos processos psicológicos e permite a análise da atividade mental, com o acesso a informações a respeito das lesões em partes complexas do cérebro.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual, Leitura, Alfabetização, Ensino, Letramento

INTRODUÇÃO

A Neurociência é responsável por estudar as variações que acontecem entre a atividade cerebral e o comportamento, abrangendo diversas disciplinas. O estudo em Neuropsicologia busca realizar uma análise das alterações que podem ocorrer nos casos de lesão cerebral, explicitando como tais lesões podem interferir nos processos psicológicos e permite a análise da atividade mental, com o acesso a informações a respeito das lesões em partes complexas do cérebro.

Antigamente os educadores e os seus estudos não estavam relacionados diretamente a pesquisas nas áreas cognitivas e os cientistas da área de neurociências também não estabeleciam relação com a educação e com a sala de aula. Atualmente, os pesquisadores cognitivos estão dedicando mais tempo ao trabalho com os professores, testando e refinando suas teorias em salas de aula, podendo

observar como as relações e o ambiente escolar podem influenciar em suas teorias, surgindo assim, diferentes técnicas de pesquisa.

As descobertas no campo da Neurociência são de fundamental importância para a área de educação de uma forma geral, pois estes estudos podem demonstrar e explicitar como o cérebro funciona e como se estabelecem as conexões e estímulos que geram as ações necessárias para a capacidade de desenvolvimento da memória e apreensão de conhecimentos, com o armazenamento de informações recebidas neste processo.

Dificuldades, transtornos, distúrbios e problemas de aprendizagem são expressões muito utilizadas para se referir as alterações que muitas crianças apresentam na aquisição de conhecimentos, habilidade motora e psicomotora. O processo de aprendizagem requer um certo nível de ativação, atenção e seleção das informações

recebidas, estes são elementos fundamentais para toda a atividade neuropsicológica, que são fundamentais para manter as atividades cognitivas.

O processo de aquisição de aprendizagem, na criança, pode ser influenciado de maneira direta ou indireta por diferentes fatores, dentre eles podemos destacar: o ambiente no qual ocorre a aprendizagem, as condições emocionais e orgânicas, além da estrutura familiar. Neste sentido, pode-se afirmar que a aprendizagem está diretamente relacionada ao desenvolvimento do indivíduo.

O estudo em Neuropsicologia busca realizar uma análise das alterações que podem ocorrer nos casos de lesão cerebral, explicitando como tais lesões podem interferir nos processos psicológicos e permite a análise da atividade mental, com o acesso a informações a respeito das lesões em partes complexas do cérebro.

NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO

Nos últimos anos houve um aumento do interesse pelos estudiosos, sobre a relação entre a educação e as neurociências. O principal intuito das pesquisas na área é o de verificar e compreender como as neurociências podem ser aplicadas e utilizadas no âmbito educacional, para auxiliar nos processos de aprendizagem.

Segundo Houzel (2013) a Neurociência mostra que as transformações no cérebro duram por toda a infância e mesmo depois deste período o cérebro “ainda não está pronto” e continuam a ocorrer outras transformações, que são responsáveis pela mudança de comportamento na adolescência, entre outros fatores, desta maneira, o estudo da Neurociência se relaciona com a educação por sua importante relação com o aprendizado com as interações que se estabelecem nas interações ocorridas no processo de ensino e

aprendizagem.

Quando falamos em educação e aprendizagem, estamos falando em processos neurais, redes que se estabelecem, neurônios que se ligam e fazem novas sinapses. E o que entendemos por aprendizagem? Aprendizagem, nada mais é do que esse maravilhoso e complexo processo pelo qual o cérebro reage aos estímulos do ambiente, ativa essas sinapses (ligações entre os neurônios por onde passam os estímulos), tornando-as mais “intensas”. A cada estímulo novo, a cada repetição de um comportamento que queremos que seja consolidado temos circuitos que processam as informações, que deverão ser então consolidadas. (MIETTO, 2009, p.1)

De acordo com Houzel (2013) a criança até os dez anos está em processo constante de aprendizagem, aprendendo

a lidar com o mundo e a lidar com si mesma, o cérebro da criança nesta fase, está em formação biológica e o ambiente que a cerca interfere nessa formação, neste sentido, a família, a escola e as relações que estabelecem nesta fase, têm extrema importância nesta fase de desenvolvimento.

Com base nas ideias de Oliveira (2011) na ciência da aprendizagem, é muito importante o controle da própria aprendizagem pela pessoa, quando a pessoa é capaz de compreender e controlar a própria aprendizagem, consegue identificar o quanto de informação necessita e o quanto foi capaz de entender. Neste sentido a educação se beneficia dos conhecimentos da Neurociência.

Para o desenvolvimento de formas de ensino eficientes que tenham base nas ciências que estudam o cérebro é necessário que se analisem diferentes

aspectos da neurociência, da neurociência cognitiva, psicologia e pedagogia, desta maneira, podendo chegar a resultados para a utilização destes estudos em sala de aula.

[...] torna-se importante aproximar os educadores dos fundamentos da neurociência cognitiva, visto que, de certo modo, interferem e contribuem para a plasticidade do sistema nervoso do aprendiz e nos comportamentos que ele apresentará durante a vida, dentro e fora da escola. O entendimento sobre como os estímulos chegam ao cérebro, como as redes neurais reagem no momento da aprendizagem e como as informações são armazenadas, podem contribuir para o professor aprimorar a sua prática e proporcionar aos estudantes melhores situações mais propícias de aprendizagem. (RICHTER, 2015, p.2)

De acordo com as

ideias de Oliveira (2011) nos diferentes momentos da história, os estudiosos e pesquisadores demonstraram uma preocupação de como os ambientes educacionais poderiam ter sucesso em realizar a seleção de crianças ou proporcionar o seu desenvolvimento. Muitas crianças que apresentaram algum tipo de dificuldade na escola poderiam ter avançado caso, nesta época, fossem conhecidas algumas práticas corretas de instrução. Neste sentido, até mesmo os alunos que conseguiram êxito nestes modelos educacionais, poderiam ter obtido melhores resultados e desenvolvido diferentes habilidades e conhecimentos.

Segundo Mietto (2009) os estudos na área de Neurociências, que adotam o foco nas questões relacionadas a sala de aula, traz que a aprendizagem ocorre com o funcionamento de diferentes sistemas que se inter-relacionam. Desta forma, nas práticas em sala

de aula, torna-se fundamental o trabalho com duas ou mais linguagens, como por exemplo, utilizar a música ou os jogos nas atividades de aprendizagem, contribuindo para a utilização de diferentes sistemas, a audição e a visão.

Ainda com base na autora, o grande desafio dos educadores é viabilizar uma aula que ,facilite' esse disparo neural, as sinapses e o funcionamento desses sistemas, sem que necessariamente professor tenha que saber se a melhor forma de seu aluno lidar com os objetos externos é: auditiva, visual ou tátil. Quando ciente da modalidade de aprendizagem do seu aluno, (e isso não está longe de termos na formação de nossos educadores) o professor saberá quais estratégias mais adequadas utilizar e certamente fará uso desse grande e inigualável meio facilitador no processo ensino – aprendizagem.

A Neurociência, com base nos estudos desenvolvidos, possui estreitas ligações com

os processos relacionados a cognição e aprendizagem, permitindo orientar os educadores e utilizar tais conhecimentos da área de neurociências a favor da aprendizagem e do ensino, auxiliando na abordagem de problemas de aprendizagem e no desenvolvimento de práticas que auxiliem este processo.

A NEUROPSICOLOGIA

Segundo Tabaquim (2003) o estudo das questões neurobiológicas do comportamento humano busca estabelecer relações entre os processos mentais e as atividades celulares. A Neuropsicologia estuda os distúrbios das funções superiores que são produzidos por alterações cerebrais e investiga os distúrbios de comportamento adquiridos.

É uma ciência do conhecimento que estuda as relações entre cérebro e comportamento, apresentando o funcionamento dos sistemas cerebrais individuais em seus diferentes níveis, tanto em condições normais como patológicas.

O estudo em Neuropsicologia busca realizar uma análise das alterações que podem ocorrer nos casos

de lesão cerebral, explicitando como tais lesões podem interferir nos processos psicológicos e permite a análise da atividade mental, com o acesso a informações a respeito das lesões em partes complexas do cérebro.

A avaliação neuropsicológica normalmente se estrutura em uma série de testes e subtestes. No entanto, a organização cerebral está muito mais além das simplificações e abstrações decorrentes na análise dos instrumentos empregados, pois raramente um teste ou subteste é específico de uma função mental independente. Desta forma, ao estudar a denominação de objetos representados em imagens, explora-se também a atenção seletiva, percepção e agnosia

visual, recursos lexicais, memória de trabalho, etc. Toda interpretação fora de um contexto clínico e funcional determinado pode conduzir a interpretações errôneas e distorcidas do diagnóstico (CIASCA, 2003, p.96-97)

A neuropsicologia estuda as funções do sistema nervoso e o comportamento humano, a aprendizagem é definida como uma mudança de comportamento resultante de uma experiência já vivenciada pelo indivíduo, neste sentido, devido a aprendizagem ser constituída por processos neurais, a neuropsicologia torna-se uma importante ferramenta de estudo no contexto educacional.

De acordo com Paula (2006) entende-se como neuropsicologia o estudo

dos distúrbios das funções superiores produzidos por alterações cerebrais, investigando especificamente, os distúrbios dos comportamentos adquiridos, pelos quais cada indivíduo mantém relações adaptadas com o meio onde vive. Por meio da neuropsicologia podemos compreender os processos de aprendizado e de resolução de problemas.

Com base nas ideias de Oliveira (2011) na ciência da aprendizagem, é muito importante o controle da própria aprendizagem pela pessoa, quando a pessoa é capaz de compreender e controlar a própria aprendizagem, consegue identificar o quanto de informação necessita e o quanto foi capaz de entender. Neste sentido a educação se beneficia dos conhecimentos da Neurociência, “melhorando de maneira significativa a capacidade das pessoas se tornarem aprendizes ativos, empenhados em entender e preparados para transferir o que aprenderam na solução de novas situações complexas

ou novos problemas”. (p.80).

O processo de aquisição de aprendizagem, na criança, pode ser influenciado de maneira direta ou indireta por diferentes fatores, dentre eles podemos destacar: o ambiente no qual ocorre a aprendizagem, as condições emocionais e orgânicas, além da estrutura familiar. Neste sentido, pode-se afirmar que a aprendizagem está diretamente relacionada ao desenvolvimento do indivíduo.

O modelo neuropsicológico aplicado aos transtornos de aprendizagem assume que estes constituem a expressão de uma disfunção cerebral específica, causada por fatores genéticos ou ambientais que alteram o neurodesenvolvimento.

Segundo Paula (2006, p.228) no processo de ensino e aprendizagem, a avaliação global das funções psicológicas deve levar em consideração todo o mecanismo cerebral, desta maneira, a avaliação neuropsicológica é a única forma possível de avaliar uma

determinada função, visto que somente quando a mesma é colocada a prova podemos observar sua integridade.

A exploração neuropsicológica na infância pode ser dividida em dois grupos:

A investigação mais rigidamente conduzida sob a forma de uma bateria sistematizada, levando-se em conta, os mecanismos subjacentes a função examinada.

O exame menos sistemático decorrente da releitura neuropsicológica do próprio psicodiagnóstico clássico e de toda produção escolar da anamnese.

Para o diagnóstico é importante que todas as regras de relacionamento, sejam bem definidas desde o primeiro contato, sendo claras para o paciente e a sua família, por este motivo é necessário um contrato de atendimento onde serão definidas funções, número de sessões previstas, horários e local de atendimento, etc.

A neuropsicologia, oferece

os subsídios necessários para a investigação e compreensão do funcionamento intelectual da criança, podendo desta maneira, auxiliar e instrumentar diferentes profissionais, como médicos, psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos, promovendo uma melhor e mais eficiente intervenção terapêutica. Desta forma as dificuldades de aprendizagem podem ser melhor compreendidas e, conseqüentemente, tratadas de maneira adequada caso a caso.

De acordo com Luria (1973) o cérebro é o órgão privilegiado da aprendizagem e conhecer a sua estrutura e funcionamento é fundamental na compreensão das relações dinâmicas e complexas da aprendizagem. Na busca pela compreensão dos processos de aprendizagem e seus distúrbios, é necessário considerar os aspectos neuropsicológicos, pois as manifestações são, em sua maioria, reflexo de funções alteradas.

As disfunções podem ocorrer em áreas de input (recepção de estímulo), integração (processamento da informação) e output (expressão da resposta). O cérebro é o sistema integrador, coordenador e regulador entre o meio ambiente e o organismo, entre o comportamento e aprendizagem.

Com base nas ideias de Ciasca (2003) sem uma organização cerebral integrada, intra e interneurosensorial, não é possível que ocorra a aprendizagem normal, pois os processos de codificação e decodificação são de extrema importância quando tratamos de problemas de aprendizagem. As revelações de sinais neurológicos quase sempre são identificáveis nos casos de crianças com dificuldades de aprendizagem.

Como a Neuropsicologia envolve o domínio das relações e interrelações das funções cerebrais e do comportamento, a avaliação é fundamental

para documentar o grau de evolução e verificar dados que possibilitem desenvolver técnicas de intervenção. Além disso, a avaliação neuropsicológica deve promover e aprofundar o conhecimento do funcionamento cerebral, permitindo avaliar como se desenvolvem os processos psicológicos, linguísticos e perceptuais, comparando-os e revelando sua interdependência. (CIASCA, 2003, p.95)

De acordo com Ciasca (2003) a complexidade das atividades nervosas de investigação e diagnóstico das disfunções mentais necessitam de um enfoque integrado com a organização de todos os aspectos da vida do paciente, desde sua história clínica até os dados colhidos pelos testes padronizados. Nesse sentido devem ser considerados:

- História de Vida: no processo de avaliação a história de vida do paciente é fundamental para identificar

possíveis dados da personalidade e as alterações que ocorreram após a lesão.

- Histórico Médico:

os dados neurológicos quanto as possíveis dificuldades motoras, sensitivas, sensoriais, etc.

- Observação da conduta: os dados obtidos na anamnese e na observação do comportamento da criança possuem mais significado do que os dados obtidos em testes neuropsicológicos.

- Semiologia quantitativa do exame neuropsicológico: o exame permite um agrupamento de todos os pacientes por topografias e etiologias,

permitindo criar um banco de dados neuropsicológicos, que é essencial para a pesquisa científica.

- **Semiologia qualitativa do exame neuropsicológico:** compõem uma seleção de testes cujos aspectos quantitativos são valorizados.

- **Testes complementares:** em uma bateria neuropsicológica, o examinador deve conhecer as limitações e partir de um problema específico para o emprego de testes adequados.

- Grupo controle: as diferentes características das lesões cerebrais possuem naturezas distintas, podendo

assim determinar diversos problemas e normatizar os grupos de controle.

Ainda com base nas ideias da autora temos que a análise dos resultados constitui tarefa extremamente complexa. A dificuldade na avaliação das atividades mentais superiores provém da própria complexidade das funções investigadas e da grande variedade de fatores implicados. As variáveis são formadas pelas características do paciente como também da lesão, especialmente da etiologia, fazendo com que a avaliação adquira determinadas particularidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos autores pesquisados temos que as descobertas no campo da Neurociência são de fundamental importância para a área de educação de uma forma geral, pois estes estudos podem demonstrar e explicitar como o cérebro funciona e como se estabelecem

as conexões e estímulos que geram as ações necessárias para a capacidade de desenvolvimento da memória e apreensão de conhecimentos, com o armazenamento de informações recebidas neste processo.

A Neuropsicologia oferece os subsídios necessários para

a investigação e compreensão do funcionamento intelectual da criança, podendo desta maneira, auxiliar e instrumentar diferentes profissionais, como médicos, psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos, promovendo uma melhor e mais eficiente intervenção terapêutica.

Desta forma as dificuldades de aprendizagem podem ser melhor compreendidas e, conseqüentemente, tratadas de maneira adequada caso a caso.

A neurociência pode constituir-se como um apoio ao professor no sentido de identificação da pessoa como ser único, que aprende de maneira diferente e se desenvolve de maneira diferente. Com os estudos que envolvem o cérebro e a sua relação com a aprendizagem, a neurociências pode trazer conhecimentos sobre a linguagem, a memória, o conhecimento e sobre o desenvolvimento infantil, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem.

É necessário que todos

os aspectos relacionados a vida do paciente sejam investigados para a realização do diagnóstico. Conforme os autores pesquisados é necessário considerar neste levantamento a história de vida do paciente, o seu histórico médico, a observação de sua conduta, exames neuropsicológicos, além de testes quantitativos e qualitativos.

Para que a aprendizagem ocorra, é necessário que o indivíduo tenha algumas integridades básicas preservadas e presentes no momento da aprendizagem, estas integridades referem-se a funções psicodinâmicas, relacionada ao controle psicoemocional; funções do sistema nervoso periférico,

responsáveis pelos receptores sensoriais, responsáveis pela aprendizagem simbólica; funções do sistema nervoso central, que é responsável pela elaboração e processamento das informações.

O processo de aquisição de aprendizagem, na criança, pode ser influenciado de maneira direta ou indireta por diferentes fatores, dentre eles podemos destacar: o ambiente no qual ocorre a aprendizagem, as condições emocionais e orgânicas, além da estrutura familiar. Neste sentido, pode-se afirmar que a aprendizagem está diretamente relacionada ao desenvolvimento do indivíduo.

REFERÊNCIAS

CIASCA, Sylvia Maria. Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação Interdisciplinar. Casa do Psicólogo, 2003. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=bKBjBR45omAC&oi=fnd&pg=PA13&dq=neuropsicologia+e+aprendizagem&ots=YaqcimgUim&sig=ebHI8HACGF5ajWGFfg54eCEnEI#v=onepage&q=neuropsicologia%20e%20aprendizagem&f=false>> Acesso em: 20/11/17.

HOUZEL, Suzana Herculano. A neurociência do desenvolvimento infantil aplicada à Educação. Revista Gestão Educacional. Dez/2013. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/29183/a-neurociencia-do-desenvolvimento-infantil-aplicada-a->

educacao/> Acesso em: 20/11/17.

MIETTO, Vera Lúcia Siqueira. A Importância da Neurociência na Educação. 2009. Disponível em: <<http://www.programaativamente.com.br/artigos/diversos/4-a-importancia-da-neurociencia-na-aprendizagem/file>> Acesso em: 20/11/17.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores. Dissertação de Mestrado. Uberaba, Minas Gerais. 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Gilberto_Goncalves_De_Oliveira_Oliveira/publication/277132829_NEUROCIENCIA_E_OS_PROCESSOS_EDUCATIVOS_UM_SABER_NECESSARIO_NA_FORMACAO_DE_PROFESSORES/links/55627c0e08ae6f4dcc952eea.pdf> Acesso em: 20/11/17.

PAULA, Giovana Romero et al. Neuropsicologia da aprendizagem. Revista Psicopedagogia. São Paulo. v. 23, n. 72, p. 224-231, 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_text&pid=S0103-84862006000300006> Acesso em: 20/11/17.

RICHTER, Luciana; SOUZA, Vanessa Martins de; SUECKER, Simone Krause; RODRIGUES, S. das D.; CIASCA, S. M. Aspectos da relação cérebro-comportamento: histórico e considerações neuropsicológicas. Rev. Psicopedagogia, 27 (82): 117 – 26, 2010.

TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi. Avaliação neuropsicológica nos distúrbios de aprendizagem. Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar, p. 91-111, 2003.

O JOGO PARA A PROMOÇÃO DO CONCEITO MATEMÁTICO INFANTIL



CLAUDIA SIMONE DIAS

Graduação em Ciências pela UNIB (1998); Graduada em Pedagogia pela UNIBAN (2006); Especialista em Formação de Professores para o Ensino Superior pela UNIP (2012); Especialista em matemática para Professores Ensino Fundamental II e Médio – Programa REDEFOR pela UNICAMP (2012); Especialista em Psicopedagogia pela UNIMES (2015); Especialista em Direito Educacional pela UNIARA (2016); Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Matemática - na EMEF Frei Damião., Professora de Educação Básica II – Matemática - na EE. Washington Alves Natel.

O presente trabalho procura mostrar a importância do jogo para a promoção do conceito matemático infantil, a fim de apresentar também como o jogo pode servir de ferramenta auxiliar na realização do trabalho pedagógico para prevenção e correção de problemas futuros de aprendizagem em matemática.

O artigo apresenta um resgate teórico de diferentes autores sobre as implicações do jogo no processo de desenvolvimento infantil, e aponta algumas atividades onde se identifica a promoção de diferentes habilidades matemáticas que promovem o saber infantil, bem como mostra resultado de pesquisa sobre como a

disciplina de matemática é vista por determinado grupo de alunos. Jogar contribui com a aprendizagem e faz parte do processo natural do desenvolvimento da criança, pois desde seus primeiros anos de vida a criança brinca aprende e interage com o mundo em que vive brincando.

Palavras-chave: Jogos; Desenvolvimento Matemático; Aprendizagem; Criança.

INTRODUÇÃO

Após observar como se dá o aprendizado de matemática diariamente pelas crianças percebendo a aversão destas pela disciplina transformando o ato de assimilar conceitos matemáticos em verdadeira tortura diária, resolvemos pesquisar de que maneira poderia se ministrar tal disciplina sem causar traumas na aprendizagem transformando suas aulas atrativas para que a criança realmente assimile o aprendizado proposto.

Este artigo tem o objetivo de observar como o jogar está presente no dia a dia da

criança e pode se transformar em ferramenta didática favorável a aprendizagem de conceitos matemáticos, contribuindo desta maneira para criar novas formas de ensinar desenvolvendo através do lúdico conceitos teóricos difíceis de serem transmitidos transformando-os em informações significativas na vida da criança, utilizando-se da eficiência do jogo como caminho para que estas atividades sejam produtoras de conhecimento desenvolvendo habilidades matemáticas específicas com auxílio da

ludicidade.

O estudo será baseado em especialistas de educação, que buscam ampliar o significado do jogar no cotidiano da criança, apoiando-se na construção do conhecimento por meio de atividades de movimento e raciocínio lógico. As referências oferecidas contribuirão para que o trabalho fosse baseado teoricamente no conceito de desenvolvimento infantil além de oferecer devida importância às descobertas realizadas pelas crianças durante o ato de brincar.

O JOGO PARA A PROMOÇÃO DO CONCEITO MATEMÁTICO INFANTIL

As dificuldades encontradas no aprendizado da matemática estão presentes frequentemente na falta de atrativos que a disciplina oferece, e na questão de transmissão de conhecimentos uma vez que se oferecem conceitos prontos, não permitindo a

quem o recebe solucionar o problema, dificultando o entendimento durante a sua resolução ou realização de cálculos para entender como estes surgiram, não favorecendo a percepção do erro pelo educando deixando-o a parte no processo de construção

do saber.

Segundo Rosa (2001), para que a criança se torne sujeito do seu processo de desenvolvimento, em suas ações diárias, deve-se permitir que ela construa por si valores e regras no dia a dia que favoreçam suas interações

com o mundo físico e social.

Unido a este processo está à qualidade das execuções destas atividades, justificadas pela necessidade funcional dos mecanismos de controle de movimento, necessários para desenvolver habilidades e interiorizando-as construindo o conhecimento. Quando se constrói uma relação entre o processo de aprendizagem e o ensino de matemática de forma mecânica é natural que se encontre resistência a aprender cálculos, contagem, regras, não favorecendo que a criança utilize sua mobilidade impedindo-a de entrar em contato com o conhecimento, levando a crer que esta será sempre a matéria mais difícil de ser aprendida.

A Primeira Infância e a Educação Infantil têm um papel muito importante para desmistificar a dificuldade de aprender, pois nesta fase a ideia, não é somente dizer a criança quais são as intenções ao se ensinar os conceitos, mas construí-los através de experiências, uma

vez que estas fazem parte do desenvolvimento cognitivo do dia-a-dia da criança. As atividades, porém, deve ser diferenciada favorecendo a construção de conceitos como grandezas, medidas, contagem, longitude, formas geométricas, conjuntos, igual e diferente, de maneira lúdica.

É nesta fase da infância, que os conceitos são construídos de forma eficiente transformando a maneira de ver e conceber a matemática e suas regras, modificando seus conceitos pelo educando e pelo educador. Nesta perspectiva, o jogo além de ser um objeto social, pode ser considerado ferramenta adequada para ensinar, uma vez que a matemática está sempre presente em suas regras.

Rosa (2001) em seus registros elenca que, existe no ser humano, uma tendência a automatizar os movimentos e pensamentos, esta tendência, pode ser considerada um fator importante para o processo de aprendizagem,

pois a necessidade de atenção favorecida por situações de aprendizagem torna-se contribuições infalíveis ao processo, pois ao concentrar-se a criança assimila os conceitos ensinados e desenvolve habilidades que somadas a outras atividades auxilia no desenvolvimento da leitura, da linguagem, da escrita, da resolução de cálculos, eliminando dificuldades apresentadas.

O raciocínio lógico envolto no ato de jogar favorece também o desenvolvimento de novos conhecimentos, capacitando assim o indivíduo a estimular sua criatividade contribuindo também para a resolução de problemas do seu cotidiano, uma vez que as crianças são desafiadas nas mais diversas situações que lhe colocam em contato permanente com conceitos matemáticos propriamente ditos.

O conseguir realizar e vencer os desafios propostos gera então sentimentos de satisfação e competência

vencendo as limitações e destruindo barreiras internas que são construídas quando ocorrem fracassos, permitindo errar e aprender com o erro, concebendo práticas educacionais que servem como instrumentos de formação que auxiliem a construção da personalidade do indivíduo transformando-os em produtores do seu próprio conhecimento, desenvolvendo diferentes habilidades.

O jogo pode ser considerado um grande auxiliar do aprendizado de matemática, pois ele oferece estes desafios potencializando o conhecimento de forma gradual, oferecendo dificuldades a cada etapa oferecida ao educando (RCNEI, 1988), constantemente, aprende-se matemática, brincando, porém, o ato de jogar, não pode ser considerado unicamente o ato de ensinar a matemática na Educação Infantil, pois este é um auxiliar do processo educativo, que serve como estratégia para a construção

dos conceitos que se quer alcançar de acordo com o objetivo didático que se tem previsto, tendo como ponto de partida a intencionalidade de reconhece o sistema numérico utilizado.

Os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (1998) deixam claro o direito que toda criança tem de viver experiências significativas em sua educação infantil, ressaltando o quanto é possível aprender através de jogos, brincadeiras, danças e práticas esportivas.

A utilização do jogo de maneira educativa com objetivos pedagógicos auxilia o desenvolvimento da criança uma vez que “Ao manipular objetos, a mesma desenvolve sua capacidade sensório-motora e interage com o meio crescendo física, emocionalmente e socialmente” (Friedmann, p.68, 1996). Ao apoiar-se no jogo e no brincar como ferramenta pedagógica, o professor está colaborando

para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, uma vez que ambas as práticas estão presentes no cotidiano infantil facilitando a inserção de conceitos, e fórmulas teóricas que contribuirão para a potencialização de situações de estímulo, onde através do incentivo e da participação crie-se novos conhecimentos significativos para ela.

O lúdico aliado a ideia de aprendizado estimula à construção do conhecimento de forma eficiente, pois, oportuniza-se o sucesso de variadas habilidades e conhecimentos. Freire (p. 18, 2001) nos esclarece que: “As funções dos jogos são diversificadas, pois, proporcionam diversão, dão prazer, podem educar, complementam os saberes, incentivam a exploração, participação, estimulam a construção de conhecimentos e cativam à atenção”.

Desta maneira o olhar sobre os jogos devem estar voltados a percebê-los

como instrumento valioso no desenvolvimento infantil, transformando as atividades atraentes aos olhos recebendo uma dimensão educativa incomensurável. É preciso lembrar que ao incluir jogos em sua prática o professor deve ter em mente os objetivos claros, para que estes atinjam o estágio de desenvolvimento da criança. O professor deverá também propiciar, mediar e organizar um ambiente favorável à interação e a aprendizagem suprimindo as necessidades infantis.

Para Piaget (1990), os jogos simbólicos, juntamente com a capacidade de representar, aparecem na criança por volta do segundo ano de vida. Estes sevem como recursos que a criança usa para obter prazer e para se ajustar a um mundo incompreendido ou temido. Quando brinca o “faz de conta” sabe que sua conduta não é racional para os outros, mas, não está se preocupando em convencê-los.

A partir deste

período a criança passa a estabelecer cumplicidade entre a imaginação e a realidade. Os jogos passam a ter um maior significado estimulando a construção do conhecimento. “Essas construções coordenam cada vez mais o exercício lúdico sensório – motor e intelectual com o próprio símbolo”. Piaget apud Friedmann (1996, p.27). Esta ressalta que os jogos educativos ou didáticos estão voltados para incentivar o desenvolvimento cognitivo e são importantes para o desenvolvimento dos conhecimentos. Desta forma os jogos ganham espaço, possibilitando o desenvolvimento das habilidades manuais, a criatividade enriquece a experiência sensorial, além de promover a socialização entre as crianças.

O contato com diferentes tipos de jogos e a busca de diferentes métodos para alcançar as soluções finais destes jogos durante o período infantil podem favorecer o processo futuro

de aprendizagem, a partir do momento em que estes são adequados às faixas etárias da criança.

Segundo Vygotsky apud Kishimoto, (1998) o ser humano tem a possibilidade de imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores. Através dos diferentes tipos de jogos são acionados mecanismos que desenvolvem os processos mentais e evidenciam a importância das relações entre o imaginário e a realidade.

A brincadeira, então, ganha espaço na escola como ferramenta ideal para detectar e solucionar as dificuldades de aprendizagem desenvolvendo as mais diversas habilidades, uma vez que o jogo estimula o interesse do aluno, ajudando-o a conquistar as novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo sua personalidade, oferecendo ao educador a oportunidade de ser interventor, incentivador e avaliador do problema.

É fundamental que

por meio do jogo, a criança descubre as respostas por si mesmas, através de situações desafiadoras que estimulem a criatividade, como também é necessário considerar as brincadeiras que as crianças trazem de casa ou da rua, organizadas independente da participação de um adulto, pois estas servem como

diagnóstico do que elas conhecem e dizem respeito tanto ao meio físico como social o qual o indivíduo se insere.

A utilização do ato de jogar na escola favorece então a modificação das maneiras de transmitir os conhecimentos matemáticos, possibilitando as interferências necessárias

para que a sociedade seja formada de indivíduos criativos, dinâmicos, sensíveis, inventivos, descobridores e encorajadores de sua autonomia, com pensamentos críticos, chegando a níveis mais elevados do conhecimento.

A ESCOLHA DOS JOGOS PARA ENSINAR MATEMÁTICA

As maneiras que são escolhidas as atividades matemáticas, devem contribuir consideravelmente para a ampliação dos conhecimentos já assimilados pela criança, considerando a bagagem matemática, observando que o aprendizado desta, uma vez que seu processo é contínuo e abstrato, onde ao realizar as atividades se estabelece a relação com o ambiente físico e sócio cultural.

Desta forma, as competências e habilidades matemáticas se desenvolvem espontaneamente como qualquer outra habilidade, sem

maiores traumas e problemas futuros, contribuindo para que se aprenda matemática, por que se gosta de matemática.

O RCNEI (Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, 1998), define que é desde os primeiros meses de vida, que a criança, se vê em contato com conceitos matemáticos aritméticos e espaciais, favorecendo a complexidade de atividades propostas de acordo com a fase que está se encontra.

Outra maneira também de colocar as crianças em contato com este mundo matemático é permitir-lhe

acesso a objetos que lhe são familiares em seu dia a dia como o telefone, o relógio, a máquina de calcular, ou a construção do calendário mensal e diário para que se construa a noção de tempo, de data de dia, de ano, etc. Os conceitos matemáticos a serem ensinados neste período de vida são frutos do cotidiano infantil, baseados nos tamanhos, pesos, formas e números que advém de sua relação com o meio.

- Crianças de quatro a seis anos: Nesta faixa etária, as crianças aprofundam seus

conhecimentos permitindo a construção de conceitos matemáticos propriamente ditos. O RCNEI (1998) organiza estes conhecimentos em três grupos, seriam eles: os números e o sistema de numeração, grandezas e medidas, espaços e formas. Esta divisão busca viabilizar as especificidades dos conteúdos a serem trabalhados, favorecendo a vivência da criança.

No sistema de números e numéricos, estão inclusos o ato de contar, a escrita dos números e as operações matemáticas propriamente ditas, para alcançar o sucesso deste aprendizado, é importante se valorizar as brincadeiras e os jogos orais, que permitam situações onde as crianças percebam a necessidade dos números, por exemplo, uma caçada ao tesouro, onde o mapa ofereça informações que envolvam a contagem como três passos para a direita, dez passos à esquerda, e assim por diante, ou ainda aumentando

consideravelmente a dificuldade deste, oferecendo cálculos para que se encontre o tesouro escondido como: de três passos mais quatro passos à esquerda, contribuindo para que através do cálculo mental se possa resolver situações problema propostas.

Outra atividade considerada importante é a comunicação da quantidade por meio da linguagem oral, e o registro e anotações das informações recebidas, como por exemplo, à realização da contagem de alunos da sala, ou a representação gráfica de um jogo de boliche onde a criança deve desenhar a quantidade de garrafas derrubadas a cada jogada.

A identificação também da posição que se encontra os números permite a construção do conceito de sucessor e antecessor, escrita numérica, etc. O contato da criança com os números está ligado ao seu cotidiano, e o trabalho com atividades que os envolvam,

favorecem a memorização e o contado com as noções de quantidade, a antecipação de resultados, a contagem, a medida e as operações (adição, subtração) desde pequenas.

Após o reconhecimento dos números a criança constrói o conceito de operações propriamente dito, pois ao contar automaticamente, soma-se de um a um, ou de dois em dois etc. A aprendizagem do cálculo, portanto, ocorre juntamente com a aprendizagem do conceito de número, favorecendo o seu uso em jogos e na resolução de situações problemas, quando se pergunta, por exemplo, quantos anos você tem? Ou quem é mais velho? João ou Pedro? Quem faz aniversário primeiro?

As atividades propostas, portanto, pode estar ligada a resolução de problemas simples que permitam as crianças comparar, juntar, somar, separar, utilizar grandezas, ou colher dados numéricos.

Tal observação nos leva a coletar dados para que se possam entender quais eram as dificuldades tanto para alunos quanto para professores de se relacionar com a matéria uma vez que a mesma faz parte do quadro de aulas diário estando presente em vários episódios cotidianos da vida das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo como referencial de desenvolvimento, favorece a mudança de olhar relacionado à disciplina de matemática, uma vez que leva o aluno a interagir com o conhecimento, buscando saídas, achando respostas, resolvendo problemas do seu cotidiano, facilitando seu convívio com a matéria a ser ensinada, desmistificando os pré-conceitos criados há tempos.

Esta mudança do olhar pedagógico aproxima à realidade do professor a realidade do aluno, encurtando a distância entre ambos, o que favorece o brincar e aprender e o aprender e ensinar embutido nos jogos, sendo estruturado um aprendizado significativo para toda a vida.

O jogo, portanto facilita o favorecimento da aprendizagem uma vez que os professores interage com alunos o tempo todo, trocam ideias e discutem soluções de forma prazerosa, não o detentor do saber no jogo, busca-se o vencer e desta maneira estrutura-se o saber, pois as saídas encontradas são ricas em informações que podem ser utilizadas para formar conceitos teóricos importantes como somar, dividir, multiplicar, subtrair o que acaba ocorrendo de maneira espontânea quando se joga, sendo muito mais significativo para o aluno uma vez que todos participam da criação de tais conceitos.

Como ferramenta pedagógica matemática, é, portanto um importante referencial, uma vez que faz parte do dia a dia do aluno,

o que contribui e muito para seu desenvolvimento e o desenvolvimento de habilidades específicas que talvez sem seu referencial fosse dolorosa e até impossíveis de serem aprendidas, uma vez que ao jogar além de criar a conceitos a criança aprende o convívio em sociedade, e também a lidar com suas frustrações, buscando soluções mais eficientes para resolvê-las, o que pedagogicamente falando refere-se a um grande passo na estruturação da criança em questão.

REFERÊNCIAS

FRIEDMANN, Adriana: Brincar, crescer e aprender – O Resgate do Jogo Infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

FREIRE, J. B. Educação de Corpo Inteiro – Teoria e Prática da Educação Física, 4ª Edição, São Paulo: Ed. Scipione, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida: O Brincar e suas Teorias, São Paulo: Cortez, 2001.

_____ Jogo, brinquedo e brincadeira, São Paulo: Cortez, 2001.

PIAGET, J. A formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação, 3ª Ed, Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002, 2 e 3 v.

ROSA, Sanny S. da. Brincar, conhecer e ensinar. São Paulo: Cortez, 2001.

APLICABILIDADE DAS TICS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM



CLEVERSON VIEIRA SILVEIRA

Graduado em Sistema de Informação pela UNICESUMAR (2012); MBA em Segurança da Informação pela UNIARA (2015). Analista de Tecnologia da Informação na Criavialli do Brasil.



DÉBORA VIEIRA SILVEIRA LEIBANTE

Graduada em Pedagogia pela FAINSEP (2012); Especialista em Educação Especial pela UCP (2013); Especialista em Ensino-Aprendizagem em Educação Infantil e Anos Iniciais pela FAINSEP (2014); Especialista em Neuropedagogia na Educação pela FATEC (2014); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FATEC (2016) e Especialista em Psicomotricidade pela FCE (2017), Professora na Educação Infantil pela Prefeitura de Paicandu.

O presente artigo tem como objetivo discutir a importância dos jogos de informática no processo de aprendizagem dos alunos, desse modo, será realizado um levantamento e análise de referencial bibliográfico que enfatize o jogo enquanto ferramenta pedagógica de auxílio no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais de escolarização das crianças. Assim, o objetivo principal desse artigo é de buscar compreender a importância do lúdico como ferramenta que auxilia o professor no processo de mediação entre a criança e o objeto de aprendizagem, configurando o lúdico como facilitador durante esse processo. Todo o material organizado nesse artigo, por meio de pesquisa bibliográfica, visa apresentar o lúdico como instrumento indispensável para o desenvolvimento integral dos alunos.

Palavras-chave: Educação. Processo. Mediação e Conhecimento.

INTRODUÇÃO

De acordo com Néreci (1973) a história da evolução dos homens encontra-se marcada pelo uso dos recursos tecnológicos, que surgiram das necessidades presentes na vida do homem, como ferramenta que possibilitasse a solução dos problemas. Esses elementos tecnológicos contribuíram de forma significativa para a sobrevivência e evolução da espécie humana.

Esses elementos tecnológicos evoluíram paralelo a evolução da humanidade. Dentre os primeiros elementos tecnológicos, temos o uso da água, do fogo, de pedaços de madeira ou ossos de animais usados pelos primatas para suprir as necessidades humanas básicas de segurança e alimentação. Junto da evolução da espécie humana, a utilização desses elementos, e os próprios elementos em si sofreram transformações e modificações a partir do surgimento de novas

necessidades que contribuíram para a construção e/ou reconstrução de novos saberes que passaram a incorporar a cultura dos diferentes povos, dos mais diferentes lugares do mundo.

A esse respeito, Néreci (1973, p. 9) relata que:

O homem aos poucos, foi substituindo o seu atuar empírico ou caprichoso por um atuar baseado em causa e efeito, bem como auxiliado por instrumentos que tornassem sua ação mais produtiva, econômica e eficiente. [...] A educação não podia fugir, também deste envolvimento [...]” (NÉRECI, 1973, p. 9).

Nesse sentido compreendemos que o termo “tecnologia” tem como significado a “aplicação de conhecimentos científicos na solução de problemas práticos ou ciência aplicada” conforme afirma Néreci (1973, p. 9).

A aplicação dos conhecimentos científicos na Educação é uma temática apresentada por Gusso et al. (2010) que aponta a fala baseada em conceitos, o sistema alfabético de escrita, a imprensa, e o conjunto de tecnologias eletroeletrônicas como: telégrafo, telefone, fotografia, cinema, rádio, televisão, vídeo, computador, como tecnologias utilizadas pela educação que evoluíram de forma vertiginosa a partir do século XX.

O sistema de escrita e as convenções para seu uso constituem de uma tecnologia inventada e aperfeiçoada pela humanidade ao longo de milênios: desde os desenhos e símbolos usados inicialmente até a extraordinária descoberta de que, em vez de desenhar ou simbolizar aquilo que se fala, podiam ser representados os sons da fala por sinais gráficos, criando assim o sistema alfabético [...] (GUSSO, et al.

2010, p. 22).

Pocho (2010, p. 7) relata que “basta olhar para algumas máquinas e equipamentos que nos cercam”, para compreendermos que a tecnologia se encontra presente em nossas vidas desde os tempos mais remotos, e que, a existência da tecnologia na antiguidade é inegável, e sua presença e necessidade nos dias atuais não pode ser ignorada.

O cenário atual está caracterizado pela inovação tecnológica, que conforme Pocho (2010) e Tajra (2008) ultrapassa a utilização dos computadores, estamos mergulhados em um mundo altamente digital, no qual os recursos tecnológicos se encontram presentes desde as atividades mais simples do nosso cotidiano, às mais complexas desenvolvidas e utilizadas pelas empresas dos mais diversos setores.

O crescente e acelerado avanço tecnológico e sua incorporação a cultura social,

por sua vez, conforme Sancho (2011) possibilitou a reflexão sobre o impacto das novas tecnologias na sociedade, estimulando sua introdução na escola.

Pocho (2010, p. 7) ressalta que “[...] a presença dela na sala de aula amplia seus horizontes e seu alcance em direção a realidade. [...] o que irá contribuir para a formação de cidadãos mais atuantes na sociedade tecnológica em que vivemos [...]”.

As funções básicas da educação correspondem à necessidade, por um lado, de transmitir conhecimentos, habilidades e técnicas desenvolvidas durante anos e, por outro, para garantir uma certa continuidade e controle social mediante a transmissão de uma série de valores e atitudes [...] as próprias escolas são uma tecnologia, uma solução à necessidade de proporcionar educação a todos os cidadãos e cidadãs, e para

tal, necessitam desenvolver ferramentas estratégicas que contribuam para a obtenção de seus objetivos. (SANCHO, 2001, p. 39)

A partir desse novo contexto, surgem reflexões que possibilitam o rompimento de antigos paradigmas, especialmente no que se refere à maneira da escola lidar com as mudanças na forma de produzir, armazenar e transmitir conhecimentos científicos e culturais historicamente acumulados ao longo da humanidade. (SANCHO, 2001).

Para Sancho (2001) e Pocho (2010) as escolas precisam e devem utilizar os recursos da tecnologia da educação como ferramenta pedagógica que possibilite facilitar o processo de aprendizagem, contribuindo para a assimilação, construção, transformação, transmissão e reconstrução dos conhecimentos acumulados culturalmente ao longo de muitas gerações.

JOGOS DE INFORMÁTICA: IMPORTANTE FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Nas discussões relacionadas à educação nacional, o lúdico e os recursos tecnológicos, tem ocupado um espaço significativamente importante, especialmente quando o assunto permeia o espaço da educação nos anos iniciais. Nessa perspectiva, os jogos de informática são percebidos como ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, é de fundamental importância aos professores, gestores e demais pessoas envolvidas no processo educacional, compreender os jogos de informática como ferramenta pedagógica que possibilita alcançar a aprendizagem de forma significativa, lúdica e prazerosa.

O crescente e acelerado avanço tecnológico e sua incorporação à cultura social vem tornando irreversível a informatização da sociedade,

o que nos possibilita refletir sobre o impacto das novas tecnologias, sua introdução na escola e as transformações que estão ocorrendo no mundo. Questionam-se paradigmas, especialmente no que se refere à maneira como a escola lida com as mudanças na forma de produzir, armazenar e transmitir conhecimentos. Tais mudanças apontam avanços e retrocessos, erros e acertos.

Libâneo (1993, p.26-27) afirma que :

A escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação. Nessa escola os alunos aprendem a buscar a informação (nas aulas, no livro didático, na TV, no rádio, no jornal, nos vídeos,

no computador, etc.) e os elementos cognitivos para analisá-la criticamente e darem a ela um significado pessoal. Para isso cabe-lhe prover a formação cultural básica assentada no desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas. Trata-se assim de capacitar os alunos a selecionar informações, mas principalmente a internalizar instrumentos cognitivos (saber pensar de modo reflexivo) para ascender ao conhecimento.

Em consonância com o exposto por Libâneo (1993), Pocho (2010) comenta que diante dessa nova realidade os jogos e os aplicativos de informática, deve ser utilizados como ferramenta educacional, capaz de possibilitar a interação entre conteúdo e tecnologia, contribuindo no processo ensino-aprendizagem, e oportunizando o crescimento de educadores e educandos.

Todavia, a autora ressalta que o professor continua sendo aquele que planeja e desenvolve situações de ensino a partir do conhecimento que possui sobre o conteúdo, os processos de aprendizagem, a didática das disciplinas e a potencialidade da ferramenta tecnológica como um recurso para a aprendizagem.

Assim como a tecnologia para uso do homem expande suas capacidades, a presença dela na sala de aula amplia seus horizontes e seu alcance em direção a realidade. Para que os alunos interajam pedagogicamente com ela, de modo crítico e criativo – o que irá contribuir para a formação de cidadãos mais atuantes na sociedade tecnológica em que vivemos – torna-se necessário que os professores conheçam e saibam utilizar educacionalmente as tecnológicas disponíveis. (POCHO, 2010, p. 7).

Para Pocho (2010) e Sancho (2001) o trabalho com tecnologias vai se concretizando

e se efetivando, a medida em que o professor vai se tornando mais seguro em relação as novas tecnologias a partir do conhecimento e do domínio das técnicas e recursos que tais tecnologias disponibilizam.

A Escola, seria o local ideal para se oportunizar o jogo, digo seria, pois o que acontece na grande maioria das vezes é que ele só é utilizado para se passar o tempo, perdendo todo o seu potencial de educar através do lúdico. [...] Por que não aproveitar o poder transformador dos jogos para nos tornarmos o tipo de pessoas que gostaríamos de ser, e que só não somos por conta do nosso condicionamento competitivo. (SOLER, 2011, p.43).

Desse modo, entende-se que a formação técnica, teórica, científica e prática do professor é um dos fatores mais relevantes no processo de desenvolvimento tecnológico educacional, portanto cabe

a esse profissional refletir sobre sua prática escolar, buscando romper com paradigmas tradicionalistas e assim construir novos paradigmas.

Para Soler (2011), a escola deve proporcionar atividades voltadas para o jogo e para o lúdico, pois por meio delas a criança se desenvolver de forma integral, global, amadurecendo e se firmando, se humanizando e aprendendo a conviver.

A escola, sendo responsável pela educação de crianças, jovens e adultos deve trabalhar com objetivos que possibilitem a formação de adultos críticos e atuantes na sociedade, com isso passa a ser encarada como um espaço de luta, devendo proporcionar melhores condições de participação cultural, política e de reivindicação social. A democratização da educação pressupõe ampliação no atendimento a todos indiscriminadamente. Portanto, exige constantemente dos profissionais, alunos

e comunidade, estudos e reflexões sobre a escola pública necessária nesta sociedade, os meios para obtê-la e mantê-la.

Entende-se que a qualidade do ensino está atrelada ao direito de acesso e permanência do aluno na escola, pois em uma sociedade plenamente democrática, que é o que desejamos, não pode existir contradição entre o acesso à escola e o tipo de serviço por ela proporcionado. Partindo dessas perspectivas é que deve-se pensar o aluno que se quer formar, enquanto um ser humano cidadão, que deve usufruir de direitos políticos, civis e sociais.

Segundo Rego (1995) a escola não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas principalmente, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa praticá-las autonomamente ao longo de sua vida, além da sua permanência na escola.

O processo de

informatização da educação deve ser considerado como meio de ampliação das funções do professor, favorecendo mudanças nas condições e no processo de ensino e aprendizagem.

A informática, utilizada como ferramenta educacional, possibilita a interação entre conteúdo e tecnologia, contribuindo no processo ensino-aprendizagem, e oportunizando o crescimento de educadores e educandos.

O ensino da informática deve estar relacionado com a realidade social, portanto, não se deve dissociar o uso da máquina, o contexto escolar e social, mas aproximar a utilização desse recurso e seus aplicativos, criando possibilidades e condições para que o aluno se aproprie desse conhecimento.

Para tanto, é necessário organizá-la de forma prática e planejada, devendo-se respeitar as experiências vividas pelo aluno, possibilitando-lhe o acesso ao saber elaborado e acumulado

pela humanidade. Este é um processo de construção de novos significados a partir de conhecimentos já existentes, estabelecendo-se novas relações com o mundo que o cerca.

No entanto, faz-se necessário compreender o papel do lúdico nas diferentes sociedades, para então entender a relação entre o lúdico e a aprendizagem das crianças, bem como compreender a importância dos jogos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças durante seus primeiros anos de escolarização.

Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo a criança se comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar o objeto do significado (OLIVEIRA, 2010, p. 69).

O uso pedagógico

dos jogos como ferramenta pedagógica, segundo Blumenthal (2005), Moreira e Pereira (2011), Miranda (2002), Bregolato (2005) e Weston (2008), auxilia no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento cognitivo, físico, psicológico e social dos indivíduos, contribuindo para a construção do conhecimento, oportunizando o desenvolvimento integral do educando.

A utilização dos jogos e aplicativos de informática na aprendizagem dos alunos do ensino fundamental é um recurso didático pedagógico que modifica a dinâmica do ensino, as estratégias e o comprometimento de alunos e professores, possibilitando e facilitando a aprendizagem por se tratar de uma atividade lúdica, prazerosa e desafiadora. Com esses novos recursos e ferramentas a educação pode ensejar uma aprendizagem significativa, proporcionando que o aluno aprenda de forma dinâmica e motivadora

(TJARA, 2008).

Oliveira (2010) considera o ato de brincar uma função fundamentalmente importante na constituição e na organização do pensamento infantil, segundo ele, a partir da brincadeira, o educando reproduz o recurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento. Segundo o autor, o jogo é uma ferramenta lúdica essencial para o desenvolvimento de uma infância sadia, sendo ele um elementos que possibilita a aprendizagem significativa.

A aprendizagem e a ludicidade não podem ser concebidas com ações que apresentam objetivos distintos, pois se completam e se tornam uma só no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido é fundamentalmente importante que os professores compreendam a função dos jogos de informática como fonte de aprendizagem e assimilação do conhecimento.

Os jogos educativos do tipo estratégia tem uma vantagem sobre os outros

jogos educativos, pois permite a aprendizagem por exploração, criando uma atmosfera lúdica, na qual o aluno tem um envolvimento emocional, estimulando a imaginação, autoafirmação e autonomia do mesmo (PASSERINO, 1998).

Porém a informática, utilizada como ferramenta educacional, deve possibilitar a interação entre conteúdo e tecnologia, contribuindo no processo ensino-aprendizagem, e oportunizando o crescimento de educadores e educandos.

No entanto, o professor continua sendo aquele que planeja e desenvolve situações de ensino a partir do conhecimento que possui sobre o conteúdo, os processos de aprendizagem, a didática das disciplinas e a potencialidade da ferramenta tecnológica como um recurso para a aprendizagem. Nesta prática, vemos como fundamental o papel do professor, pois a metodologia de ensino, sua concepção de educação, seu posicionamento e atitude

diante do processo é que resultará no seu modo de ensinar.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Historicamente, a sociedade está cada vez mais informatizada e sofre transformações bastante profundas, em especial nas formas de comunicação e de acesso ao conhecimento, há um crescimento significativo do conhecimento científico, acompanhado de uma diluição das fronteiras das áreas de conhecimento. Essas tendências têm influenciado a educação, tanto na formação de professores, quanto na organização dos currículos dos diferentes níveis de ensino.

Com o advento da Internet a habilidade de saber lidar com as novas fontes de informações torna a alfabetização digital uma necessidade, exigindo que professores e alunos aprendam a utilizar de forma racional esse instrumento que passa a ter um cunho pedagógico.

Faz-se necessário

enfrentar o desafio de compreender e conhecer de que maneira o Ambiente Educacional Informatizado agrega valor na vida dos alunos, colaborando para que os alunos aceitem-se como aprendizes na construção da escola necessária para a sociedade gestada na era da informática.

Para Sampaio, (1999, p. 25) o trabalho com tecnologias “só será concretizado, porém, na medida em que o professor dominar o saber relativo as tecnologias, tanto em termos de valorização e concretização de sua real utilização.” Sobretudo, a formação tecnológica do professor é um dos fatores que mais relevantes no processo de desenvolvimento tecnológico social.

A partir dessa concepção, terá que atuar numa ação reflexiva sobre sua prática escolar e assim construir

novos paradigmas. Todavia, é importante ressaltar a ideia de que o uso de recursos tecnológicos, dentre eles o jogo educacional, não pode ser feito sem um conhecimento prévio do mesmo e que esse conhecimento deve sempre estar atrelado a princípios teórico-metodológicos claros e bem fundamentado.

Sendo assim, cabe aos professores dominarem as tecnologias disponíveis na escola e fazerem uma análise cuidadosa e criteriosa dos materiais a serem utilizados, tendo em vista os objetivos que se quer alcançar, pois os jogos de informática favorecem de maneira singular a aprendizagem cooperativa, onde o conteúdo é aprendido por meio de procedimentos que desenvolvem a capacidade de continuar aprendendo, de formular problemas, e de encontrar soluções com o consequente desenvolvimento

continuado. (BRANDÃO, 2010).

No entanto, para que se possa atingir a formulação ideal, a contribuição que traz a utilização de computadores na educação não pode ser de inovações conservadoras, onde o computador realiza o que já vinha sendo feito por outros meios ou recursos auxiliares do professor, é necessário inovação, inventividade e criatividade na utilização desses recursos.

Considerando o computador como facilitador para a pesquisa, ao considerar que a escola é um local para a produção científica, a intervenção do professor se faz necessária para orientação dos alunos na aquisição das habilidades de pensar, auxiliando-os na filtragem e análise destas informações e na elaboração de novos conhecimentos.

A escola é vista como um agente socializador, gerador de atitudes referentes ao professor, aos seus pares, às disciplinas, às tarefas e à sociedade. A transmissão de

valores e atitudes ocorre mesmo que não estejam diretamente tratados pelos conteúdos a serem trabalhados. As atitudes envolvem comportamentos e princípios de valor, como: compartilhar, cooperar, interessar, respeitar e preservar. Estes conteúdos estão ligados aos conceitos, fatos, princípios e procedimentos, constituindo parte integrante dessas áreas.

Nesse contexto, as tecnologias da comunicação podem auxiliar, gerar, criar e propiciar, mediante uma nova interface, maiores facilidades e ampliação das áreas educativas. Um exemplo são as redes eletrônicas, como a Internet. O espaço físico não mais se limita à sala de aula, passando os professores a contar com um sistema eletrônico de troca e obtenção de informações para atualizar e ampliar sua formação profissional.

A Internet veio para dinamizar e disseminar o grande número de informações que hoje circula em todo o mundo, sendo grande

aliada às aulas e pesquisas escolares. Ela não substitui a importância dos livros, como acreditou-se inicialmente.

A escrita na Internet se mostra bem diferente daquela realizada na escola. Não só pelas características processuais, mas principalmente por se mostrar mais significativa para o estudante.

Sendo a Internet um canal de acesso às informações atualizadas do mundo, o computador, tornou-se um instrumento fundamental de pesquisa, onde tem-se acesso a um volume de informações maior do que nas tradicionais enciclopédias.

Essa tecnologia incorporada na educação apresenta resultados positivos quando associada a uma metodologia adequada. Desse modo, o aluno poderá aprender matemática e informática ao mesmo tempo, através dos diversos aplicativos para desenhar, escrever, pesquisar, calcular, com isso ele aprende conceitos matemáticos (maior, menor,

lateralidade, “direita, esquerda”, figuras geométricas e cores), estimulação e coordenação motora, aprendendo também a utilizar os recursos do aplicativo.

Trabalhando em grupo trocam informações através do trabalho realizado, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, da expressão, percepção e socialização, favorecendo-lhe a aprendizagem, estimulando-o nas resoluções de problemas, no pensamento crítico, na análise, na aprendizagem com experiências ativas, nas ações construtivistas e nas discussões reflexivas.

Com os avanços tecnológicos o papel do professor e da escola se modificou exigindo que o professor insira em sua prática pedagógica os recursos audiovisuais cada dia mais presentes na vida dos alunos.

Cabe ao professor planejar suas aulas de forma participativa e problematizadora, oportunizando ao aluno condições para reelaborar os conteúdos sistematizados,

produzindo novos conceitos e conhecimentos.

Portanto, o professor deve atuar não apenas como mero transmissor de conhecimentos, mas como mediador do processo ensino - aprendizagem. Deve ser aquele que busca, interpreta criticamente as informações, é motivador, criativo e curioso.

Ao assumir esta nova postura pode-se contar com o desenvolvimento tecnológico que oferece um novo centro de referência educacional, transformando o saber ensinar em saber aprender, preparando esta geração para uma outra forma de pensar e trabalhar, com maior rapidez e renovação.

Esse fato ocorre tanto com os professores que atuam nas salas de aula regulares quanto os que atuam nos Ambientes Educacionais Informatizados, visto que ambos devem ser compromissados socialmente e apresentar domínio sobre os recursos tecnológicos implementados e disponíveis

a serviço da educação.

Os professores têm consciência de que estão adquirindo conhecimento e crescendo profissionalmente, por isso, procuram se atualizar na área. Assim, desenvolve sua prática como consultor, articulador, mediador e orientador do processo em desenvolvimento pelo aluno. A criação de um clima de confiança, respeito às diferenças e reciprocidade encoraja o aluno a reconhecer seus conflitos e a descobrir a potencialidade de aprender a partir dos próprios erros.

A fim de que isso se efetive, o educador deve estar constantemente atualizando-se, acompanhando as inovações tecnológicas, para que seja um profissional capaz de fazer uma leitura do mundo atual, compreendendo o desenvolvimento e as contradições da sociedade, podendo assim, refletir criticamente com os seus educandos.

Portanto, enquanto docente na produção do

conhecimento o aluno utiliza o computador como uma ferramenta de aprendizagem, que leva-o a conhecer, não

só fatos importantes sobre o próprio computador, mas sobre outros conteúdos, podendo conduzi-lo à aprendizagem

de princípios, técnicas e habilidades que serão importantes na conquista da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa foi possível perceber que os jogos de informática são recursos fundamentalmente importantes para a aprendizagem das crianças, porém para que os recursos tecnológicos sejam utilizados de forma estratégica é necessário que o professor conheça e compreenda a importância dos jogos de informática para o desenvolvimento da criança e planeje diariamente suas aulas, prevendo antecipadamente as atividades lúdicas, com intencionalidade e objetividade.

De acordo com o referencial bibliográfico pesquisado, é possível que as escolas busquem a implementação dos recursos da tecnologia da informação, visando a utilização desses recursos como ferramenta pedagógica que auxiliem

no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, possibilitando a inclusão digital e o desenvolvimento de atividades lúdicas e desafiadoras que oportunizam a criatividade, o raciocínio lógico matemático, a curiosidade e a pesquisa, permitindo que docentes e discentes se apoderem criticamente desta tecnologia, descobrindo as possibilidades do uso que ela coloca à disposição da aprendizagem, favorecendo, desta forma, o repensar do próprio ato de ensinar e aprender.

Sabe-se que conciliar o ensino com os recursos tecnológicos é um desafio, pois alguns profissionais ainda sentem-se inseguros para inovar e manipular as novas tecnologias, no entanto, a formação continuada

por parte dos profissionais da educação em busca de domínio ainda que básico dos recursos tecnológicos que se encontram a serviço da educação podem contribuir de forma significativa para a implementação adequada e acertada desses novos recursos tecnológicos que cada dia mais se tornam realidades presentes nas escolas.

O que podemos concluir é que a Tecnologia na Educação é um desafio porque vai além do uso de computadores em sala de aula, ou, do uso de computadores em rede para conectar a sala de aula com o mundo externo a ela, através da Internet, ou seja, requer mais que os recursos tecnológicos materiais, pois necessita do conhecimento específico desses recursos

para que estes se tornem de fato ferramenta de auxílio no processo educacional.

Assim, de acordo com a afirmação de Sampaio, (1999, p. 25) o trabalho com as tecnologias “só será concretizado, porém, na

medida em que o professor dominar o saber relativo às tecnologias, tanto em termos de valorização e concretização de sua real utilização.” Sobretudo, a formação tecnológica do professor é um dos fatores

que mais relevantes no processo de desenvolvimento tecnológico social. A partir dessa concepção, terá que atuar numa ação reflexiva sobre sua prática escolar e assim construir novos paradigmas.

REFERÊNCIAS

BLUMENTHAL, E. Brincadeiras de movimento para a pré-escola: uma contribuição pra estimular o desenvolvimento de crianças de 3 a 5 anos. Baueri, São Paulo: Manole, 2005.

BRANDÃO, M. A importância das TICs na educação. Revistapontocom, 2010.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação ; n. 125). Disponível em:

www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf. Acesso em 10 abr 2017.

BREGOLATO, R. A. Cultura corporal do jogo. São Paulo: Ícone, 2005.

GUSSO [et.al.]. Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação. 2010.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública. São Paulo. Loyola: 1993.

MOÇO, A. Balanço nacional do plano de educação (PNE) 2001 – 2010. As metas do atual Plano Nacional de Educação estão longe de ser cumpridas. Confira os resultados e o que esperar dessa nova versão, mar. 2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/pne-plano-nacional-de-educacao-537431.shtml>. Acesso no dia 12 de abr de 2012.

MOREIRA, E. C.; PEREIRA, R. S. . Educação Física escolar: desafios e propostas 2. 2 ed. Várzea Paulista, São Paulo: Fontoura, 2011.

NASCIMENTO, J. K. F do. Informática aplicada a Educação. Brasília. 2007. Disponível em: <http://www.slideshare.net/filomenojunior/o-uso-da-internet-na-educacao-1459867> Acesso no dia 12 de abr de 2012.

NÉRECI, I. G. Educação e tecnologia. 1 ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2010.

PASSERINO, L. Avaliação de Jogos Educativos Computadorizados. Anais do TISE´98. Taller

Internacional de Software Educacional, 1998. Disponível na Internet em: www.c5.cl/ieinvestiga/actas/tise98.

POCHO, C. L. Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

REGO, T. C. Memórias de escola: Cultura escolar e Constituição de singularidades. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, Lígia Silva. Alfabetização tecnológica do professor. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANCHO, J. M. (ORG.). Para uma tecnologia educacional. 2 reimpressão. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SOLER, R. do. Jogos cooperativos para educação infantil. 3 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2011.

<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2012/02/vendas-de-smartphones-superam-de-pcs-pela-primeira-vez-diz-estudo.html>

TJARA, S. F. Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 8 ed. ver. e ampl. São Paulo: Érica, 2008.

VESCE, G. E. P. Softwares Educacionais. Disponível em: <http://www.infoescola.com/informatica/software-educacionais/> Acesso no dia 12 de abr de 2012.

WESTON, D. C.; WESTON, M. S. Aprender brincando: Atividades divertidas para construir o caráter, a consciência e a inteligência emocional das crianças. 4 ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

A INCIVILIDADE NA EDUCAÇÃO



DANIELA ABILA DOURADO ALVES

Professor de Educação Física da Rede Municipal de ensino e de Matemática da rede Estadual de ensino de São Paulo. Especialização em Gestão.

A escola é o ambiente que tem como objetivo principal o aprendizado do aluno, além da formação de seres humanos em seu convívio social. Porém diversas situações de desrespeito e indisciplina estão afetando o aprendizado e convívio desses alunos, e também limitando o desempenho de bons profissionais. Esses atos são chamados de incivilidade, que se define em agressões físicas e verbais que transformam o ambiente escolar em um verdadeiro caos difícil de se controlar e se estabilizar. O ambiente escolar recebe anualmente um grande e diferenciado público de professores e alunos, que formam uma comunidade escolar. Tais características vão guiar, de certa forma, como renderá o andamento escolar e pessoal desses educandos. Neste sentido o principal objetivo de discorrer esse tema é colocar em pauta a incivilidade no âmbito escolar, entender o quão prejudicial isso é no processo de aprendizado do aluno e, conseqüentemente, no do professor que precisa exercer incansavelmente a função mediadora de conflitos em sala de aula.

Palavras-chave: Educando; Incivilidade; Educador.

INTRODUÇÃO

No ambiente escolar, assim como no meio social, é necessário que haja respeito mútuo e aceitação de todos que estão inseridos nesse contexto. Quando há uma falha sistêmica e o respeito e a aceitação não são desenvolvidos nesses ambientes, inicia-se algumas disfunções comportamentais que podem levar a atos de incivilidade. Essas ações irão refletir de forma demasiada em toda a vida do aluno. A incivilidade entende-se como modo de agir que „não contradiz, nem a lei,

nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras da boa convivência: desordens, empurrões, grosserias (...)” (Charlot, 2002, p. 437). Segundo Roché (1996) citado por Abramovay (2005), „as incivildades são comportamentos e atitudes que acarretam rupturas da ordem do cotidiano. Elas não têm um enquadramento jurídico preciso, ou seja, não são necessariamente consideradas crimes e delitos (p. 121)”. Dentro do contexto apresentado, o questionamento que se insere

é: Como enfrentar os atos de incivilidade que ocorrem cotidianamente em sala de aula? O presente artigo visa estabelecer uma discussão a respeito de atos incivis em ambiente escolar e em como esses atos influenciam no comportamento educacional e pessoal do educando, buscando compreender do que se faz a incivilidade, como isso prejudica as aulas e quais ações o grupo de professorado poderia tomar com o intuito de diminuir essas ocorrências.

INCIVILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

A escola é o principal ambiente de aprendizado de um ser humano, porém, esse ambiente não está imune a conflitos e desarmonia. Esses conflitos podem ser tipificados como comportamentos desrespeitosos e de desordem, podem ser exemplificados como grosserias, humilhações,

empurrões, ofensas, dentre outros eventos. Esses conflitos são chamados de pequenas violências que desafiam as regras de boa convivência na escola e na sociedade como um todo (ABRAMOVAY, 2002).

A mudança de comportamento social tem desenvolvido um aumento

gradativo de casos de incivilidade, principalmente dentro de ambientes, onde há grandes aglomerações de jovens e crianças. De acordo com Laterman (1999):

Os jovens têm sido protagonistas de atos de violência que viram notícia

nos meios de comunicação. Como vítimas da violência institucional, são os jovens pobres que sofrem, principalmente nas mãos da polícia, considerados, muitas vezes injustamente, como perigosos ou potencialmente bandidos. (ZALUAR apud LATERMAN, 1992, p.13).

Pode-se observar que os jovens que sofrem com a incivildade são, em sua maioria, moradores de periferias e com uma renda familiar baixa. Porém, eles não são os únicos a passarem por esses abalos.

Como sujeitos da violência, tanto jovens provenientes de classe média e de classes bem favorecidas, quanto provenientes de situações menos privilegiadas, aparecem nas notícias envolvidos com atos de crimes bárbaros e, indubitavelmente, violentos. A referência aqui é a fatos recentes, conforme exemplos frequentes em nossa sociedade, como

queima de mendigos nas ruas de Brasília, ou brincadeiras perniciosas entre estudantes universitários. A presença de jovens de todos os estratos sociais como sujeitos da violência denuncia a dicotomia exclusão/privilégios como faces da mesma moeda. (ILANA, 1999, p.31).

A Incivildade é muito falada como um termo que define acontecimentos de teor grave e tem sido noticiada no âmbito midiático para identificar agressões físicas e morais sofridas por educadores e educandos. Em sua maioria, os educandos que apresentam essas debilidades comportamentais provavelmente passaram por esse processo incivil dentro e fora da sala de aula. Podem também já terem tido problemas no meio em que vivem socialmente. Em diversos casos conclui-se que o aluno possui uma base familiar desestruturada e traz consigo a vivencia de família para o âmbito escolar, o que,

muitas vezes, é errôneo de se fazer. Tal comportamento pode disseminar de forma inconsciente a desestrutura de convivência social do educando e de quem o cerca. Isso se decorre por conta de mudanças comportamentais que vêm acontecendo com o passar dos anos. O método educacional de pais e professores passou por diversos ajustes e reajustes e toda essa mudança de comportamento educacional tem gerado um desconforto em alguns pesquisadores, pois eles não sabem, de fato, como teorizar esse comportamento agressivo dos jovens, crianças e adultos que frequentam a escola atualmente. Tendo isso em vista, a pergunta que norteia esse incômodo é: Por que em tão pouco tempo as mudanças se acentuaram e começaram a provocar um desequilíbrio no processo de ensino aprendizagem e nas estruturas de muitas escolas brasileiras?

Houveram diversas mudanças no meio de ensino-

aprendizagem e pode-se perceber que, nesses últimos anos, a sociedade também mudou em sua agressividade, o que acabou contribuindo para o aumento de índice da incivilidade escolar. Torna-se nítido que a melhor forma de mediar esse conflito educacional é contar com a contribuição de um professor, que passa mais tempo com o aluno. Porém é preciso entender que a realidade do aluno deve ser levada em conta antes que qualquer atitude seja tomada. O professor estreitará seus laços com o aluno.

Esse profissional exercerá um processo árduo e contínuo de ensino aprendido com o seu educando e terá uma grande responsabilidade de nortear o comportamento desse aluno. Existe uma quase inflexibilidade por parte de educadores e alunos a se adequarem ou, até mesmo, aceitarem o comportamento um do outro. Ou seja, os adultos têm dificuldade de entender a ação juvenil e

vice-versa.

Norbert Elias diz que esse endurecimento só prejudica o processo educacional.

Os problemas decorrentes da adaptação e modelação de adolescentes ao padrão dos adultos – por exemplo, os problemas específicos da puberdade em nossa sociedade civilizada – só podem ser compreendidos em relação à fase histórica, à estrutura da sociedade como um todo, que exige e mantém esse padrão de comportamento adulto e esta forma especial de relacionamento entre adultos e crianças. (ELIAS apud LATERMAN, 1994, p.182).

Segundo Ilana Laterman (1994), que explora essa questão entre gerações, esse comportamento seria um choque entre idades, pois as informações chegam de formas difíceis para quem possui uma idade mais, porém quem é mais jovem possui maior facilidade de acesso a diversas informações. A escola

a cada momento tem trazido para si responsabilidades que na maioria das vezes não seria dela

Guimarães (2003), chama a atenção para essa problemática que insere a escola como principal meio de formação do ser humano:

Todos nós sabemos que a formação do ser humano não é tarefa exclusiva da escola, nem do processo de ensino. Entretanto as mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas ao longo do século XX passaram a exigir da escola uma participação cada vez mais efetiva na educação das novas gerações. As mudanças no mundo do trabalho acabaram redimensionando – ora limitando, ora dificultando – o papel da família na educação dos filhos, ocorrendo uma transferência dessa responsabilidade para a escola e seus professores. Ao mesmo tempo, ocorre uma inibição educativa de outros agentes de formação, tais como a Igreja e os movimentos

sociais e culturais. Tudo isso aumentou enormemente, a responsabilidade da escola e de seus professores como espaço e sujeitos de socialização e formação dos indivíduos para a vida em sociedade. (FONSECA, 2003, p.99).

É preciso ressaltar de forma insistente o papel da escola dentro da formação de cidadãos, não para atribuí-la mais tarefas que as que lhe são designadas, mas só para

levantar o questionamento de atuação do professorado com relação a incivilidade escolar e também tentarmos entender se as ações que estão sendo desenvolvidas estão corretas. É perceptível que, assim que tais situações são postas no âmbito escolar, a escola passa a ter uma importância ainda maior na formação pessoal desse estudante, já que cabe a reflexão sobre tais atitudes, o que acaba refletindo no rendimento

escolar dos alunos.

Há algum tempo esse papel da escola era exercido de forma engessada onde os conceitos eram recebidos de forma fechada e assim eram passados para seus alunos. Porém, muita coisa mudou. A educação adquiriu uma forma mais humana de ser trabalhada e acabou assumindo o papel de educar e ensinar.

PAPEL DA ESCOLA FRENTE AOS CONSTANTES ATOS DE INCIVILIDADE

Diante de todo este problema que envolve o tema apresentado, é necessário que a escola, como uma instituição que tem o principal papel na formação de um educando, atue de forma insistente e forte, com a intenção de prevenir esses casos de incivilidade.

Podemos chamar

esses atos de doença social e pensando nessa metáfora, é imprescindível que haja um tratamento de prevenção. É preciso conhecer os sintomas, as causas e como se manifesta antes de sua proliferação, e, assim, alcançar uma possível cura. Afrente de tal contexto, é possível compreender que a escola é a principal

responsável diante os atos de incivilidade, sabe-se também que esses atos trazem uma dificuldade maior a gestão escolar.

As incivildades são rupturas das regras e expectativas tácitas de convivência, dos pactos sociais que perpassam as relações

humanas e cujo sentido muitas vezes supomos seja de domínio público desde a infância. Assim, a conduta incivilizada é criticada pelos professores como ausência da influência educativa da família, por suposta responsável pela socialização primária dos seus filhos e pela sua formação nos esquemas básicos de civilidade. Assim, a queixa comum entre muitos professores sobre alunos que vêm à escola “sem limites” trazidos de casa, poderia ser traduzida como uma queixa sobre ausência de padrões culturais básicos de civilidade derivados de alguma lacuna formativa devido à família (GARCIA, 2006, p.127).

Não obstante, Fonseca (2005, p. 99) vai além, entendendo que a responsabilidade da escola é ainda maior, pois para o autor, devido às mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas ao longo do século XX, houve uma transferência do papel da família de educação dos filhos para as escolas, mais do que isso, o autor também entende que ocorre uma inibição educativa de outros

agentes de formação, tais como a Igreja e os movimentos sociais e culturais.

[...] as incivildades podem ser tão ou mais danosas quanto às transgressões observadas no espaço escolar. Primeiro porque comprometem a possibilidade do aprendizado, objetivo maior da escola. Elas atrapalham, promovem interrupções, desgastam, cansam. Em segundo lugar, porque prejudicam sobremaneira as relações entre os alunos. [...] E em terceiro lugar, porque mobilizam fortes sentimentos entre os educadores, deixando-os perdidos, atônicos, desvitalizados, descrentes (CASTRO, 2010, p. 107).

Entende-se que o conjunto escolar precisa encontrar e desenvolver ações que fortaleçam a convivência e proporcionem saberes multidisciplinares fortalecendo a diversidade e união entre classes.

Fernandez (2005, p. 75) participa do mesmo conceito e, para a autora, proporcionar o trabalho multidisciplinar

significa reconhecer que existe um problema que deve ser abordado junto à coletividade com caráter educativo e não somente punitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é possível negar que quando há casos de indisciplina e incivilidade na escola, a perda é de todo o meio social. Entende-se que aquele cidadão que pratica esses atos, quando não recebe uma orientação específica, irá crescer e em sua fase adulta integrará a coletividade social e poderá, como num ciclo vicioso, repetir esses atos resultando na reprodução desse comportamento por crianças e adolescente. Diante disso, é preciso chamar a atenção para a questão familiar e levar também em consideração o comportamento, talvez inexistente, dessa família, pois é importante considerar a inequívoca existência do laço afetivo por parte dos pais para com os seus filhos. Observando ainda esses aspectos, entende-se que os movimentos sociais, culturais e religiosos também possuem sua parcela de responsabilidade no processo de formação desses cidadãos.

É preciso lembrar que todo processo educativo deve chegar em uma formação de uma sociedade fraterna e respeitosa. Sob essa visão, conclui-se que os atos de incivilidade não devem ser aceitos.

No que diz respeito a escola, essa não poderá se abster de uma responsabilidade maior, ao contrário, deverá estar preparada para lidar com a falta dos demais agentes que não cumprem seus devidos papéis.

No que se refere à forma de se enfrentar os atos de incivilidade que ocorrem cotidianamente em sala de aula, é possível compreender que não existe uma clareza nas respostas desse questionamento, apesar de termos a consciência de que este tema deve estar sempre em pauta para o bom desenvolvimento dos envolvidos. Também se deve sempre trilhar o caminho do debate para que haja um

envolvimento mútuo entre família, escola, movimentos sociais e o governo. Sendo assim, entende-se que a escola deve manter-se como uma agente de formação, proporcionando um local seguro e saudável onde o principal foco é a aprendizagem e a convivência e para a formação social e humana do aluno.

REFERÊNCIAS

Abramovay, M. (2003). Escola e violência. Brasília: UNESCO no Brasil.

Abramovay, M. (2005). Cotidiano das escolas: entre violências. Brasília: UNESCO no Brasil. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265POR.pdf>> Acesso em: 30 setembro 2017.

Abramovay, M., & Avancini, M. F. (2000). A violência e a escola: O caso Brasil. Disponível em: <<http://www.ucb.br/observatorio/pdf/A%20Viol%EAncia%20e%20a%20Escola.pdf>> Acesso em: 30 setembro 2017..

Abramovay, M., Rua, M. das G. (2002). Violências nas escolas. Brasília: UNESCO no Brasil.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1975). A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Castro, M. G., & Abramovay, M. (2003). Marcas de gênero na escola, sexualidade e violências/discriminações representações de alunos e professores. Disponível em: <http://www.ritla.org.br/index.php?option=com_ent&task=view&id=5981&Itemid=350>. Acesso em: 30 setembro 2017.

.Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 4(8), 432-443.

Codo, W. (2006). Educação: Carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes.

Debarbieux, E. (2002). „Violências nas escolas”: divergências sobre palavras e um desafio político. In E. Debarbieux & C. Blaya (Orgs.), *Violência nas escolas e políticas públicas* (pp. 59-87). Brasília: UNESCO.

Debarbieux, E., & Blaya, C. (2002). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO.

Fante, C. A. Z. (2005). Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus Editora.

Finley, L. L. (2006). Examining school searches as systemic violence. *Critical Criminology*, 14,

117-135.

Furlong, M., & Morrison, H. (2000). The school in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 71-82.

Greene, M. B. (2005). Reducing violence and aggression in schools. *Trauma, Violence & Abuse*, 6, 236-253.

Goldstein, A. P., & Conoley, J. C. (2004). Student aggression: current status. In J.

Conoley e A. P. Goldstein (Orgs.), *School Violence Intervention: A Practical Handbook* (pp. 3-22). New York: Guildford Press.

Góis, A. (2008, Fevereiro 11). Para diretores, sobre indisciplina nas escolas. *Folha de São Paulo*, *Ribeirão Preto*, p. C6.

Land, D. (2003). Teasing apart secondary students' conceptualization of peer teasing, bullying and sexual harassment. *School Psychology International*, 24(2), 147-165.

Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: a research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170.

Neto, A. L., & Saavedra, L. H. (2003). *Diga não para o Bullying: Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes*. Rio de Janeiro: ABRAPIA.

Odalia, N. (2004). *O que é violência*. São Paulo: Editora Brasiliense.

Organização Mundial da Saúde (2002). *World Report on Violence and Health*. Geneva: World Health Organization Press. Disponível em: <http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/>. Acesso em: 30 setembro 2017.

Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). Bullies and Victims: A Challenge for Schools. In J. R. Lutzker (Org.), *Preventing Violence: research and evidence-based intervention strategies*. (pp. 147-166). Washington, USA: APA.

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: a preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.

Pereira, C. (2008, abril 9). Medo na escola: pesquisa mostra que os pais não acham a sala de aula um lugar seguro para os filhos. *Veja*, São Paulo, p.100.

Pinheiro, F. M. F., & Williams, L. C. A. (2009). Violência intrafamiliar e envolvimento em bullying no ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, 39, 995-1018.

Ristum, M., & Bastos, A. C. de S. (2004). Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental. *Ciência e Saúde Coletiva*, 9(1), 225-239.

Ruotti, C., Alves, R., & Cubas, V. de O. (2006). *Violência na escola: um guia para pais e professores*. São Paulo: ANDHEP: imprensa oficial do Estado de São Paulo.

Runyon, M. K., Kenny, M. C., Berry, E. J., Deblinger, E., & Brown, E. J. (2006). Etiology and surveillance in child maltreatment. In J. R. Lutzker (Org.), *Preventing Violence: research and evidence-based intervention strategies*(pp. 23-48). Washington, USA: APA.

Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. A.(2010). Sobre o conceito de violência: distinções

necessárias. In Williams, L. C. A., Rios, K. e Maia, J. M. S. Aspectos Psicológicos da Violência: Pesquisa e Intervenção Cognitivo-Comportamental. (pp. 41-66). Campinas: ESETEC.

Stueve, A., Dash, K., O'Donnell, L., Tehranifar, P., Wilson-Simmons, R., Slaby, R. G., & Link, B. G. (2006). Rethinking the bystander role in school violence prevention. *Health Promotion Practice*, 7(1), 117-124.

Takahashi, F. (2008, Setembro, 25). Professor defende punição severa a aluno, diz pesquisa. *Folha de São Paulo*, São Paulo, p. C9.

Vasconcellos, M. D. (2002). Pierre Bourdieu: a herança sociológica. *Educação e Sociedade*, 78, 77-87.

Warner, B. S., Weist, M. D., & Krulak, A. (1999). Risk factors for school violence. *Urban Education*, 34(1), 52-68.

Watson, M. W., Andreas, J. B., Fischer, K.W. & Smith, K.W. (2005). Patterns of risk factors leading to victimization and aggression in children and adolescents. In K. A.

Kendall-Tackett, & S. M. Giacomoni (Orgs.), *Child Victimization: Maltreatment, bullying and dating violence, prevention and intervention*. (pp. 12.1-12.18). New Jersey, USA: Civic Research Institute.

Williams, L. C. A. (2003). Sobre deficiência e violência: Reflexões para uma análise de revisão de área. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 9(2), 141-154.

Williams, L. C. A. (2004). Violência e suas diferentes representações. In G. C. Solfa (Org.), *Gerando cidadania: reflexões, propostas e construções práticas sobre direitos da criança e do adolescente* (pp.141-154). São Carlos, SP: Rima.

CRECHE E SEUS MITOS: ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO OU PURO ASSISTENCIALISMO?



DANIELA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2010); Especialista em Educação Infantil pela Universidade Nove de Julho (2013); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I em EMEI no Município de São Paulo, Professora de Educação Infantil em CEI no Município de São Paulo

No século passado as creches foram instituídas cumprindo assim um papel meramente assistencial. De lá para cá ocorreram inúmeras transformações sociais e econômicas, a criança passou a ser vista como um ser com especificidades e a creche passou a ser vista como espaço propício para o desenvolvimento da criança. Estudos acerca da concepção de infância, bem como a implementação dos direitos da criança à educação, assegurados na Constituição e no ECA favoreceram o investimento de políticas públicas voltadas para as creches bem como sua ampliação. A valorização e a formação dos profissionais, as propostas educacionais, o investimento de verbas públicas bem como o respeito aos direitos da criança são alguns dos elementos que nutrem as discussões acerca da real importância desse espaço educacional.

Palavras-chave: Criança; Direito; Desenvolvimento; Infância

INTRODUÇÃO

As creches surgiram no cenário brasileiro, no século passado, desenvolvendo sua função de assistir e cuidar de crianças pequenas, fruto de mães operárias. A promoção do bem-estar e o desenvolvimento infantil, não eram aspectos relevantes para aquela época, a creche, era basicamente um local onde a criança, comia, dormia e brincava enquanto sua mãe trabalhava.

Diante das transformações sociais ocorridas bem como a promulgação dos direitos da criança (ECA, LDB, Constituição) a creche dá um grande passo na direção de superar o caráter assistencialista predominante. Começa, pois a ser conferida com caráter educacional.

A criança, elemento desse cenário, é um ser com inúmeras especificidades, cabendo então à Educação Infantil promover e facilitar a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, sociais e cognitivos desta,

considerando-a assim como um ser completo e indivisível.

Diante dessa perspectiva, a creche com o seu ambiente, estrutura e aparato preparado à criança pequena é de extrema importância para tal desenvolvimento e progresso intelectual. O desenvolvimento físico e a manipulação de objetos são essenciais para que desperte na criança a atenção, a motricidade, a concentração, e a linguagem. Vale ressaltar que o processo de socialização nestes ambientes institucionais coletivos implica a aprendizagem de normas específicas, muitas vezes diferentes das familiares, que precisam ser analisadas sob várias óticas, inclusive a das influências sobre o desenvolvimento cognitivo e emocional. Crianças que frequentam creches vivem experiências simultâneas de sociabilidade na família e no ambiente escolar.

Os estudos acerca

da concepção de infância têm norteado o trabalho dos educadores nesse ambiente, a parceria com a família e a comunidade ocorrem como facilitadores deste processo.

Mas de fato as creches estão cumprindo seu papel de ofertar uma educação que favoreça o desenvolvimento integral da criança, educando-a para o exercício da cidadania, ou as crianças continuam inseridas nesses espaços recebendo apenas cuidados, para que então suas mães possam trabalhar?

A relevância do artigo é contribuir com as discussões acerca da real importância da creche, bem como sua contribuição para a qualidade do atendimento educacional infantil e o desenvolvimento integral da criança inserida neste contexto.

A pesquisa foi realizada tendo como base a fundamentação teórica de autores que abordam o

tema, salientando aspectos importantes que precisam ser observados, são entre outros, desafios que precisam ser vencidos para que de fato a creche continue sendo vista como um espaço propício para o desenvolvimento integral da criança.

Kramer (2003, p.23) diz

“ao enfrentar os desafios da escola básica, estou convencida de que encontraremos mais força, suporte teórico e clareza para delinear alternativas práticas nas sementes de teorias e experiências da história passada e presente do que nos fantasmas de um futuro que insistimos em

desenhar com desesperança. E, nesse processo, é crucial o papel da escola na formação cultural não só de crianças, jovens e adultos que a frequentam, mas de todos nós que nela trabalhamos, que a estudamos, gerimos ou investigamos.

O SURGIMENTO DA CRECHE NO BRASIL – ASPECTOS DA HISTÓRIA

Nas últimas décadas, o Brasil, sofreu grandes transformações sócio-econômicas e culturais, transformações essas que dentre outros aspectos provocaram uma crescente incorporação da mulher no mercado de trabalho.

O cuidado e desenvolvimento da criança pequena anteriormente destinado ao ambiente familiar, com esse aumento da participação feminina no mercado de trabalho, passou então a ser dividido com outras instituições.

Inicialmente movimentos operários e de preocupação

médico-sanitarista com as condições de vida das populações mais pobres, forçaram o surgimento de locais que acolhessem essas crianças.

Na década de 40 as creches surgem no Brasil, contribuindo para produção de seres capazes, higiênicos, nutridos e sem doenças. Para tanto, as poucas creches criadas, foram instaladas nas vilas operárias e mantidas principalmente por entidades filantrópicas.

Contradições de diversas formas apareciam nas argumentações: por

um lado era reconhecido que cabia ao governo o dever de fundar e sustentar estabelecimentos tais como creches, lactários, jardins de infância e hospitais: por outro lado, afirmava-se que não existia uma só municipalidade no País que pudesse cumprir integralmente essa obrigação com seus próprios recursos. Daí se torna indispensável a ajuda financeira de indivíduos abastados e de entidades filantrópicas. (KRAMER, 1995, p. 61)

O trabalho desenvolvido nas creches,

fundamentalmente assistencialista, tinha como preocupação somente a alimentação, higiene e segurança física das crianças, uma vez que a instituição se destinava basicamente às camadas pobres da população. De um modo geral, tinha o seu funcionamento precário, muitas vezes com escassez de recursos, falta de infraestrutura e despreparo de seus funcionários. As pessoas responsáveis pelo cuidado das crianças eram em sua maioria mulheres com baixa qualificação profissional. A ideia de que o meio familiar podia ser transportado para a creche norteou por muito tempo as práticas desenvolvidas nessas instituições voltadas para o atendimento de crianças pobres.

Na medida em que o objetivo da creche se coloca como assistência e guarda de crianças pobres, há uma tendência a se atender ao maior número de famílias, de uma maneira emergencial, sem

garantia de alguns critérios mínimos da qualidade desse atendimento. (FERREIRA e AMORIM 1997, p.117)

Nesse período a creche passou a ser essencial para viabilização da dupla jornada de trabalho, de muitas mães. A partir da década de 1960, surge uma maior organização do proletariado bem como uma maior participação das mulheres, pertencentes às camadas médias da população na força de trabalho, dessa forma novos elementos são trazidos à questão do atendimento às crianças em creches.

Conforme ressalta Oliveira (1988):

O crescimento do operariado, o começo de organização dos trabalhadores do campo para reivindicar melhores condições de trabalho, a incorporação crescente também de mulheres da classe média no mercado de trabalho e a redução dos espaços

urbanos de brinquedo para as crianças, como os quintais e as ruas, fruto da especulação imobiliária, do agravamento do trânsito e da preocupação com a segurança, contribuíram para que a questão da creche fosse novamente defendida como instituição necessária a alguns segmentos sociais. (p. 48)

Nesse período, a família foi considerada incompetente em matéria de cuidados com o desenvolvimento das crianças, uma vez que a mulher precisava deixar a educação de seus filhos aos cuidados de outras pessoas, para então ajudar no sustento da família. A criança durante muito tempo fora considerada carente culturalmente, com defasagens linguísticas e afetivas, necessitando portanto da creche para uma educação compensatória.

Aos poucos, essa característica puramente assistencialista da creche foi se alterando, nas décadas

subsequentes com o surgimento de políticas públicas voltadas à educação a creche começa a se caracterizar com uma perspectiva de cuidado mais integral da criança. Os cuidados realizados nesses espaços passa a ser feito

por profissionais e a família ainda se sente incompetente por delegar tais cuidados à instituição.

Apesar de mais de um século de surgimento, só mais recentemente, a creche passou a ser concebida

como uma instituição que atua em parceria com os pais e compartilha com eles a responsabilidade da educação de crianças, buscando-se alcançar os cuidados integrais das mesmas.

O DIREITO A CRECHE

É sabido que na história do atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil foi constante a criação e extinção de órgãos, superpondo-se programas com as mesmas funções.

Ao longo da história, saúde, assistência e educação não se articularam, dessa forma o atendimento à criança pequena se ramificou, sem que nenhuma dessas esferas se considerasse responsável.

A partir de movimentos sociais reivindicatórios em favor da criança pequena, definiu-se na Constituição Nacional (1988) que o atendimento às crianças de 0-6 anos (posteriormente

0-5 anos) fosse incluído no capítulo da Educação, sendo definido então como um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família. Dessa forma contribuiu-se para a superação do caráter assistencialista predominante até então.

Ao definir que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de, entre outros, o atendimento em creches e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, a Constituição cria uma obrigação para o sistema educacional, que certamente terá que se equipar para

dar respostas a esta nova responsabilidade. (CAMPOS, ROSEMBERG e FERREIRA 2001, p.18)

A grande instabilidade e os sérios desencontros existentes no que tangia então a direção e gestão das políticas federais de financiamento dos programas de creches no país dá lugar a tal promulgação.

Assim, compete à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (Art. 22, inciso XXIV). É de competência comum à União, Estado, Distrito Federal e Municípios “proporcionar os meios de acesso à cultura, à

educação e à ciência” e destes, exclusive os Municípios, legislar sobre educação e proteção à infância.

(CAMPOS, ROSEMBERG e FERREIRA 2001, p.20)

Ao se definir tais parâmetros decorrentes da Constituição, novas implicações surgem no sistema educacional, legitimando assim os direitos da criança. Inspirada pelas diretrizes fornecidas pela Constituição e internalizando uma série de normativas internacionais, em 1990 surge, portanto, um conjunto de normas, o então ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Este, estabelece a criança como cidadã, detentora de uma série de direitos, descrevendo também a educação infantil como um dever do Estado, impulsionando assim o crescimento de creches mantidas pelo então poder público.

Uma lei criada em 1961 alterada em 1971 e findada em 1996 surge também

com o intuito de regularizar o sistema de educação baseando-se assim como o ECA nos princípios presentes na Constituição. Intitulada de LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) esta define que a educação infantil tem como papel fundamental propiciar elementos para o desenvolvimento integral das crianças até 6 anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando então a ação da família e da comunidade.

Desse modo, a criação do filho pequeno vem se desprendendo, pelo menos parcialmente, do espaço doméstico e da exclusiva tutela familiar, sem que a família seja considerada „anomicamente insuficiente ou portadora de alguma patologia social”.

(ROSEMBERG 1999, p.4).

Nos últimos anos, inspirados pela Constituição, ECA e LDB, diversos movimentos

sociais estão ocorrendo no intuito de garantir o acesso das crianças pequenas na educação infantil bem como expandir e aprimorar a oferta de atendimento com qualidade.

Por fim, as novas políticas públicas relacionadas à educação infantil têm destacado o lugar de ações que buscam garantir, de modo articulado e em consonância com os preceitos internacionais, a cidadania de todos os envolvidos neste processo: a criança pequena, seus pais e os profissionais da educação. E, também, têm marcado que os programas relacionados às crianças não devem encará-las como objetos de ação, mas como sujeitos, com direito à participação, possibilitando a concretização dos Direitos Humanos (AMORIM e FERREIRA 1999, p.68)

Por fim, a educação infantil brasileira tem dentre muitos aspectos, a função de articular e concretizar

as propostas que levarão a um atendimento de mais qualidade às crianças pequenas, cumprindo então com sua função primordial, de atendimento e desenvolvimento, educando as crianças para o exercício da cidadania e da autonomia.

A CRIANÇA INSERIDA NESSE CONTEXTO

Desde o nascimento, graças à formação e maturação do sistema nervoso e à realização de tarefas variadas com diferentes parceiros em situações cotidianas, a criança desenvolve seu corpo e os movimentos que com ele pode realizar. Os mecanismos que usa para orientar o tronco e as mãos, por exemplo, são complexos e acionados à medida que ela manipula e encaixa objetos, lança-os longe e os recupera, os empurra e puxa, prende e solta.

Locomover-se, assumir posturas e expressar-se seja por gestos ou não, são movimentos que gradativamente se tornam cada vez mais ampliados. Concomitante há o surgimento da linguagem, enriquecida e desenvolvida durante o primeiro ano de vida nas experiências interpessoais.

Ao se falar em desenvolvimento infantil não podemos deixar de citar além dos aspectos biológicos, os aspectos sociais, pensadores como Vygotsky, por exemplo, salientam que a aprendizagem humana faz parte de um processo relacional, onde o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos é impulsionado pelas trocas estabelecidas a partir das interações entre sujeitos pertencentes a um mesmo contexto cultural, para esses pensadores o ser humano constitui-se enquanto tal a sua relação com o outro.

Sem postular um determinismo histórico, mas sem ter de recorrer a uma entidade extra material como o livre-arbítrio, Vygotsky estabelece que o indivíduo interioriza formas de funcionamento psicológico dadas culturalmente

mas, ao tomar posse delas, torna-as suas e as utiliza como instrumentos pessoais de pensamento e ação no mundo

(TAILLE, OLIVEIRA e DANTAS 1992, p.106)

Diante dessa perspectiva de desenvolvimento, é mister dizer que a inserção da criança pequena na educação infantil é primordial, uma vez que esta fornece subsídios e elementos que contribuem para o aprimoramento de conceitos já adquiridos bem como aquisição de novos conhecimentos.

Dentro do ambiente escolar a criança desde muito pequena tem a possibilidade de vivenciar experiências, interagir com coetâneos e adultos, que não somente garantem sua segurança e primam por cuidados

necessários, mas também se organizam e preparam ocasiões lúdicas para que o seu desenvolvimento ocorra.

É fato que o processo educativo é realizado de várias formas: na família, na rua, nos grupos sociais, e também na escola [...]. Educar, nessa primeira etapa da educação básica, não pode ser confundido com cuidar, ainda que as crianças necessitem de cuidados elementares. Por isso cuidar e educar são conceitos que devem estar associados ao tratamento dispensado à criança, já que além de receber cuidados básicos a criança precisa desenvolver sua identidade pessoal e social.

(VITORIA 2002, p.18)

Por ser um espaço destinado para a interação e desenvolvimento das crianças, a creche possui elementos específicos que fazem deste espaço além de um local acolhedor, um ambiente atento às necessidades integrais da criança, possibilitando a esta,

brincar, explorar, descobrir e aprender sobre o meio em que está inserida.

Na creche o ato educativo se dá por meio das brincadeiras, interações, jogos, troca de experiências, atividades lúdicas e recreativas, respeitando o ritmo e o tempo da criança. Diante desse processo, aspectos como aprender a engatinhar, caminhar, falar, pular, correr, entre outros, são considerados fundamentais. O currículo da creche é, portanto, pensado a partir de tais aspectos, o desenvolvimento integral da criança, de que forma isso se dá bem como quais elementos precisam ser inseridos nesse contexto para que de fato a aprendizagem ocorra.

É necessário ter claro que esses instrumentos se entrecruzam, sendo indissociáveis e se complementando mutuamente, contribuindo tanto para que o(a) professor(a) possa perceber a singularidade e a integralidade das crianças, quanto para que possa realizar propostas de

trabalho de acordo com o currículo e acompanhá-las, fazendo intervenções que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento de todas elas. Ao mesmo tempo, os instrumentos de trabalho devem contribuir para que os(as) professores(as) reflitam, analisem, revejam e reorganizem sua prática de cuidar e educar as crianças.

(FARIA e SALLES 2012, p.37)

Na atual concepção de educação infantil o cuidar e o educar são pontos fundamentais e imprescindíveis para o trabalho com as crianças, para tanto as experiências vivenciadas nas creches, são pensadas a partir da real necessidade destas e desenvolvidas estimulando as habilidades e potencialidades de cada uma.

De acordo com o RCN pra a Educação Infantil (1998, p.23):

Educar significa,

portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser, e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

É inerente e indissociável ao processo educativo da creche a tarefa de educar e cuidar para que as necessidades das crianças sejam atendidas, nesta missão de cuidar e educar acontece simultaneamente as trocas, as vivências e as aprendizagens. Vale salientar também que na creche a criança é atendida por profissionais, principalmente no que

diz respeito aos cuidados indispensáveis para a sua vida, como alimentação e higiene, pois estes são fundamentais para o seu desenvolvimento.

Segundo Craidy e Kaercher (1998, p.59)

Atividades que envolvam o cuidado e a saúde são realizadas diariamente nas instituições de educação infantil e não podem ser consideradas na dimensão escrita de cuidados físicos. A dicotomia, muitas vezes vividas entre cuidar e educar deve começar a ser desmistificada. Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem as ações. Ao promovê-las proporcionamos cuidados básicos ao mesmo

tempo em que atentamos para a construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social.

Por fim vale ressaltar que o que permeia todo processo educativo bem como a aquisição de novos conceitos dentro do espaço creche, é o lúdico. A brincadeira influencia decisivamente no desenvolvimento da criança, ao brincar ela aprende a ser e agir diante das coisas e das pessoas, pois é a partir das ações práticas realizadas que os processos internos se estruturam, orientando assim outras ações práticas, mais autônomas e complexas e assim sucessivamente. Portanto, a brincadeira infantil destaca-se no vasto campo social que circunscreve a vida da criança na creche.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil ao longo da história veio se estabelecendo e se firmando como uma etapa significativa no panorama educacional

do Brasil, no decorrer deste processo foi denominada assistencialista e compensatória.

A Constituição de 88 alavancou as

preocupações e interesses acerca do desenvolvimento e aprendizagem infantil firmando a importância do olhar às reais necessidades da criança

pequena. A creche, portanto, assume seu importante papel, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança bem como na ampliação de novos saberes por parte desta. Através de seu currículo propicia à criança um tempo produtivo, onde essa pode interagir e participar de todo processo educativo de forma dinâmica sendo estimulada e desenvolvendo cada vez mais sua autonomia.

O educador diante deste contexto deve ser o facilitador, o articulador

de ideias entre aquilo que a criança já sabe e aquilo que ela precisa saber, é este, pois que realiza mediações pedagógicas que auxiliam na elaboração e reelaboração de conceitos por parte das crianças.

A escola de educação infantil tem a função de contribuir, junto com as demais instâncias da vida social, para as transformações necessárias no sentido de tornar a sociedade brasileira mais democrática. Vale salientar que é preciso criar

mecanismos para que a escola de educação infantil, mais especificadamente a creche seja reconhecida como espaço favorável de desenvolvimento. Seja na melhor oferta de vagas, na consolidação dos direitos da criança, na valorização do profissional ou na estruturação de novas políticas públicas, cumprindo assim o direito de nela as crianças poderem aprender o que é significativo para suas vidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. Creches e Pré-Escolas no Brasil. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis P. da Silva (org.). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Estado do Rio Grande do Sul, 1998.

FARIA, Vitória; SALLES, Fátima. Currículo na Educação Infantil. São Paulo: Scipione, 2012.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti; AMORIM, Kátia. Creches com qualidade para a educação e o desenvolvimento integral da criança pequena. Psicologia Ciência e Profissão. Brasília, v.19, n.2, 1999.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti; AMORIM, Kátia; VITÓRIA, Telma. Integração família e creche – o acolhimento é o princípio de tudo. Estudos em Saúde Mental. Ribeirão Preto. p. 109-131. 1997.

KRAMER, Sônia. A política do Pré-Escolar no Brasil – a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (orgs). *Infância e Produção Cultural*. 3ª ed. Campinas: Papirus, 1998.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória*. Revista Faculdade de Educação. São Paulo, v.14, n.1, p. 43-52. 1988.

PACHECO, Ana Lúcia Paes de Barros; DUPRET, Leila. *Creche : desenvolvimento ou sobrevivência?*. Psicologia USP. São Paulo, v.15, n.3. 2004.

SEVERINO. Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Teorias Psicogenéticas em Discussão*. 15ª ed. São Paulo: Summus, 1992.

VITÓRIA, Maria Inês Corte. *Educar e Cuidar: Práticas complementares essenciais à educação infantil*. Revista do Professor. Jan/março: Porto Alegre, 2002.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa – Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM JUNTO AS CRIANÇAS AUTISTAS



EDI ROSANE CARDOSO COSTA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNOPAR. (2010); Professora Regente do 5º Ano do Ensino Fundamental I, no Centro Educacional Aquarela.

O fazer dos educadores ainda caracteriza-se como grande desafio, principalmente frente ao atendimento pedagógico dos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Parte-se dos fundamentos propostos por Coll (1994), Piaget (1970, 1977) e Vygotsky (1984), no que tange ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, levando em consideração nuances das relações entre professores e alunos, afetividade, autonomia, confiança e o desenvolvimento biopsicossocial. O processo de aprendizagem tem em

Piaget (1977) a expressão de continuidade, de permanente transformação e aquisição de conhecimentos, levando em consideração aspectos biológicos, afetivos, sociais e cognitivos, o que a literatura deste autor aborda como processo progressivo de adaptação do homem ao meio. Para Coll (1994) este processo de aprendizagem calca-se no domínio das relações interpessoais, sendo a atuação do professor determinante nas atividades auto-estruturantes do aluno, estando o desempenho escolar intimamente ligado à

representação e expectativas que o aluno tem em relação ao professor. Para Vygotsky (1984), o foco dos processos de aprendizagem centra-se nas interações sociais, e não de modo restrito ao processo de maturidade individual, convergindo com Piaget sobre a importância das relações mediadas. Tais percepções são aqui propostas como fundamentais para a compreensão de um processo de inclusão, sendo a personalização um caminho concreto para o atendimento às crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Palavras-chave: Aprendizagem; Autismo; Mediação.

INTRODUÇÃO

O estudo acerca das possibilidades de atuação pedagógica junto às crianças com Autismo torna-se relevante ao passo que, para muitos educadores, ainda caracteriza-se enquanto desafio, exigindo um olhar criterioso que garanta a necessária sistematização. O processo de aprendizagem, que se vincula necessariamente ao ensino, deve ser compreendido a partir do organismo de quem aprende, e sem dúvida, do contexto em que se insere.

Pensar em metacognição e inclusão, a princípio, pode parecer inconsistente, ao passo que principalmente as crianças com TGD possuem características peculiares de comunicação, inexistindo em alguns casos a verbalização sobre si o sobre o outro no mundo. Parte-se, então, da premissa de que todo ser possui modos particulares e íntimos de estabelecimento das relações sociais, com

maior ou menor visibilidade, existindo infinitas possibilidades de interação em níveis diferenciados.

Uma proposta de inclusão necessita ser pensada sobre o viés dos Direitos Humanos, principalmente no sentido de oferta qualitativa nas salas de aula regulares, como também nas situações de Atendimento Educacional Especializado. Este processo de democratização, que preconiza a inclusão, deve ser pensado sob a ótica da política pública, da formação docente, seja a inicial e a continuada, bem como acerca da desconstrução de visões cristalizadas que subestimam o desenvolvimento intelectual e social das crianças que apresentam necessidades educacionais especiais.

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica (LAKATOS, 2003), reunindo proposições teóricas já existentes e que cooperam para a reflexão

sobre as possibilidades de atuação pedagógica na perspectiva da inclusão, aqui, em específico, acerca das crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento, com foco no Autismo. Os estudos apontam para uma gama de conceitos, que por vezes, apresentam-se díspares, mas que muito contribuem para a interpretação autônoma de educadores.

A organização do trabalho de pesquisa segue um breve histórico sobre a Educação Especial no Brasil, Conceitos de Aprendizagem, Prerrogativas sobre a Mediação da Aprendizagem e Possibilidades Pedagógicas de atuação em sala de aula com crianças Autistas. A realização da pesquisa justifica-se ainda, pelo fato de serem de grande relevância os apontamentos que venham a provocar reflexão dos educadores, principalmente acerca do atendimento com crianças

autistas, de modo que a sala de aula se efetive em local de rica interação e aprendizado.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A trajetória da Educação Especial no país passou por desdobramentos, a priori assistenciais, iniciando-se no atendimento médico. As mudanças de paradigmas sociais foram cruciais para a valorização destes sujeitos que, vistos como diferentes, começam a ser vistos como pessoas com potencialidades e histórias de vida, e que necessitam de respeito como todos os cidadãos.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 4.024/61, começa a sinalizar uma proposta de integração, sob a ótica do enquadramento das pessoas com deficiência, em especial aos surdos. Com a LDB 5.692/71, ainda percebe-se a conotação do atendimento segregado, sem a garantia de atendimento nas classes regulares. Em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente confere ao

deficiente o direito à saúde, à educação e à profissionalização e proteção no trabalho. Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura (ECA, 1990).

Em 1994, a Política Nacional de Educação Especial pautou-se nos princípios de normalização, integração e individualização. Em 1994, a Política Nacional de Educação Especial teve como princípios a igualdade, participação plena e respeito aos direitos e deveres, e destaca a ampla participação das ONGs e a indicação de que tais deveriam elaborar planos de ação para a oferta da Educação Especial. O princípio da normalização que rege este documento prevê que as pessoas com

necessidades educacionais especiais tenham modos e condições de vida diária o mais semelhante possível ao resto da sociedade. A LDB 9394/96 ratifica a Constituição Federal quando propõe o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Um marco importante constituiu-se no estabelecimento das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determinando a matrícula, o atendimento e a garantia de condições para uma educação de qualidade, explicitando sobre o conceito de Educação Especial.

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente

para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, Art. 3º).

A Educação Inclusiva teve suas diretrizes regulamentadas pela Política Nacional de Educação Especial em 2008, que propôs a criação dos Sistemas Educacionais Inclusivos, como resultado de um trabalho coletivo entre todos os sujeitos educativos,

prevendo a transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil, até a Educação Superior, com menção à acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários, equipamentos, transportes, comunicação e informação. É uma proposta tida como um avanço, ao passo que a inclusão educacional prevê primeiramente a inclusão social, tendo como pressuposto o convívio na diversidade e o reconhecimento das necessidades especiais presentes na população.

A Resolução nº 4/2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece que os sistemas de ensino devem matricular os alunos

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009b, art. 1º).

Através da análise da trajetória histórica do Ensino Especial no país, percebe-se que a superação do atendimento educacional especializado em substituição ao ensino comum, foi gradativa, cedendo espaço para o convívio e a interação nas salas de aula regulares, chegando à atual proposta de transversalidade que se caracteriza como a constante superação frente às demandas e especificidades de cada aluno.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE A APRENDIZAGEM E INCLUSÃO

Ensino e de aprendizagem não se dissociam, pois traduzem a completude do aprendiz e do mestre. Pensar sobre aprendizagem requer o conhecimento do desenvolvimento humano, principalmente ao longo da

escolarização, desde a primeira infância, tendo como eixo norteador de todas as teorias a importância da interação para o desenvolvimento social, cognitivo, biológico e emocional do ser.

Para Piaget (1977), os

fatores biológicos interferem no desenvolvimento mental, sendo que a partir do meio o indivíduo efetiva seus processos de aprendizagem, seguindo o que denominou etapas do desenvolvimento cognitivo: sensorio motor,

pré-operacional, operacional-concreto e operacional-formal, expressos nos processos progressivos de esquema, assimilação, acomodação e equilíbrio. Sendo que:

O desenvolvimento é caracterizado por um processo de sucessivas equilíbrios. O desenvolvimento psíquico começa quando nascemos e segue até a maturidade, sendo comparável ao crescimento orgânico; como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. (PIAGET, 1974, p.13).

Para Piaget, a partir do nascimento, a partir dos processos de troca, ocorre o desenvolvimento das estruturas mentais, apresentando o conceito revolucionário de sujeito epistêmico, aliando processos biológicos aos processos cognitivos. Os estudos, embora não tratem especificamente da aprendizagem, relacionam-se de forma enfática por tratarem do desenvolvimento.

No primeiro estágio,

Piaget (1974) afirma que a principal característica é a ausência da função semiótica. Do nascimento aos dois anos, fase sensório-motora, a inteligência é essencialmente prática, ocorrendo a construção prática de noções como espaço, objeto, causalidade e tempo. No período pré-operatório (simbólico ou intuitivo), o mesmo autor afirma que, dos dois aos sete anos, surge a função semiótica que permite o desenvolvimento da linguagem. Nesta fase a criança já pode substituir um objeto ou acontecimento por uma representação, sendo este estágio conhecido como o da Inteligência Simbólica.

No período dos sete aos doze anos, Piaget denomina o estágio de desenvolvimento como Operatório Concreto, existindo operações mentais reversíveis e interiorizadas, embora dependente da manipulação concreta dos objetos. O estágio posterior, denominado de Operatório Formal, dos oito anos a quatorze anos, aproximadamente, tem

como característica marcante a abstração, o pensamento lógico, a formulação de hipóteses e a resolução de problemas.

Ainda sobre a epistemologia, é fundamental que o educador conheça e reflita sobre a teoria Vygotskyana, ou seja, a Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky, sendo a aprendizagem considerada como um processo interno, a partir das relações interpessoais, permeado pela atuação ativa do sujeito, estabelecendo a existência de uma zona de desenvolvimento proximal, que caracteriza o desenvolvimento em potencial.

Essencialmente, todas as concepções correntes da relação entre desenvolvimento e aprendizado em crianças podem ser reduzidas a três grandes posições teóricas. A primeira centra-se no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado. O aprendizado é considerado um processo

puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso. [...] A segunda grande posição teórica é a que postula que aprendizado é desenvolvimento. Essa identidade é a essência de um grupo de teorias que, na sua origem, são completamente diferentes. [...] A terceira posição teórica sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento tenta superar os extremos das outras duas, simplesmente combinando-as. (VYGOTSKY, 1984, p. 53- 54).

Nesta perspectiva de construção do conhecimento pelo sujeito histórico que estabelece relação com os outros e com o meio, Rego (1999), afirma que na abordagem de Vygotsky, o conhecimento associa-se sempre ao fazer, à atuação do homem, considerado sujeito produtor deste

conhecimento, levando em consideração a natureza humana e o meio. Nesta proposta de desenvolvimento e construção do conhecimento é que se justifica a função essencialmente política e social da escola. Local de acolhimento e valorização da diversidade, sendo a garantia de socialização e aprendizagem os desafios dos educadores frente às demandas dos alunos com necessidades educacionais especiais. Em específico o atendimento aos alunos autistas, desafia antigas estruturas pedagógicas e conceitos que homogeneizam as situações de aprendizagem.

Uma concepção pedagógica que vá além de antigas dicotomias, entre elas, função da família/função da escola, prazer/aprender, ensino/aprendizagem, disciplina/concentração, agregará valor às práticas educacionais que se efetivam dentro e fora da escola. Por vezes, os educadores questionam a postura das

famílias sem a reflexão inicial de que uma visão pedagógica sobre a Educação necessita ser construída em parceria com a escola e através da efetiva intervenção desta. (MARTINS, 2016, p. 28).

A clareza quanto ao papel da escolarização na promoção da intelectualidade através da interação, deixa claro também a necessidade de os educadores buscarem contínua formação, de modo que a ação seja decorrência da reflexão sobre a teoria, ocasionando a práxis necessária à transformação em âmbito individual e coletivo.

A importância do meio para o desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1989) é um dos pilares da inclusão, pois ao propor uma visão dialética da aprendizagem, também propõem reconhecer as limitações individuais, sendo o processo de aprender dinâmico, pois segundo o mesmo autor, todas as crianças podem aprender e se desenvolver, sendo o ensino apropriado um

diferencial para a organização do aprendizado que resulta em desenvolvimento mental.

Neste cenário de valorização da diversidade surge um dos conceitos primordiais da teoria de Vygotsky, o de mediação, que por sua vez, remete-se ao conceito de intervenção. A troca de experiências entre os sujeitos e também a interação com o meio, estímulos externos e a tecnologia, são os gatilhos que promovem o desenvolvimento das estruturas do pensamento de acordo com o autor. Tornar a escola um local sem segregações é o primeiro conceito norteador de uma prática pedagógica inclusiva, a partir da concepção dos diferentes ritmos de aprendizagem. Para Beyer, "Vygotsky é claramente contrário à constituição homogênea dos grupos de crianças nas escolas especiais, em que estas são alijadas da oportunidade de convivência com outras crianças com níveis diversos de desenvolvimento" (BEYER, 2003, p.178).

A contribuição para Educação Especial, de acordo com Beyer (2003), está em Vygotsky construir sua teoria epistemológica pautada na interação social, sendo decisivas as formas de acesso e apropriação dos significados culturais, pois mais importante que os signos, seriam as possibilidades de acesso, pois a passagem de ser biológico, para ser social, possibilita à criança a construção de estruturas mais complexas do pensamento.

Complementando estas teorias epistemológicas, César Coll (1994, 1996) traz um viés de formação dos professores, afirmando ser a Educação um fenômeno complexo que exige compreensão multidisciplinar, aproximando a psicologia a este entendimento quanto à importância da interação social para o desenvolvimento do ser humano como um todo.

Os processos psicológicos superiores têm uma gênese social e são encontrados no interior do indivíduo somente depois que este os tenha

encontrado em sua relação com o entorno sociocultural, de forma que, antes de estar no indivíduo, esses processos estão em suas relações sociais; a gênese dos processos psicológicos complexos vai, então, do social ao individual: o desenvolvimento consiste em uma transposição ao plano intrapsicológico dos processos que estiveram presentes antes no plano interpsicológico (isto é, das relações com os demais); assim, por exemplo, não seríamos capazes de falar e não desenvolveríamos uma auto-estima positiva (plano intrapsicológico) se antes não tivessem falado conosco e não tivéssemos sido amados e valorizados por aqueles que são importantes para nós. (COLL, 1996, p. 37).

Todas estas teorias que se referem à aprendizagem encontram um importante elo com a abordagem da metacognição, conceito preconizado por Flavell e Brown nos anos de 1970, que em termos amplos

relaciona-se ao conceito que o indivíduo tem de sua própria cognição e a do outro, enquanto pensamento e ações realizadas. Este conceito é de grande importância para a proposição de uma prática

pedagógica inclusiva, que se proponha a valorizar a individualidade. Embora não haja um conceito único, apresenta-se a conceituação de metacognição, enquanto “compreensão do indivíduo

sobre a sua capacidade de aprender e sobre como funciona a sua estrutura de pensamento e memória no momento em que ele busca aprender alguma coisa” (LUDOVICO et. all, 2001, p.31).



Figura 1: Abordagem de Metacognição. Fonte: Construção da autora

Em específico o Autismo apresenta-se como desafio aos educadores em virtude da diversidade de espectros e das particularidades que se destacam, mesmo em casos com diagnósticos semelhantes. Muitos autores

se dedicam à conceituação de Autismo, sendo pertinente a afirmação de Teixeira (2006), sobre ser um transtorno invasivo do desenvolvimento que ocasiona dificuldades na interação social, atraso significativo na linguagem,

bem como comportamentos estereotipados e repetitivos.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS AUTISTAS

Durante a primeira e a segunda infância, torna-se fundamental valorizar as particularidades de cada criança, pois cada qual ao seu tempo, e seu ritmo de aprendizagem, apresenta desenvolvimento diferente em âmbito das habilidades. Em específico, as crianças autistas são identificadas nos primeiros anos escolares, evidenciando assim, a importância do olhar atento e criterioso dos educadores, que devem realizar os devidos encaminhamentos aos profissionais que iniciam o diagnóstico a partir da investigação.

Refletir sobre o acesso à Educação não se restringe somente a questões estruturais físicas e de mobiliário, mas também acesso à cultura, ao convívio, à aprendizagem, a processos educativos que promovam a interação e que estejam revestidos de qualidade, de forma que visem o desenvolvimento pleno de

cada criança, de cada aluno. Escolheu-se a abordagem teórica voltada para crianças pelo entendimento quanto à importância de o mais cedo possível chegar-se a um diagnóstico e ao início das terapias que auxiliam no transtorno de interação social, bem como estimulam a linguagem.

A vivência de um paradigma de real inclusão ultrapassa o pensamento de que todos os processos ligados à aprendizagem precisam ser qualitativos e individualizados. Por paradigma, toma-se por fundamento o pensamento de Mantoan (2003), que explicita a proposta de materialização do paradigma, ou seja, o caráter subjetivo que ganha forma e conteúdo a partir da percepção social e histórica dos sujeitos.

Conforme pensavam os gregos, os paradigmas podem ser definidos como modelos, exemplos abstratos que se materializam de

modo imperfeito no mundo concreto. Podem também ser entendidos, segundo uma concepção moderna, como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento, até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos de solucionar. (MANTOAN, 2003, p. 11).

A construção de novos paradigmas que garantam a inclusão caracteriza-se como aspecto primordial para um processo educacional de qualidade, e que realmente reconheça a necessidade de um olhar sensível e profissional, o que para Mantoan (2003), seria a crise paradigmática, que por sua vez promove mudanças, outras formas de pensamento sobre um mesmo problema ou questão.

Ainda na perspectiva desta autora, nosso sistema

educacional já a algum tempo, vem dando sinais de um esgotamento, no sentido de que muitos paradigmas vem sendo contestados, e até mesmo superados. A necessidade de transformação é latente, pois a cada momento a sociedade gera novas demandas de conhecimento e lida cada vez mais rápido com a informação. A perspectiva de mediação da aprendizagem passa, portanto, por propostas de integração da subjetividade humana com o cotidiano, a partir de contextos sociais e culturais.

Desta forma, pensar e agir na perspectiva da inclusão requer de educadores e educandos a construção de novos paradigmas, que sejam capazes de romper com as propostas fragmentadas, tanto em âmbito curricular, como em âmbito de organização pedagógica como um todo, combatendo todo e qualquer tipo de exclusão escolar.

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e

quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela. (MANTOAN, 2003, p. 13).

O primeiro passo para se pensar e se propor situações pedagógicas, com crianças autistas, está no estabelecimento da visão coletiva sobre inclusão, o que Morin (2001) chama atenção, pois para ele, antes de se reformar a instituição, é preciso reformar a mente.

Torna-se relevante, também, a clareza quanto aos processos de integração

e inclusão. A integração apresenta-se de maneira mais restrita, enquanto garantia de participação, sem significar de fato interação e troca de experiências. A inclusão amplia o conceito de integração ao passo que propõem um compartilhar real entre todos os sujeitos, indo além da participação, mas efetivando-se a partir do engajamento, da construção de saberes coletivos, a partir da valorização concreta da individualidade. A inclusão pressupõe uma mudança paradigmática, que para Mantoan (2003, p. 15), se expressa em “individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetos educacionais para compensar as dificuldades de aprender”. Para a mesma autora as duas concepções possuem objetivos distintos.

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao

contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. (MANTOAN, 2003, p.16).

Romper com o paradigma da integração apresenta-se como grande desafio a todos os educadores, principalmente na busca por metodologias de ensino que apreciem abordagens diferenciadas, e que proponham situação de aprendizagens inclusivas. Refletir sobre as práticas inclusivas, e perceber as atitudes discriminatórias, que por vezes se instauram no cotidiano da escola, implicam em uma mudança cultural e social da própria escola, a partir da percepção macro das relações que se estabelecem. Considerando, desta forma, toda a manifestação individual, bem como se atentando para

as construções coletivas sobre o próprio processo de inclusão.

De acordo com Carvalho (2011), podem-se destacar cinco pontos metodológicos para a prática pedagógica com sujeitos autistas, sendo: 1) a valorização de elementos da natureza; 2) a abordagem vivencial da aprendizagem; 3) o respeito à condição humana; 4) a utilização da música; 5) a estruturação da rotina. Tais apontamentos chamam atenção para a viabilidade de uma flexível organização curricular, principalmente na estruturação das atividades que precisam levar em conta particularidades, preferências, as demonstrações acerca de sentimentos, a existência e o nível de interação que se estabelece do ser com o outro e com o meio.

A mudança do papel social da educação e da escola exige uma nova concepção curricular, assim, como um esforço conjunto para a mudança atitudinal dos educadores e equipe

técnico diretiva. Mudança que perpassa o ambiente escolar e ganhe desdobramento nos movimentos culturais e da sociedade civil atuando nos preconceitos e proporcionando mais plena aceitação das diferenças individuais e a convivência com a diversidade. Notoriamente sabemos que a inteligência é um processo dinâmico e altamente sensível aos efeitos do meio ambiente. Logo, podemos compreender que as atividades de trocas através das inter-relações propostas neste trabalho são de extrema importância para o desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo de forma generalizada e não somente para o grupo específico do autismo. (CARVALHO, 2011, p.9).

A flexibilidade quanto à adaptação de mudança de rotina deve permear a prática do educador, mas o processo junto ao educando autista necessita do rigor da rotina, tendo sempre como parâmetro para a realidade

a inclusão nos processos de ensino e aprendizagem, que tem como objetivo a melhoria contínua da qualidade na escola.

Corroborando com esta perspectiva Mantoan (2003), quando afirma ser necessário ao educador refletir sobre a questão de identidade x diferença, no que tange a

real percepção das diferenças enquanto promotoras dos avanços. Aponta também para a prerrogativa legal, no sentido de garantia dos preceitos constitucionais, sendo a Educação um direito de todos, compreendida enquanto processo que vise o pleno desenvolvimento humano, a partir do acesso ao

conhecimento. Assim, “incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, para formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem possibilidades concretas para o trabalho pedagógico que garanta a inclusão das crianças autistas, expresso nas atividades, nas metodologias e na própria visão que os sujeitos e a escola possuem sobre a inclusão e sua efetivação no cotidiano.

A admissão do acesso de todos à escola, enquanto cumprimento legal e humano pressupõe a busca contínua pelos conhecimentos das particularidades, em um processo de individualização. O constante conhecer, por parte de educadores e educandos, caracteriza-se como fenômeno

de promoção humana, de troca de experiências, de interações e práticas coletivas.

O caminho em direção à inclusão exige principalmente dos educadores, o conhecimento da legislação, o qual se manifesta em direitos e deveres, deve pautar-se em propostas interativas e dinâmicas de ensino, principalmente tendo como referências pedagógicas a exploração dos sentidos e a musicalidade.

A visualidade do processo se expressa como outro ponto de fundamental significado, pois aproxima o universo do autista ao

cotidiano e aos processos da escola. A mudança de paradigmas, encontrada ao longo da pesquisa bibliográfica, aponta para a significação da prática, para a busca pelo conhecimento a partir de cada situação concreta, cada demanda individual que se manifesta no decorrer das propostas de ensino e de aprendizagem. A percepção de que a criança autista contribui para a sensibilização de todos para com as diferenças, atribuiu vigor ao educador comprometido com a qualidade do ensino.

A mediação da

aprendizagem se afetiva, os autistas, mas para todos os educandos, que precisam se perceber como protagonistas, como cooperadores mútuos, desta forma, como alternativa pedagógica não somente para os educandos, que precisam se perceber como protagonistas, intra e interpessoais. como construtores de relações

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles (orgs). Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. São Paulo: Mediação, 2000.

BEYER, Hugo Otto. A proposta da Educação Inclusiva: contribuições da abordagem Vygotskyana e da experiência Alemã. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jul.-Dez. 2003, v.9, n.2, p.163-180. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista9numero2pdf/4beyer.pdf. Acesso em julho de 2017.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm > Acesso em julho de 2017.

_____. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Brasília: 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em julho de 2017.

_____. Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011. Brasília: 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em julho de 2017.

_____. Resolução CNE/CEB n. 4 de 2 de outubro de 2009. Brasília: 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em julho de 2017.

_____. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Brasília: 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em julho de 2017.

_____. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Brasília: 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em julho de 2017.

_____. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília: 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em julho de 2017.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília: 2001c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em julho de 2017.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.. Acesso em julho de 2017.

_____. Lei n.5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília: 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em julho de 2017.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em julho de 2017.

CARVALHO, Magda Fernandes. Práticas Psicopedagógicas vivenciadas de forma significativa

com o indivíduo autista. Anais X Congresso de Educação do Paraná. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, 2011. Disponível em educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5226_2641.pdf. Acesso em julho de 2017.

COLL, César S. A Aprendizagem escolar e Construção do Conhecimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. (org). Desenvolvimento Psicológico e Educação.V 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUDOVICO, R. L.; SANTOS, C. R. O. de A.; DALDEGAN, C. R.; GALVÃO, J. F. D. B. Entendendo a Magia de Aprender: A Psicologia Cognitiva da Instrução. Revista o PEC/Associação Franciscana Bom Jesus. Programa de Educação Corporativa. N.1 (2001). Curitiba, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Tatiana Costa. Da Educação Infantil e a Experiência de Reggio Emilia. Revista SUSTINERE, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 27-46, jan-jun, 2016. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/21135/17686>. Acesso em julho de 2017.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. In: Cadernos de História da Educação. Uberlândia: FE/UFU, n. 30 7 – jan./dez. 2008.

MORIN. E. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 4. ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

Munari, Alberto. Jean Piaget. Tradução e organização: Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

_____. Aprendizagem e conhecimento. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

_____. Psicologia da Inteligência. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

_____. Seis estudos de Psicologia. 21 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

REGO, T. C. 1999. Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação. Rio de Janeiro, Vozes.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

TEIXEIRA, G. Transtornos Comportamentais na Infância e Adolescência. São Paulo: Rubio, 2006.

YVOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984. _____. Obras completas. Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia. Havana: Editorial Pueblo Y Educación, 1989.

AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO DE ECOLOGIA ADQUIRIDO PELOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NA CIDADE DE PALMAS – TO



ÊNIO GRAZIANNI GONÇALVES SIRQUEIRA

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Tocantins (2007); Especialista em Vigilância Sanitária pela Faculdade ITOP (2008); Professor de Ensino Fundamental II – Ciências – na Secretaria Estadual de Educação do Tocantins.

A Educação Ambiental representa uma ferramenta fundamental para estabelecer uma ligação mais estreita entre o ser humano e a natureza. O presente projeto contempla a necessidade de avaliar o conhecimento de ecologia de alunos do 3º ano do ensino médio, evidenciando a importância da ecologia para o homem e no contexto de planeta em geral. Para isto, foram desenvolvidas as seguintes ações: Aplicação de questionário avaliativo; elaboração de planilhas de dados com as notas obtidas; elaboração de gráficos demonstrativos a partir dos resultados obtidos; avaliação das planilhas e dos gráficos. Foi, assim, possível concluir que a aprendizagem do conteúdo de ecologia das escolas provavelmente está numa faixa de baixo aproveitamento, refletindo na formação de cidadãos com pouca consciência ambiental.

Palavras-chave: Alunos do Ensino Médio; Ecologia; Educação Ambiental.

INTRODUÇÃO

A ecologia é um ramo da biologia que estuda as relações entre os organismos vivos e seus ambientes. A palavra “ecologia” foi proposta pela primeira vez pelo biólogo e zoólogo alemão Ernst Haeckel, em 1869. Deriva do grego “oikos”, que significa “casa”, e “logos” que significa “estudo”. Assim, literalmente, a ecologia significa o estudo do “lugar onde se vive” (ODUM, 1983).

Segundo Molen (1981), no início do século XX, a ecologia era ainda um estudo descritivo da natureza, uma espécie de história natural, que se inspirava nos trabalhos dos grandes exploradores e observadores da natureza do século XIX. Logo se seguiram estudos mais pormenorizados sobre o meio em que vive determinada espécie e suas relações de simbiose ou de antagonismo com outras espécies. Surgiu assim a autoecologia ou a ecologia centrada em uma só espécie e

no seu meio físico de atuação.

“O convívio escolar será um fator determinante para a aprendizagem dos valores e atitudes. Considerando a escola como um dos ambientes mais imediatos do aluno, relação a elas se darão a partir do próprio cotidiano da vida escolar do aluno. (PCN’s 2001).

Cuidar do destino do nosso meio ambiente é responsabilidade de todos. A escola é um lugar favorável à Educação Ambiental e conseqüentemente do estudo de ecologia pelo fato de ser grande geradora de resíduos. Então, é importante que trabalhar no sentido de envolver alunos, pais, educadores e funcionários para que esta situação seja modificada, formando novos hábitos.

Manzanal & Jiménez (1995), escrevem que para o ensino, o valor da ecologia se apoia na ideia de que essa

ciência abarca elementos básicos para a compreensão das relações da espécie humana com seu entorno. Além disso, ensinar ecologia passa a ter um sentido mais amplo quando a humanidade compreende a sua relação com a biosfera e começa a questionar-se quanto ao seu papel na conservação e degradação do entorno.

Partindo do princípio que a educação ambiental e o estudo da ecologia é um processo longo e contínuo. Assim, deve-se mudar hábitos e atitudes de maneira espontânea e partindo do aprendizado por meio da associação de conhecimentos com o cotidiano. A vida cotidiana não é apenas lócus de repetição, é também, e, sobretudo, espaço/tempo de produção de conhecimentos válidos e necessários (ALVES, 2004).

A Educação Ambiental e Estudo da Ecologia é muito

mais do que conscientizar sobre o lixo, a reciclagem e a poluição. É trabalhar situações que possibilitem a comunidade escolar e sociedade, pensar propostas de intervenção na realidade que os cerca. A questão ambiental possui um caráter amplo e complexo, pois envolve diversos campos do saber. Tal aspecto exige uma abordagem cada vez menos fragmentada, carecendo da utilização de métodos interdisciplinares, com uma visão sistêmica. (CAPRA, 1982; LEFF, 2001).

Ela será o elo entre todas as disciplinas favorecendo a valorização da vida e, conseqüentemente do meio ambiente. No aluno secundarista é mais fácil desenvolver a sensibilidade, o gosto e o amor pela natureza, já no adulto, algumas vezes, é preciso desenvolver o respeito. O trabalho de conscientização da destruição do meio ambiente na escola resgata a necessidade de conciliar a teoria com a prática no dia a

dia, garantindo, o futuro do planeta e da humanidade. Desta forma, teremos uma noção que tudo está interligado. Somos parte da natureza e não devemos esquecer isto.

A Ecologia é tema de jornais, revistas, livros, rádios, televisão e política, enfim, é assunto atual e comentado. Diante dos desastres ambientais ecológicos que ocorrem a cada dia no mundo, essa ciência, que estuda as inter-relações dos seres vivos uns com os outros e com o ambiente, está se tornando cada vez mais importante.

Nesse contexto tem-se a importância da formação de cidadãos conscientes à partir do ensino nas escolas com uma Educação Ambiental Crítica cujo objetivo é “contribuir para uma mudança de valores e atitudes, contribuindo para a formação de um sujeito ecológico” (CARVALHO, 2004, p.18 -19).

A Educação Ambiental representa uma ferramenta fundamental para estabelecer uma ligação mais estreita entre

o ser humano e a natureza. Uma transformação social de caráter urgente que busque conforme Sorrentino (2005), a superação das injustiças ambientais e sociais na humanidade.

O presente projeto contempla a necessidade de avaliar o conhecimento de ecologia adquirido pelos alunos do ensino médio em escolas de Palmas – TO, tendo em vista que é de grande importância para o desenvolvimento da educação ambiental na sociedade a conscientização dos indivíduos ainda na educação escolar.

Assim, este projeto teve o objetivo de avaliar o conhecimento de ecologia de alunos do 3º ano do ensino médio, evidenciando a importância da ecologia para o homem e no contexto de planeta em geral. Para isto, foram desenvolvidas as seguintes ações: Aplicação de questionário avaliativo, composto de questões do Exame Nacional do Ensino Médio de 2016, em alunos do

ensino médio de duas escolas na cidade de Palmas-TO; elaboração de planilhas de dados com as notas obtidas e o percentual de acertos por questão; elaboração de gráficos demonstrativos com os resultados obtidos; avaliação das planilhas e os gráficos, a fim de construir uma afirmativa que aponte para a possível situação da aprendizagem de ecologia nas

escolas públicas de ensino médio.

A Avaliação dos conhecimentos de ecologia adquiridos pelos alunos do ensino médio nas duas escolas em Palmas-TO foi realizada por meio de um questionário contendo os principais temas da ecologia. Utilizou-se como forma de avaliação um questionário onde possuía questões de

importância relevante para a área estudada que trate de conteúdos de ecologia estudados pelos alunos no decorrer de suas vidas escolares. Esses conteúdos são conteúdos padronizados de acordo com a Grade curricular do ensino médio em consonância com a secretaria de educação do estado do Tocantins.

ANÁLISE DO ESTUDO

Após a aplicação dos questionários, foram realizadas as correções das respostas obtidas, com isso construiu-se três tabelas de dados que foram analisadas utilizando os seguintes parâmetros: Análise das notas obtidas; análise da quantidade de acertos por questão e cálculo da média geral das notas obtidas.

A partir dessas análises evidenciou-se conhecimentos adquiridos, assim como, algum tipo de aplicação prática na vida desses alunos.

Fazendo uma análise geral das notas dos alunos, tem-se um resultado não muito animador. Nenhum aluno alcançou notas 10,0 ou 9,0, o que pode ser um indicativo de baixo rendimento tanto para o conteúdo de ecologia quanto para, de forma geral, os conteúdos relacionados à ciências dos ambiente.

Olhando para a quantidade de notas 7,0 e 8,0, pode-se confirmar as grandes chances de baixo rendimento, uma vez que quando não se tem notas

9,0 e 10,0 espera-se que que os alunos alcancem ao menos notas medianas ou próximas de notas mais altas. No entanto, nenhum aluno alcançou resultados 7,0 e apenas 1,5% alcançaram 8,0.

ANÁLISE DAS NOTAS OBTIDAS

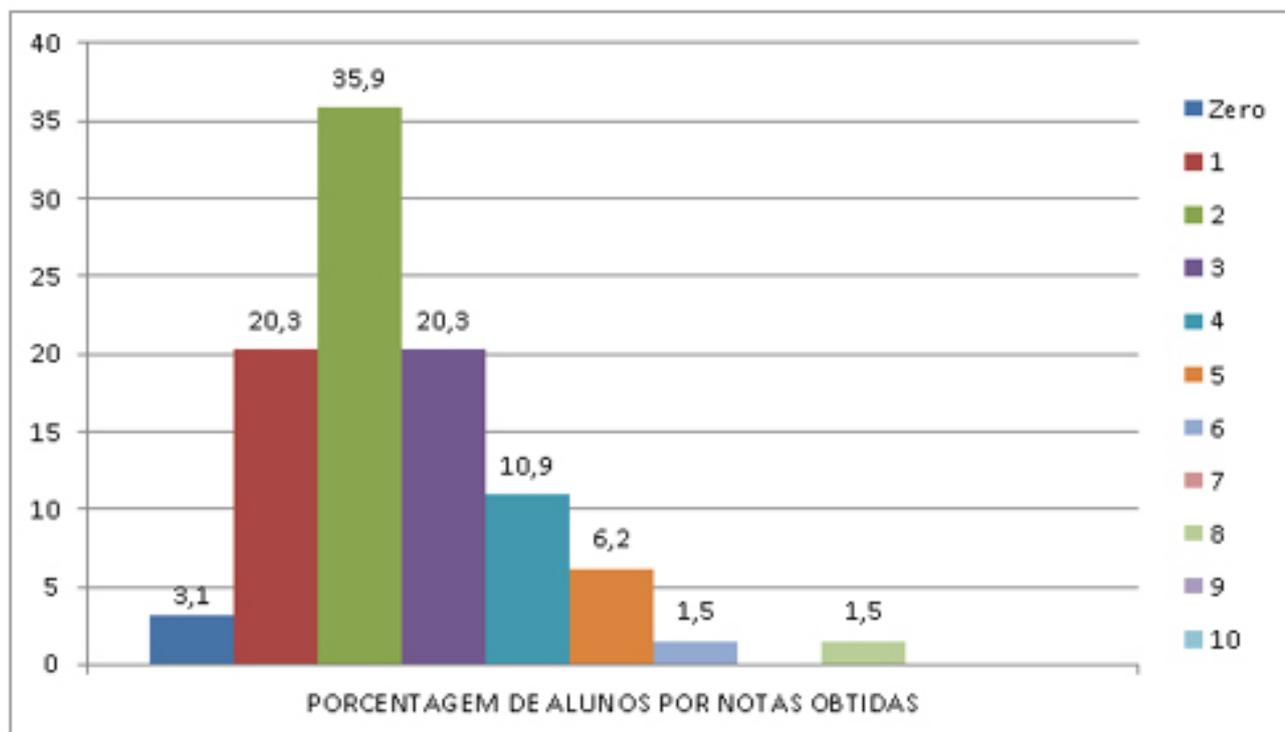


Figura 1: Porcentagem de Alunos por Notas Obtidas

A grande maioria dos alunos (35,9%) obtiveram nota 2,0. Isso mostra que, de fato, os resultados levam a um entendimento de rendimento ruim. Em torno dessa porcentagem, tem-se 20,3% dos alunos com nota 1,0 e também 20,3% dos alunos com nota 3,0. Uma parte pequena, mas ainda maior do que os que obtiveram notas mais altas, tiraram notas 4,0 e 5,0 (10,9% e 6,2% respectivamente).

Quadro 1: Notas Obtidas a Partir de Questionário com Conteúdo de Ecologia Aplicado a Duas Escolas Estaduais na Cidade de Palmas-TO.

0,0	1,0	2,0	3,0	4,0	5,0	6,0	7,0	8,0	9,0	10,0
2	13	23	13	7	4	1	0	1	0	0
3,1%	20,3%	35,9%	20,3%	10,9%	6,2%	1,5%	0%	1,5%	0%	0%

Total de provas aplicadas: 64

O percentual por escola acompanham aproximadamente essa faixa do percentual geral. Ainda tem-se 3,1% de alunos que não tiveram nenhum êxito, ficando com nota 0,0. Olhando pra esses resultados, nota-se que a maior parte dos alunos alcançaram notas baixas, enquanto que praticamente nenhum obteve notas de medianas a altas.

Quadro 2: Escola A: Notas Obtidas.

0,0	1,0	2,0	3,0	4,0	5,0	6,0	7,0	8,0	9,0	10,0
2	12	20	11	6	3	0	0	0	0	0
3,7%	22,2%	37%	20,3%	11,1%	5,5%	0%	0%	0%	0%	0%

54 provas aplicadas

Ao olhar para as escolas essa análise, uma vez que só resultado 0% dos alunos, de forma separada, nota-se 10% da escola B obteve nota nas duas escolas, tiraram que os resultados reforçam 8,0. Acompanhando esse nota 7,0.

Quadro 3: Escola B: Notas Obtidas.

0,0	1,0	2,0	3,0	4,0	5,0	6,0	7,0	8,0	9,0	10,0
0	1	3	2	1	1	1	0	1	0	0
0%	10%	30%	20%	10%	10%	10%	0%	10%	0%	0%

10 provas aplicadas

Uma visão geral tido um bom rendimento observar a qualidade do dos rendimentos com base na absorção do conteúdo aprendido. Essa é apenas nas notas alcançadas dá a de ecologia. Vale citar que uma das ferramentas, tendo percepção de que é possível existem outras formas de o seu valor de avaliação afirmar que, com base nesses avaliação das realidades específico. conceitos, os alunos não tem escolares onde pode-se

ANÁLISE DA QUANTIDADE DE ACERTOS POR QUESTÃO

A primeira questão refere-se ao conhecimento relacionado aos tipos de bioma e suas características principais.

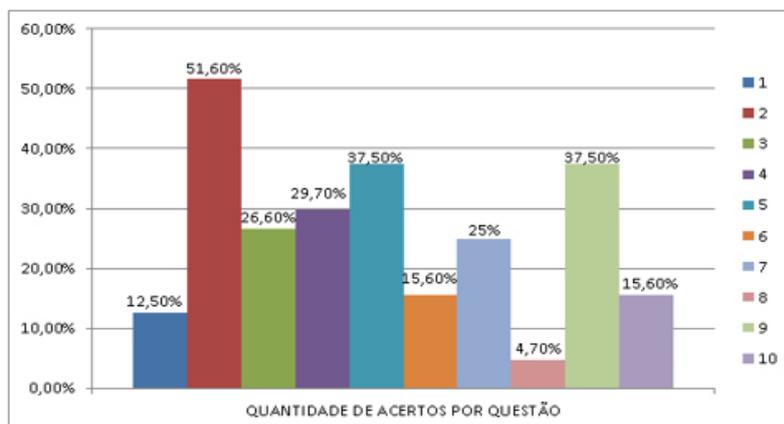


Figura 2: Quantidade de Acertos por Questão.

A escola A obteve apenas 9,3% de acertos e a escola B obteve 30%. A porcentagem total de acertos de que provavelmente os alunos do ensino médio não tenham fixado na memória o conhecimento básico a respeito dos tipos de vegetação.

Quadro 4: Quantidade de Acertos por Questão

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	33	17	19	24	10	16	3	24	10
12,5%	51,6%	26,6%	29,7%	37,5%	15,6%	25%	4,7%	37,5%	15,6%

Quadro 5: Quantidade de acertos por questão na "escola a"

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	25	14	17	21	6	11	1	20	7
9,3%	46,3%	25,9%	31,5%	38,8%	11,1%	20,4%	1,8%	37%	13%

Quadro 6: Quantidade de Acertos por Questão Na "Escola B"

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	8	3	2	3	4	5	2	4	3
30%	80%	30%	20%	30%	40%	50%	20%	40%	30%

46,3% dos alunos da escola A acertaram a segunda questão e 80% da escola B. No total, 33 alunos acertaram a questão, indicando 51,6% de acertos. Essa questão refere-se a "Sucessão Ecológica", tratando da relação entre recuperação ambiental e produção agrícola promovendo maior diversidade de vida no solo com o aumento da matéria orgânica. A quantidade de acertos dessa questão demonstra uma provável boa assimilação dos alunos

ao conteúdo e pode-se relacionar a uma possível conscientização dos alunos quanto a importância do equilíbrio ambiental juntos às questões econômicas. Com 26,6% de acertos, a questão 3 aborda Dinâmica de População. O percentual de acertos por escola foi de 25,9% - escola A e 30% - escola B. A baixa taxa de acertos mostra que esse conteúdo, assim como na primeira questão, tem grandes chances de não estar sendo bem assimilado

pelos alunos. A questão 4 fala de Ciclos Biogeoquímicos, abordando na transição da matéria orgânica, o carbono como um dos elementos essenciais componentes da vida. Houve 29,7% de acertos nessa questão (31,5 - Escola A e 20% - Escola B), o que indica mais um conteúdo importante com provável baixa fixação no aprendizado dos alunos. 37,5% dos alunos acertaram a questão 5. Por

escola foram 38,8% - Escola A e 30% - Escola B. Essa questão aborda Produção de Energia a Nível Celular - Um assunto básico dentro do conhecimento da Biologia e de suma importância no entendimento do processo ecológico da vida. No entanto, o baixo índice de acertos mostra que possivelmente não é um conteúdo que tem tido grande consistência no aprendizado dos alunos.

Com baixa quantidade de acertos (15,6% no geral) a questão 6 fala sobre Biocombustíveis e sua importância no aspecto ecológico e econômico. A Escola A obteve 11,1% e a Escola B 40% de acertos nessa questão. Mesmo diante da diferença entre as duas escolas, pode-se afirmar que o conhecimento dos alunos desse assunto é provavelmente ruim, com base nas respostas obtidas. Além disso, esse é um assunto que tem sido fortemente abordado pela mídia, o que deveria agregar na fixação do

conteúdo, no entanto, não é esse o resultado obtido de acordo com a aplicação desse questionário.

25% dos alunos acertaram a questão 7, sendo que na Escola A foram 20,4% e na escola B 50%. No geral não é um bom índice. O assunto da questão é a patologia diabetes insipidus. A questão relaciona esse problema de saúde ao conhecimento de citologia que os alunos devem obter. A questão, ainda que não pareça, é uma questão que se relaciona à questões ambientais, pois aborda o ambiente em que o ser está agregado - Má alimentação e conseqüentemente um distúrbio hormonal no organismo. Apesar de ser um assunto que relaciona a vida prática (patologia), podendo ser bem trabalhado e bem assimilado em sala de aula, o que temos a partir das respostas é um indicativo de má absorção do conteúdo.

A questão 8 aborda Síntese Proteica, relacionado à vida. Apenas 4,7% dos alunos

obtiveram êxito na questão (1,8% - Escola A e 20% - Escola B). É um assunto essencial dentro do aprendizado de Ecologia, mas o índice baixo demonstra grandes chances de os alunos não estarem desenvolvendo esse conteúdo de forma eficaz.

37,5% dos alunos acertaram essa questão, que aborda Genética. A questão relaciona a variabilidade de espécies com a genética. O índice não foi dos piores dentro da realidade dos resultados obtidos neste questionário. Porém, não foi um bom índice.

A questão 10 trata de Distúrbio Ambiental ligado à Hábitos Não Saudáveis na Alimentação. Apenas 15,6% dos alunos acertaram a questão, sendo 13% - Escola A e 30% - Escola B. O assunto da questão está ligado ao cotidiano, o que facilita a absorção do conteúdo. Mas o que a quantidade de acertos demonstra é uma provável baixa assimilação do conteúdo.

CÁLCULO DA MÉDIA GERAL DAS NOTAS OBTIDAS

Fórmula: $M = (Q1.N1 + Q2.N2 + \dots + Qn.Nn) / A$

Onde:

M - Média geral das notas dos alunos

N - Nota

Q - Quantidade de notas N

A - Quantidade de alunos

Tem-se os seguintes dados:

$N1 = 0,0; N2 = 1,0; N3 = 2,0; N4 = 3,0; N5 = 4,0; N6 = 5,0; N7 = 6,0; N8 = 7,0; N9 = 8,0;$

$N10 = 9,0; N11 = 10,0.$

$Q1 = 2; Q2 = 13; Q3 = 23; Q4 = 13; Q5 = 7; Q6 = 4; Q7 = 1; Q8 = 0; Q9 = 1; Q10 = 0; Q11 = 0.$

$A = 64$

Logo:

$M = (2 \cdot 0,0 + 13 \cdot 1,0 + 23 \cdot 2,0 + 13 \cdot 3,0 + 7 \cdot 4,0 + 4 \cdot 5,0 + 1 \cdot 6,0 + 0 \cdot 7,0 + 1 \cdot 8,0 + 0 \cdot 9,0 + 0 \cdot 10,0) / 64$

$M = 2,5$

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Feito o cálculo da média geral das notas dos alunos avaliados, observa-se pela baixa média ($M = 2,5$), que o cálculo confirma as análises anteriores, uma vez que se mostra baixo, apontando para uma realidade ruim no desenvolvimento da

assimilação do conteúdo de ecologia nas escolas.

Assim, com a utilização dessa ferramenta (análise de acertos e erros avaliados por meio de notas em questionários), é possível concluir que a aprendizagem do conteúdo de ecologia

das escolas provavelmente está numa faixa de baixo aproveitamento, refletindo na formação de cidadãos com pouca consciência ambiental, o que interfere diretamente na estrutura social na atualidade e no futuro, tendo em vista que

esses alunos serão, num futuro próximo, os próximos condutores da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. (org.). Criar currículo na cotidiano. São Paulo: Cortez Editora, 2004. Série Cultura, Memória e Currículo; vol. 1.

BRASIL. MEC. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 2001.

CAPRA, F. O Ponto de Mutação. São Paulo: Editora Cultrix, 1982.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação In: LAYRARGUES, P.P. (coord.). Identidades da educação ambiental brasileira. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília, Ministério do Meio Ambiente, 2004.

ENEM 2016 – Exame Nacional do Ensino Médio. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em ENEM 2016 – Exame Nacional do Ensino Médio. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Acessado em maio de 2016.

LEFF, E. Epistemologia Ambiental. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

MOLEN. Van Der, Yara Fleury. Ecologia. SP: EPU, 1981.

ODUM, E. P. Ecologia. Rio de Janeiro: Guanabara, 1983.

SORRENTINO, M. et al. Educação Ambiental como Política Pública. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_ttext&pid=S1517-9702200500020001>. Acesso em: 23 Jun. 2017.

EDUCAÇÃO E PRECONCEITO: A LUTA DAS MULHERES NEGRAS PELO DIREITO À EDUCAÇÃO



EULINA DOS SANTOS BARROS

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant'anna (2009); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Tecnologia Módulo Paulista (2016); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Clemência Ferreira da Silva pela Prefeitura de São Paulo.

O tema deste presente artigo é apresentar as dificuldades que as mulheres negras vivenciam durante toda a sua formação acadêmica, desde a educação infantil até o ensino superior. Este presente artigo possui como objetivo identificar e apresentar a relação entre a educação e o preconceito sofrido pelas mulheres negras em nossa sociedade. Para a realização deste artigo, escolheu-se como metodologia de trabalho científico a revisão bibliográfica, no qual, por meio de documentos e pesquisas publicadas, foi realizada a coleta de dados. É possível concluir que para as negras tenham o mesmo direito que os brancos ao mercado de trabalho e ao acesso à educação, as políticas públicas precisam ser repensadas e mudadas, para que a escola possa moldar a sociedade de forma positiva em relação aos negros.

Palavras-chave: Preconceito; educação; Mulheres negras.

INTRODUÇÃO

Muito se discute a respeito do preconceito que os negros sofrem ao longo de suas vidas. Ainda que muitos digam que não existe mais preconceito, essa não é a fala da grande maioria dos negros brasileiros.

As mulheres negras são as mais afetadas por esse preconceito velado, uma vez que elas têm menos acesso a educação, representam o menor percentual de trabalhadores com carteira assinada, possuem a maior estatística de trabalhadores informais e são as primeiras a perderem o emprego quando há cortes ou em tempos de

crise econômica.

O tema deste presente artigo é apresentar as dificuldades que as mulheres negras vivenciam durante toda a sua formação acadêmica, desde a educação infantil até o ensino superior.

A escolha do tema se deu através da vivência em sala de aula, é notável a dificuldade dos alunos negros em construir sua identidade, em contra partida, é possível perceber que os educadores têm dificuldades em não reproduzir a segregação e preconceito que sofreram ao longo de sua vida acadêmica.

Diante destes fatos, foi

possível levantar a seguinte problematização: “qual a relação entre a educação e o preconceito sofrido por mulheres negras ao longo de sua vida acadêmica?”.

Para a realização deste artigo, escolheu-se como metodologia de trabalho científico a revisão bibliográfica, no qual, por meio de documentos e pesquisas publicadas, foi realizada a coleta de dados.

Este presente artigo possui como objetivo identificar e apresentar a relação entre a educação e o preconceito sofrido pelas mulheres negras em nossa sociedade.

OS NEGROS E SUA ORIGEM: ÁFRICA ANTIGA ATÉ A ATUALIDADE

Para compreender a forma como os negros ainda são tratados em nossa sociedade, é preciso olhar para a sua história, desde a África antiga até os dias de hoje.

A origem da humanidade

ainda é muito discutida entre os pesquisadores, essencialmente a cor da pele da primeira civilização humana. Para Diop (1983), o planeta Terra começou a ser povoado a partir de um único lugar localizado

aos pés das montanhas da Lua, com homens negros e etnicamente homogêneos.

Seguindo essa teoria, a primeira civilização foi povoando o planeta gradativamente, e conforme foram avançando no globo terrestre, foram

sofrendo com a Lei de Gloger.

De acordo com Diop (1983, p.1), "A lei de Gloger, que parece ser aplicável também aos seres humanos, estabelece que os animais de sangue quente, desenvolvendo-se em clima quente e úmido, secretam um pigmento negro (melanina)".

Essa população começou a se propagar e a procurar novas terras, de acordo com Devisse (2010), existiam somente duas rotas para isso: o vale do Nilo e o deserto do Saara.

Com o intuito de provar que a humanidade teve seu início com os negros, alguns pesquisadores solicitaram diversas análises em crâneos encontrados nas escavações realizadas ao entorno das montanhas da Lua. Todas as análises apontam semelhanças entre crâneos de indivíduos negros com os crâneos analisados.

Mesmo após diversas pesquisas e análises, os egípcios ainda foram considerados brancos, uma vez que muitos

os chamavam de "Branco da pele negra".

Alguns pesquisadores, em contra partida a teoria de Diop, alegam que os negros chegaram ao Egito de forma tardia, miscigenando a população local, que era composta somente por brancos.

Segundo Diop (1983, p.4), "O fundamental em todas essas conclusões é que, a despeito das discrepâncias que apresentam, o seu grau de convergência prova que a base da população egípcia no período pré-dinástico era negra".

Assim, todas elas são incompatíveis com a teoria de que o elemento negro se infiltrou no Egito em período tardio. Pelo contrário, os fatos provam que o elemento negro era preponderante do princípio ao fim da história egípcia, particularmente se observarmos, uma vez mais, que "mediterrânico" não é sinônimo de "branco". (DIOP, p.4, 1983)

Não existiam diversas

entre os indivíduos do Egito Antigo e do Egito Faraônico, uma vez que ambas as civilizações eram compostas por indivíduos negros, não existiam diferenças étnicas nessas civilizações, somente divergências sociais.

Segundo Diop (p.10, 1983), existiam duas variantes da raça negra: "Os negros de cabelos lisos, representados na Ásia pelos dravidianos e, na África, pelos núbios e os tubbou ou Tedda, todos com pele negra-azeviche; Os negros de cabelo crespo das regiões equatoriais. Os dois tipos entraram na composição da população egípcia".

Além dos crâneos, também foram analisadas a pele de diversas múmias, como resultado, os exames apontaram a existência de melanina em todas elas, ou seja, todos esses indivíduos eram negros, uma vez que não há alta incidência de melanina na pele branca.

De acordo com Diop (p.10, 1983), "A melanina, substância química responsável

pela pigmentação da pele, é, geralmente, insolúvel e preserva-se por milhões de anos na pele dos animais fósseis”.

Portanto há razões de sobra para que seja facilmente encontrada na pele das múmias egípcias, apesar da lenda persistente segundo a qual a pele das múmias, tingida pelo material de embalsamamento, já não é suscetível de qualquer análise. Embora a melanina se localize principalmente na pele, os melanócitos que penetraram a derme no nível da epiderme, mesmo onde esta última tenha sido praticamente destruída pelos materiais de embalsamamento, indicam um nível de melanina inexistente nas raças de pele branca. (DIOP, p.10-11, 1983)

De acordo com Diop (1983), é possível diferenciar brancos e negros através das medidas osteológicas. Todas as múmias estudadas apresentavam as mesmas medidas de indivíduos negros.

Outro fator importante

para comprovar que os egípcios eram negros, era a definição de características que os gregos e latinos davam a eles, definições essas, de indivíduos negros. Os egípcios também se intitulavam “Pretos” (kmt).

Os egípcios tinham apenas um termo para designar a si mesmos: = kmt, = “os negros” (literalmente). Esse é o termo mais forte existente na língua faraônica para indicar a cor preta; assim, é escrito com um hieróglifo representando um pedaço de madeira com a ponta carbonizada, e não com escamas de crocodilo. Essa palavra é a origem etimológica da conhecida raiz kamit, que proliferou na moderna literatura antropológica. Dela deriva, provavelmente, a raiz bíblica kam. Portanto foi necessário distorcer os fatos para fazer com que essa raiz atualmente signifique “branco” em egiptologia, enquanto, na língua-mãe faraônica de que nasceu, significava “preto- carvão”. (DIOP, p.22, 1983)

Para Diop (p.25, 1983), as palavras ‘preto’ ou ‘negro’ eram utilizadas na indicação dos “principais deuses benfeitores do Egito, enquanto os espíritos malévolos são qualificados como desrêt = vermelho. Sabemos que, entre os africanos, esse termo se aplica às nações brancas; é quase certo que isso seja verdade também para o Egito”.

A civilização egípcia foi disseminando sua cultura aos poucos pelo continente africano, entretanto, sabe-se que as relações dos egípcios com seus vizinhos era calma, porém, instável.

Com o passar dos anos, diversas civilizações foram surgindo, umas mais poderosas que as outras. As evoluções tecnológicas marítimas foram fundamentais para o desenvolvimento dessas civilizações e, conseqüentemente, da África.

Deste a antiguidade até o século XV, os povos africanos mantinham um bom comércio com diversos

povos. Esses povos seguiam os modelos tradicionais de monarquia, além de serem autônomos economicamente. Além desses fatores, existiam povos que possuíam seu próprio exército.

Esses exércitos eram usados para a defesa das cidades, contudo, também eram usados para sobrepujar o poder de aldeias maiores sobre os menores. De acordo com Albuquerque e Fraga Filho (2006), a grande extensão das terras e o baixo nível populacional, despertavam diversos confrontos e conflitos para dominarem tais pontos.

A aldeia vitoriosa englobava os membros da aldeia perdedora, escravizando alguns membros: os homens mais fortes eram destinados ao exército, outros homens eram destinados às lavouras. As mulheres eram destinadas à cozinha e as crianças eram tratadas como membros da família, quando chegava à idade adulta, eram tratados como adultos livres.

De acordo com

Albuquerque e Fraga Filho (2006), os escravos não eram oriundos somente dos conflitos, pessoas eram usadas como moeda de troca, pagamentos de dívidas e como punição para crimes como roubo e assassinato. O rapto individual também era frequente.

Os árabes iam até as aldeias africanas para fazerem negócios e com isso, descobriram a escravidão doméstica como uma maneira bastante rentável, desta forma, eles raptavam as pessoas e vendiam para os próprios africanos e também algumas outras regiões.

Entretanto, foi somente com a chegada dos portugueses o rapto de pessoas para serem vendidas com escravas chegou a proporções gigantescas. Os africanos começaram a vender seus escravos para os portugueses, despertando o interesse de reis poderosos em guerrear para conseguir mais mão de obra escrava.

Os portugueses eram extremamente gananciosos

em relação aos produtos portugueses, se fazendo forte em todas as aldeias africanas. Contudo, as riquezas e peles de animais não conseguiam mais pagar os débitos com os portugueses, despertando o rapto desenfreado e desmedido de pessoas.

Os reis mediavam a venda de escravos para os portugueses, contudo, quanto mais a dívida aumentava, maior se tornou o rapto de pessoas sem qualquer mediação.

Desse modo, a escravidão doméstica africana foi dando lugar à escravização em larga escala. A partir do século XV, com a presença europeia na costa da África, esse processo ganhou dimensão intercontinental e fez da África a principal região exportadora de mão-de-obra do mundo moderno. Todas as grandes nações europeias de então se envolveram no tráfico e disputaram acirradamente sua fatia nesse lucrativo negócio. Holandeses, franceses, ingleses, espanhóis e, principalmente,

portugueses lançaram-se na conquista dos mercados africanos. (ALBUQUERQUE, 2006, p. 19)

Diante desta larga escala, os reinos africanos foram caindo um a um, reis, rainhas, princesas, soldados, camponeses e escravos foram tirados de seus lares, de suas famílias e levados a outro continente.

Em 1630, a mão de obra escrava indígena começou a findar, sendo necessário que mais escravos fossem trazidos para o Brasil. De acordo com Albuquerque e Fraga Filho, os europeus tentaram justificar o porquê estavam escravizando outras raças através de um sermão, sendo ele:

Começando, pois, pelas obrigações que nascem do vosso novo e tão alto nascimento, a primeira e maior de todas é que deveis dar infinitas graças a Deus por vos ter dado conhecimento de si, e por vos ter tirado de vossas terras, onde vossos

pais e vós vivíeis como gentios, e vos ter trazidos a esta, onde, instruídos na fé, vivais como cristãos, e vos salveis. Fez Deus tanto caso de vós, e disto mesmo que vos digo, que mil anos antes de vir ao mundo, o mandou escrever nos seus livros, que são as Escrituras Sagradas". (ALBUQUERQUE, 2006, p. 46)

A escravidão no Brasil durou 350 anos, ou seja, três séculos e meio, tendo seu fim em 1988, através da Lei Aurea. Quando a escravidão foi abolida, não existiam políticas públicas ou leis que protegessem os negros, ou mesmo garantisse os direitos básicos, como saúde, moradia e educação.

Segundo Albuquerque e Fraga Filho, "a abolição não veio acompanhada de ações para permitir o acesso dos negros à educação, ao trabalho e a terra, ou o direito de cultuar livremente as suas crenças".

Quando a República foi proclamada, menos de um ano depois da abolição,

a cidadania dos negros não foi considerada nos projetos sociais da nova ordem política. Pelo contrário, o governo republicano teve como meta cercear a autonomia dos negros, garantir que o poder de mando dos antigos senhores fosse preservado. Com o argumento de que os negros eram capazes de viver sem rei, mas não sem feitor e senhor, a polícia passou a vigiá-los e controlá-los cada vez mais. Por isso, muitos negros ficaram com saudades da monarquia, que pelo menos tinha abolido a escravidão. (ALBUQUERQUE, 2006, p. 312)

De acordo com SANTOS (2006, p. 120), "O movimento abolicionista funcionou como um grande estandarte dos cidadãos brancos que pretendiam, de maneira racional e planejada, adequar o negro a um lugar que não gerasse incomodo à ordem emergente".

Até 1930, perdurou o estatuto de pureza do sangue, ou seja, a sociedade passou

a ser separada por raça/cor, onde negros e os não seguidores do catolicismo eram considerados “impuros” ou “infectos”.

O estatuto de pureza do sangue limitava o acesso de determinados grupos sociais, como ciganos, indígenas, negros e mulatos a cargos públicos, eclesiásticos e a certas irmandades religiosas, assim como à titulação de barão e conde. Desse modo eram garantidos os privilégios da nobreza europeia formada por

cristãos velhos. Era, portanto, a religião e o nascimento que justificavam as desigualdades sociais. (ALBUQUERQUE, 2006, p. 204)

A partir de 1930, a ideia de “sangue puro” foi retirada progressivamente de nossa sociedade, entretanto, tal ideia ainda está incutida nas mentes de nossa sociedade, independente da classe social em que o indivíduo encontra-se inserido.

De acordo com Candau (2003, p.29), “A questão

racial não é exclusiva dos negros. Ela é da população brasileira. Não adianta apoiar e fortalecer a identidade das crianças negras, se a branca não repensar suas posições”. Ainda de acordo com a autora (2003, p.30), “Ninguém diz para o filho que deve discriminar o negro, mas a forma como se trata o empregado, as piadas, os ditos e outros gestos influem na educação”.

MULHER NEGRA NA EDUCAÇÃO

A Mulher Negra na Educação regular

Ao falarmos da mulher negra na educação é preciso salientar que ainda existe uma grande carga de preconceito dentro das escolas, sendo realizado veladamente.

Na educação infantil acontece o primeiro empasse, as crianças negras são apresentadas a mundo branco, no qual, os personagens são brancos de olhos claros e

com cabelos lisos.

Esse fato afeta mais as meninas, uma vez que quase todas elas nesta fase, desejam ser princesas, contudo, como se encontrar em um personagem tão diferente da realidade?

O momento da entrada para a escola foi outro tema discutido. As expectativas em torno deste acontecimento são compartilhadas por todos, familiares, amigos e pela própria criança negra.

Contudo, desde o início da trajetória escolar, a criança se depara com um determinado tipo de ausência que a acompanhará até o curso superior (isto é, para aquelas que conseguirem chegar até a universidade): a quase total inexistência de professoras e professores negros. A criança negra se depara com uma cultura baseada em padrões brancos. Ela não se vê inserida no contexto dos livros, nos cartazes espalhados pela

escola ou ainda na escolha dos temas e alunos para encenar números nas festinhas. Onde quer que seja, a referência da criança e da família feliz é branca. (GOMES, s/a s/p)

Esse fato se faz tão importante, que o cineasta e documentarista norte-americano Kiri Davis, fez um documentário que mostra a reação de crianças em relação aos brancos e negros.

Neste documentário, crianças de varias etnias são apresentas a duas bonecas: uma branca e uma negra. Foram realizadas perguntas como: “qual a boneca mais bonita? A mais feia? Qual é a boa? E a malvada? Qual boneca se parece com você?” entre outras. Todas as crianças apontaram a boneca branca como bonita, boa, uma boa amiga e a boneca negra como feia e malvada.

Entretanto, a resposta que mais chama atenção, é no momento que perguntam: “por que essa boneca é feia?” e as respostas foram unanimes: “por que ela é negra”.

Tal vídeo nos mostra que as crianças não estão conseguindo formar a própria identidade e estão aprendendo que ser negro é algo ruim, além de interiorizarem que o certo é ser branco.

Histórias que retratam os negros como respeito e além da escravidão são raríssimas, dificultando a criação de uma identidade positiva sobre ser negro e também sobre suas origens. De acordo com Cunha Jr (2007, p. 1),

Desta forma a ausência de uma história e cultura afro-brasileira, em primeiro lugar, retira a oportunidade dos Afrodescendentes em construir uma identidade positiva sobre as suas origens. Segundo, a ausência abre espaço para hipóteses preconceituosas, desinformadas ou racistas sobre as suas origens, criando assim terreno fértil para produção e difusão de ideias erradas e racistas sobre as origens da população negra. Alimenta um universo do

Africano e Afrodescendente como ignorante, inculto, incivilizado.

Quando essas crianças chegam ao ensino fundamental I e II, elas são apresentadas a livros didáticos que exemplificam certos conteúdos com famílias brancas, compostas por um homem, uma mulher e seus filhos.

Segundo Pereira (2009, p. 4) “Desde crianças os negros são colocados diante de modelos de famílias de brancos, sempre de brancos, nem mesmo mestiços, somente brancos. As mudanças das representações sobre a família brasileira nos livros didáticos são muito recentes”.

Ainda de acordo com Pereira (2009, p. 4), “Os negros só aparecem relacionados ao conteúdo da escravidão, a identidade do negro se converteu em uma identidade naturalmente escrava”.

Sabe que ainda que a legislação garanta o direito ao estudo da cultura-afro brasileira, os alunos negros

ainda tem esse direito negado por instituições escolares.

Nega-se ao negro a participação na construção da história e da cultura brasileiras, embora tenha sido ele a mão-de-obra predominante na produção da riqueza nacional, trabalhando na cultura canavieira, na extração aurífera, no desenvolvimento da pecuária e no cultivo do café, em diferentes momentos do nosso processo histórico. (FERNANDES, 2005, p. 380)

Os alunos negros ainda têm o menor desempenho escolar, além de possuírem a maior taxa de evasão escolar, mesmo que muitos professores se recusem a ver tal paradigma. De acordo com ABRAMOVAY (2007 s/p), “Os professores são mais veementes em recusar tal constatação”.

A Mulher Negra na Educação Superior

Depois de cursar a

educação básica regular de forma falha no quesito de desenvolvimento de identidade e luta contra o preconceito, quando a mulher negra tem a oportunidade, ela cursa o ensino superior.

Tal condição acontece devido ao acesso às universidades públicas e federais serem realizada através da meritocracia. Contudo, a meritocracia não leva em consideração as dificuldades encontradas durante sua formação acadêmica. Neste caso, a grande maioria dos indivíduos que estudaram em instituições públicas precisa migrar para a educação superior privada.

Para que esses alunos passem estudar no ensino superior, é necessário que eles possuam empregos que possibilitem tal fato. Infelizmente, as mulheres negras representam o menor percentual de trabalhadores com carteira assinada.

Para Vasconcelos (2005, s/p), “Apesar de as iniciativas de promoção

da igualdade racial terem conquistado cada vez mais destaque e espaço, as ações voltadas para a inserção dos negros no mercado de trabalho ainda são tímidas para enfrentar o tamanho do preconceito existente na sociedade brasileira”.

A junção desses dados mostra que as políticas públicas voltadas para as mulheres negras precisam mudar. De acordo com Valenzuela (1999, p.173), “As políticas educacionais e de formação para o trabalho podem entregar as mulheres e aos negros ferramentas necessárias para um melhor desempenho no mundo do trabalho”.

São importantes, também, as atividades de capacitação para o desenvolvimento de carreiras profissionais que permitam ascender a posições superiores hierarquicamente, como forma de enfrentar a segmentação do mercado de trabalho, permitindo seu acesso às ocupações de melhor nível de remuneração

e prestígio.

Segundo Sartre (1979, p.9), o retrato da educação superior em relação aos negros é fruto do Brasil colonial, uma vez que “A violência colonial

não tem somente o objetivo de garantir o respeito desses homens subjugados; procura desumanizá-los”.

Os negros foram desumanizados durante

séculos, e continuam sendo objetificados, ao invés de serem tratados como indivíduos que possuem direitos e uma história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os negros possuem muito valor antes da chegada dos portugueses à África, uma vez que eles eram tratados de igual para igual pelas tribos e povos, independentemente da cor ou raça.

É verdade que a escravidão acontece entre os homens desde os primórdios, contudo é preciso salientar que tal fato acontecia em relação às guerras ou mesmo sobre um determinado povo.

Entretanto, quando a escravidão chegou a uma raça, eles passaram a carregar o estigma de que são inferiores

mesmo quando a escravidão foi abolida a mais de 100 anos.

Tal fato também é responsabilidade das mídias, livros e veículos de comunicação que tendem a usar os brancos para determinar o que bonito ou não em nossa sociedade.

As escolas deveriam representar a luta contra os estereótipos e o preconceito, contudo, ela vem reproduzindo tais condutas há muitos anos. Os alunos negros, essencialmente as negras, não conseguem criar uma identidade positiva a respeito

de ser negro.

Todos os alunos, sem exceção, aprendem involuntariamente que ser negro é algo ruim e desonroso, criando uma falta sensação de superioridade dos brancos.

É possível concluir que para as negras tenham o mesmo direito que os brancos ao mercado de trabalho e ao acesso à educação, as políticas públicas precisam ser repensadas e mudadas, para que a escola possa moldar a sociedade de forma positiva em relação aos negros.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. Racismo e desempenho escolar - mais um desafio para a educação. Publicado no portal Pró-menino. 2007 disponível em: www.miriamabramovay.com/site/index.php?option=com

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. Uma história do negro no Brasil. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

CANDAU, Vera Lúcia. Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos.-Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CUNHA JR, H. A Inclusão da história africana no tempo dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro. São Paulo: USP, 2007. p. 1-5.

DEVISSE, J. "Síntese do Colóquio 'O povoamento do antigo Egito e a decifração da escrita meroíta'". In MOKHTAR, Gamal. História Geral da África, II. África Antiga. São Paulo: Cortez, 2010.

DIOP, Cheikh Anta. Origem dos antigos egípcios. In: História Geral da África, A África antiga, vol. II, São Paulo/Paris: Ática/UNESCO, Org. G. Mokhtar, 1983.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378 - 388, 2005.

GOMES, Nilma L. Mulheres negras e Educação: Trajetórias de vida, Histórias de luta. Disponível em: www.desafio.ufba.br/gt6-008.html. (Acessado em: 27/set/2017).

PEREIRA, Nilton Mullet, Representações da Idade Média no Livro Didático. In: Anais do XXIV Simpósio Nacional de História, Anpuh, São Leopoldo/RS, Unisinos, 2007.

SANTOS, Gislene A. dos. A invenção do ser negro: um percurso de ideias que naturalizam a inferioridade dos negros. -São Paulo: EDUC/FAPESP, Rio de Janeiro; PALLAS, 2006.

SARTRE, J.P. Prefácio. In: Os condenados da terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1979, p. 03-21.

VALENZUELA, M.E. Igualdade de oportunidades e discriminação de raça e gênero no mercado de trabalho no Brasil. In: Abertura e ajuste do mercado de trabalho no Brasil: políticas para conciliar os desafios de emprego e competitividade. Brasília: OIT e MTE; São Paulo: Ed.34, 1999. p.149-178.

ABRAMOVAY, Miriam. Racismo e desempenho escolar - mais um desafio para a educação. Publicado no portal Pró-menino. 2007 disponível em: www.miriamabramovay.com/site/index.php?option=com

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. Uma história do negro no Brasil. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

CANDAU, Vera Lúcia. Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos.-Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CUNHA JR, H. A Inclusão da história africana no tempo dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro. São Paulo: USP, 2007. p. 1-5.

DEVISSE, J. "Síntese do Colóquio 'O povoamento do antigo Egito e a decifração da escrita meroíta'". In MOKHTAR, Gamal. História Geral da África, II. África Antiga. São Paulo: Cortez, 2010.

DIOP, Cheikh Anta. Origem dos antigos egípcios. In: História Geral da África, A África antiga, vol. II, São Paulo/Paris: Ática/UNESCO, Org. G. Mokhtar, 1983.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378 - 388, 2005.

GOMES, Nilma L. Mulheres negras e Educação: Trajetórias de vida, Histórias de luta. Disponível em: www.desafio.ufba.br/gt6-008.html. (Acessado em: 27/set/2017).

PEREIRA, Nilton Mullet, Representações da Idade Média no Livro Didático. In: Anais do XXIV Simpósio Nacional de História, Anpuh, São Leopoldo/RS, Unisinos, 2007.

SANTOS, Gislene A. dos. A invenção do ser negro: um percurso de ideias que naturalizam a inferioridade dos negros. -São Paulo: EDUC/FAPESP, Rio de Janeiro; PALLAS, 2006.

SARTRE, J.P. Prefácio. In: Os condenados da terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1979, p. 03-21.

VALENZUELA, M.E. Igualdade de oportunidades e discriminação de raça e gênero no mercado de trabalho no Brasil. In: Abertura e ajuste do mercado de trabalho no Brasil: políticas para conciliar os desafios de emprego e competitividade. Brasília: OIT e MTE; São Paulo: Ed.34, 1999. p.149-178.

AS CANTIGAS DE RODA E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO



FABIANE CRISTINA GONÇALVES

Professora de Educação Infantil na Rede Municipal da Secretaria de Educação do Município de São Paulo.
E-mail: bianegonalves@yahoo.com.br

O artigo apresenta a importância das brincadeiras tradicionais como recurso pedagógico bem como a possibilidade de ser um veículo para que as crianças tenham contato com canções e brincadeiras folclóricas. O tema tem por objetivo principal verificar as contribuições do lúdico para o desenvolvimento e influência na educação e formação da criança. O brincar faz parte do universo infantil, assim as crianças aprendem e se socializam com facilidade e percebem melhor o mundo dos adultos. Dentro desse contexto, trata-se de demonstrar a possibilidade de uso do lúdico na aprendizagem, como elemento fundamental no processo, promovendo uma reflexão teórica a respeito das cantigas de roda que embalavam as brincadeiras tradicionais e que, ao mesmo tempo, ajudavam a melhorar a comunicação, a entender um pouco do Brasil ou mesmo a escrever e ler com maior precisão e qualidade. Quantas dessas canções são ainda cantaroladas para as nossas crianças em sala de aula? Para o bom desenvolvimento de nossa pesquisa, temos por referencial metodológico a pesquisa bibliográfica, sendo o mesmo constituído de livros, textos, artigos científicos e monografias, relacionadas a Brincadeiras Tradicionais e temos como proposta resgatar brincadeiras que lhe trarão um desenvolvimento harmônico visando os aspectos físicos, morais, cognitivos e sociais, sem precisar fazer das aulas, algo monótono e tecnicista.

Palavras-chave: Lúdico; Cantigas de roda; Brincadeiras; Educação.

INTRODUÇÃO

O Presente artigo tem por objetivo principal verificar as contribuições do lúdico para o desenvolvimento e influência na educação e formação da criança e discutir a importância das cantigas de roda à luz da cultura brasileira denominada folclore infantil.

A sociedade globalizada está cheia de tecnologias, as informações estão prontas e a criança que não tiver a oportunidade de exercitar o imaginário, poderá no futuro, ser um indivíduo sem senso crítico e criatividade e sem sensibilidade para compreender sua própria realidade existencial.

A atividade lúdica é um elemento integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Por isso, parte-se do pressuposto de que brincando a criança ordena o mundo a sua volta, assimilando experiências, informações e sobre tudo incorporando autonomia e valores. O trabalho pedagógico

de forma alegre e criativa promove o desenvolvimento das habilidades nos níveis cognitivo, afetivo e psicomotor contribuindo para a formação global da criança. Por outro lado o brincar não pode ser desprovido de regras e conteúdos, pois o brincar pelo brincar não se mantém. O professor tem de ter objetivos traçados sobre o que espera alcançar com determinadas brincadeiras levando em consideração os padrões de assimilação, pois a criança pensa diferente do adulto. O lúdico como estratégia de ensino pode propiciar a aprendizagem, facilitar ensino dos conteúdos e desenvolver habilidades, por isso ao escolher uma brincadeira o educador tem que ter em mente o cumprimento destes objetivos.

Dentro deste universo aprofunda-se o estudo da relevância das cantigas de roda e de suas principais contribuições para a educação

por diversos aspectos. As cantigas de roda que embalavam brincadeiras e que, ajudavam a melhorar a comunicação, a escrever e ler com maior precisão. Quantas dessas canções são ainda cantadas para as nossas crianças em sala de aula?

Muitas coisas mudaram e temos que conviver com as alterações, nos adaptar aos novos tempos e vivenciar as novas possibilidades. Mas com isso não precisamos abandonar aquilo que tivemos de melhor, o que mais nos animava, comovia e alegrava. As maravilhosas brincadeiras, cantigas e parlendas não podem ser esquecidas.

AS BRINCADEIRAS SONORAS NO TRABALHO PEDAGÓGICO

O termo “lúdico” vem do latim ludus e significa brincar. Segundo Piaget, o desenvolvimento da criança acontece por intermédio do lúdico, que não representa somente o jogar, mas pode ser encontrado em várias manifestações como nas brincadeiras, construção de materiais concretos e nas histórias. Nesse sentido a função educativa do lúdico oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber e compreensão de mundo.

A brincadeira espontânea e agradável leva a criança a expressar impulsos instintivos, e dessa forma, serve como elemento encorajador e de orientação que auxilia no desenvolvimento oportuno da inteligência, fazendo com que sejam apuradas as emoções e as suas vontades, individualidade e sociabilidade. Assim, a brincadeira é importante para

incentivar não só imaginação e afeto nas crianças durante o seu desenvolvimento, mas também para auxiliar no desenvolvimento de competências cognitivas e sociais.

Considerada como parte da cultura popular, a Brincadeira Popular ou Tradicional guarda alguns costumes de um povo em certo período histórico, e para nós, algumas destas brincadeiras tem seu período histórico desconhecido. Principalmente no Brasil por ser um país de grande mistura de raças, fica bem difícil saber sobre as origens destas brincadeiras. O primeiro indício de brincadeiras veio com o folclore lusitano com os primeiros colonizadores incluindo contos, histórias, lendas, superstições e também os jogos, festas e valores.

Não se conhece a

origem destes jogos. Seus criadores são anônimos. Sabe-se apenas que são provenientes de praticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos. A tradicional idade e universalidade dos jogos assentam-se no fato de que povos distintos e antigos como da Grécia e orientes brincaram de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas, e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Estes jogos foram transmitidos de geração em geração através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil. (KISHIMOTO, 2003, p.15)

Ou seja, segundo KISHIMOTO, jogos e brincadeiras infantis provêm dos tempos passados, de fragmentos de contos, mitos, praticas religiosas e culturais, sendo fundamental para a educação

e o desenvolvimento infantil, tanto no aspecto físico e motor, quanto também no aspecto cultural.

Velasco (1996), afirma que na antiguidade as crianças brincavam e participavam das festividades, lazer e jogos dos adultos, mas ao mesmo tempo tinham também um espaço reservado para que elas realizassem suas próprias atividades. O que incluía nestas atividades o que hoje chamamos de brincadeiras populares, pois naquela época a brincadeira era considerada um elemento cultural, do riso e do folclore.

Enfim, pode-se notar que as brincadeiras utilizadas naquela época, ainda hoje se fazem presentes em nosso dia-a-dia, porém com um fim diferente, mas como o mesmo prazer trazido à criança. Mas este seria um entre centenas de outros jogos como, por exemplo, as Cantigas de Roda, o jogo de Pedrinhas e o Amarelinho, que podem estar em nossa

sociedade, recheada de jogos eletrônicos e computadores.

Desde tempos passados, a educação reflete a transmissão da cultura, o acervo de conhecimentos, competências e valores. E entre os métodos de se transmitir esta cultura, há as Brincadeiras Tradicionais que tem um objetivo importante na educação, por auxiliar no desenvolvimento motor, social e afetivo da criança.

Dentre as melhores lembranças que se guardam da infância certamente estão às brincadeiras: pique-pique, esconde-esconde, pular corda, amarelinha, e os amigos que fizeram parte de uma época especial. (ARCIA, SOUZA E SILVA e FERRARI 1989).

Quem teve uma infância feliz, pode se lembrar com saudades de jogos e brincadeiras característicos dessa fase. Além do prazer e da satisfação que proporciona às crianças, os jogos e

brincadeiras estimulam o desenvolvimento de uma imaginação mais criativa, possibilita um novo olhar do indivíduo sobre a realidade. Por tamanha importância que o ato de brincar desempenha na vida das pessoas é que Piaget (1976, p. 95) diz:

A atividade lúdica produz entusiasmo. A criança fica alegre, vence obstáculos, desafia seus limites, despende energia, desenvolve a coordenação motora e o raciocínio lógico, adquirindo mais confiança em si e aprimorando seus conhecimentos.

A atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Brincando, a criança desenvolve potencialidades; ela compara, analisa, nomeia, mede, associa, calcula, classifica, compõe, conceitua, cria e deduz. Sua sociabilidade se desenvolve; ela faz amigos, aprende a compartilhar e a respeitar o direito dos outros

e as normas estabelecidas pelo grupo, e a envolver-se nas atividades apenas pelo prazer de participar, sem visar recompensas nem temer castigos. Brincando, a criança estará buscando sentido para sua vida.

Os jogos e brinquedos musicais são a junção de elementos musicais com brincadeiras. Algo que, indiscutivelmente, atrai as crianças, pois, como disse Brito (2003, p.35) “a criança é um ser “brincante”, e, brincando faz música”. O RCNEI (BRASIL/ MEC/SEF, 1998, p.70,71) se refere aos brinquedos musicais como legítimas expressões da infância, que envolvem o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta.

São brincadeiras que atravessam gerações, e que ainda encantam as crianças, que ao combinarem brincadeiras com o corpo e a voz descobrem infinitas possibilidades de se relacionarem com a música. Segundo Cascudo (1972) as

brincadeiras dificilmente desaparecem são as mais admiráveis e transmitidas oralmente.

Em se tratando de um assunto tão importante, não só pela riqueza musical que proporciona às crianças, mas como forma de perpetuar nossa cultura e conhecer a de outros povos é que se deve buscar nestas manifestações um respaldo que contribua no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p.71) “os jogos e brinquedos musicais da cultura infantil incluem os acalantos (cantigas de ninar); as parlendas (os brincos, as mnemônicas e as parlendas propriamente ditas); as rondas (canções de roda); as adivinhas; os contos; etc.”.

Nas canções de ninar o elemento principal é a melodia, usada principalmente para acalmar bebês e crianças e fazê-las dormir, porém, o que muitos não sabem é que

essas canções são também uma forma de sensibilizar e estimular as crianças. Nesse período de descobertas, quando tudo desperta sua atenção, a música pode ser usada como exercício sonoro, provocando e estimulando reações.

Mársico (2003, apud Oliveira 2006, p.740) relata que “crianças habituadas a espaços ricos musicalmente desenvolvem-se mais rápido que as que não têm um ambiente favorável nesse particular”.

Os brincos são brincadeiras com poucos sons que contam com a participação dos adultos. Segundo Veríssimo de Melo, “as parlendas são brincadeiras de iniciativa da própria criança. Diferem dos brincos porque, neste caso, a iniciativa é dos pais ou outros adultos responsáveis”. (apud Brito, 2003, p.106).

Por essa dependência e iniciativa dos adultos é que

BROUGÉRE (1998) afirma: “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras necessitam de aprendizagem.” (apud Nogueira, 2000, p.91). Daí a importância do estímulo dos adultos para a descoberta da brincadeira.

O RCNEI (BRASIL, 1998, p.30,31) traz dois exemplos de brincos tradicionalmente usados nos quais alguns aspectos são evidenciados. O primeiro aspecto é o contato corporal que caracteriza essas brincadeiras. Segundo o Referencial, “essas brincadeiras, ao propiciar o contato corporal da criança com o adulto auxiliam o desenvolvimento de suas capacidades expressivas”.

O segundo aspecto é a comunicação que este tipo de brincadeira propicia por meio de gestos, mímicas e expressões faciais, permitindo à criança observar os outros e ampliar sua capacidade expressiva, melhorando sua comunicação. Os exemplos de brincos usados no RCNEI são: “Conheço um jacaré que gosta de comer. Esconda a sua perna, Senão o jacaré come sua perna; E o seu dedão do pé”. Ao cantar, o adulto toca outras partes do corpo da criança, falando o nome, em substituição da palavra perna aqui exemplificada.

A canção “Serra, serra, serrador” é muito querida pelas crianças e bebês pelo movimento de balanço que o adulto faz enquanto canta permitindo também conhecer

os números de 1 a 10. Serra, serra, serrador. Serra o papo do vovô. Serra um, serra dois, Serra três, serra quatro. Serra cinco, serra seis, Serra sete, serra oito, Serra nove, serra dez.

O trabalho com música evidencia a importância do canto para as crianças, pois além dos benefícios, cantar é um prazer e as crianças mostram naturalmente interesse, sendo, por esta razão uma ferramenta pedagógica privilegiada. O importante é que trabalhos como estes se traduzam numa educação consciente, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e com objetivos específicos contribuindo para o desenvolvimento da musicalidade das crianças.

AS PARLENDAS

Em uma consulta ao dicionário Aurélio lê-se que as “parlendas são rimas infantis em versos de cinco ou seis sílabas para divertir, ajudar a

memorizar ou escolher quem fará tal ou qual brinquedo.” Sendo assim, dependendo do objetivo, podem ser classificadas em trava-línguas, fórmulas

de escolha e mnemônicas. “As trava-línguas são uma espécie de jogo verbal que consiste em dizer com clareza e rapidez, versos ou frases

com grande concentração de sílabas difíceis de pronunciar ou de sílabas formadas com os mesmos sons, mas em ordem diferente”.

Trata-se de uma brincadeira onde se pede que a pessoa repita uma dada sequência, de forma rápida, várias vezes, para testar a “agilidade” da língua. Como isso costuma provocar dificuldade de dicção (“trava-língua”), diverte e provoca disputa lúdica para saber quem se sai melhor nessa brincadeira. Às vezes é quase impossível pronunciá-las sem tropeço. O que motiva a repetir os trava línguas, principalmente crianças é o desafio de reproduzi-los sem errar, o que requer atenção, ritmo e agilidade orais. “Três pratos de trigo para três tigres tristes.” “Pedro pregou um prego na porta preta”. “O pinto pia a pia pinga”. “Quanto mais o pinto pia mais a pia pinga”.

Se a intenção é

fazer com que as crianças memorizem números, dias da semana, cores, e etc. As parlendas mnemônicas podem ajudar. Brito (2003, p.106-107) apresenta algumas, das quais duas foram selecionadas. Para aprender a contar: Um dois; feijão com arroz. Três, quatro, feijão no prato. Cinco, seis, feijão inglês. Sete, oito, comer biscoito. Nove, dez, comer pastéis. Para aprender a memorizar: Hoje é domingo. Do pé de cachimbo. Cachimbo é de barro. Que bate no jarro. O jarro é de ouro. Que bate no touro. O touro é valente. Que bate na gente. A gente é fraca. E cai no buraco. O buraco é fundo. Acabou-se o mundo.

Como as parlendas são transmitidas oralmente, apresenta muitas variantes. Nesta, por exemplo, em alguns lugares, a palavra hoje é substituída por amanhã. Se a parlenda é usada para saber quem será o escolhido para começar, sair da brincadeira

ou qualquer outro tipo de escolha a ser feita, serão usadas as fórmulas de escolha.

Brito (2003, p.108, 110) destaca duas. “Lá em cima do piano tem um copo de veneno. Quem bebeu morreu. O azar é só seu”. A pessoa apontada, que coincidir com a última sílaba, sai da brincadeira. Outra também muito conhecida e cantada entre as crianças: “Adoleta. Le peti tole tolá. Le café com chocolá. Adoleta. Puxa o rabo do tatu. Quem saiu foi tu”.

Segundo Brito (2003, p.110), nesta parlenda as crianças brincam em círculo, com a palma da mão virada para cima. A mão direita fica em cima da mão esquerda do amigo do lado direito. Enquanto cantam, vão passando a palma adiante, conforme o pulso. A criança que irá receber a palma na última sílaba deverá ser ágil e tirar a mão, caso contrário, sai da brincadeira.

As parlendas ou canções podem ser combinadas com um jogo de pedras, de copos ou de mãos. Além de divertir, as parlendas podem ser muito úteis à educação musical das crianças. Com a ajuda das parlendas pode ser feito um trabalho rítmico (isolando

trechos com diferentes figuras rítmicas para serem ensinadas) antecedendo ao desenvolvimento da leitura musical. Os trechos mais difíceis ou longos de algumas canções podem ser fragmentados e trabalhados separadamente como se

fossem parlendas em parceria com jogos de mãos, copos, ou outro acompanhamento que permita à criança o uso do corpo e do movimento, podendo ser usadas canções de vários gêneros.

AS CANTIGAS E BRINCADEIRAS DE RODA DO FOLCLORE

As Cantigas de roda e brincadeiras do folclore integram o conjunto das canções anônimas, que fazem parte da cultura espontânea decorrente da experiência de vida de qualquer coletividade humana. Elas se dão numa sequência natural e harmônica com o desenvolvimento humano.

Segundo Cascudo (1988) as Brincadeiras-de-roda referem-se a brincadeiras do folclore dançadas ou cantadas apresentando melodias e coreografias simples. Grande parte delas se apresenta com os participantes se colocando em roda e de mãos dadas, mas existem também variações,

como os brinquedos de roda assentada, de fileira, de marcha, de palmas, de pegar, de esconder, incluindo também as chamadas para brinquedos e as cantigas para selecionar jogadores.

Ainda de acordo com Cascudo (1988), em relação às outras modalidades de canções populares, as Cantigas e Brincadeiras-de-Roda se destacam pela sua constância „(...) apesar de serem cantadas uma dentro das outras e com as mais curiosas deformações das letras, pela própria inconsciência com que são proferidas pelas bocas infantis.” Cascudo (p.676).

Elas são transmitidas

oralmente abandonadas em cada geração e reerguidas por outra „numa sucessão ininterrupta de movimento e de canto quase independente da decisão pessoal.” Cascudo (p. 146). As manifestações folclóricas nascem dos impulsos criadores, tanto individuais como coletivos. De mão em mão, de boca em boca ele se faz: cada um improvisa, recria, deixa a sua marca, introduz novos padrões.

Assim, a música folclórica é aquela que se transmite e se preserva oralmente, expandindo-se por isso com toda a naturalidade, e possuindo uma aceitação coletiva. Ela diferencia-se

da música chamada erudita por nela não ser procurado o rebuscamento ou o aperfeiçoamento de forma intencional, e, da música chamada popular, por não ser produzida em série ou ter destinação comercial.

Em contrapartida, a oportunidade de reviver, experimentar, ou lembrar as manifestações do folclore, implica em reviver conteúdos arquetípicos que estão na base da construção da identidade dos povos. Segundo Mahle:

A identidade quer pessoal, quer social, é sempre socialmente atribuída, mantida e transformada (...). O processo de identificação é um processo de construção de imagem e o suporte fundamental é a memória, através da qual se obtém informações, conhecimentos, experiência e, por isso mesmo, a possibilidade de dar lógica, sentido e inteligibilidade aos vários aspectos da realidade. (Mahle, 1989, p. 14)

Assim, ocorre que, cantando e dançando no

grupo de brincadeiras, a criança traz elementos do passado da humanidade para o seu presente. A partir da vivência deste passado relacionado aos conteúdos do seu presente, encontra-se em condições de projetar o seu futuro.

Neste processo a criança tem a possibilidade de transformar o desconhecido em conhecido, o inexplicável em explicável e reforçar ou alterar o mundo. Pode levantar questões, discutir, inventar, criar, transformar. (Oliveira, 2006, p.14).

Diversos são os recursos que funcionam como instrumentos de facilitação ou de ampliação destes níveis expressivos cada qual a sua maneira. Como exemplos, temos as canções, os jogos dramáticos e as Brincadeiras de roda. Tendo como pano de fundo o contexto de brincadeiras com música, a linguagem: sonora, corporal e verbal podem se integrar nas Cantigas e Brincadeiras de roda. O Aspecto corporal:

“Quem quiser aprender a dançar vai à casa do Juquinha”. “Ele pula, ele roda, ele faz requebradinha”!

Com referência a catarse pela atividade física, a dança é apontada como um excelente agente. Ela propicia liberação dos sentimentos por meio de padrões de motilidade. Nas Brincadeiras- de- roda se desenvolve com as variações coreográficas e de movimentação onde cada participante é convidado a:

Rodar: „roda, roda, roda caranguejo peixe é”; „roda, ô pinhão, bambeia ô pinhão”;

Rebolar: „... rebola chuchu, rebola, rebola que se não eu caio”; „... rebola pai, rebola mãe rebola filho eu também sou da família também quero rebolar...”;

Sambar: „... samba, samba, samba ô Lelê, pisa na barra da saia ô Lelê...”; remexer: „... dá um remexer no corpo...”;

Requebrar: „... Como ele vem todo requebrado parece

um boneco desengonçado!..."; mover a cabeça e o pescoço: „... Olhai pro céu; olhai pro chão, pro chão, pro chão..."; se ajoelhar: „... Para todos se ajoelharem..."; „... Para todos se levantarem!..."; bater palmas e pés: „... palma, palma, palma ô fulana, pé, pé, pé, ô Fulana...”, pular: „Ora vai pulando, ora vai pulando, ora vai pulando até parar!...”;

Correr: „... O tempo passou a correr, a correr, a correr...”; e ainda a se agachar e a gritar: „... do berrô, do berrô que o gato deu: MIAU!” e outras variações mobilizadoras do corpo todo, e, por consequência, também da emoção.

Muitas cantigas apresentam em sua dinâmica convites - implícitos ou explícitos - para que os participantes se abracem: „... e abraçais a quem quiser” ; „ai me dá um abraço que eu desembaraço esta pombinha que caiu no laço...”; „...da morena mais bonita quero um beijo e um abraço...” ou puxem a orelha uma das

outras: „...puxa lagarta no pé da orelha...”; se toquem com os pés: „...tira tira seu pezinho bota aqui no pé do meu e depois não vá dizer que você se arrependeu...”. O contato corporal e a troca de afetos - tão necessários ao pleno desenvolvimento na infância - ocorrem de forma natural e prazerosa dentro dos limites das próprias brincadeiras.

São várias as Brincadeiras que também têm em sua dinâmica um espaço especial para a manifestação da singularidade de cada criança. Este destaque se dá ao escolher outra criança para ser o par: „Sozinha eu não fico, não hei de ficar porque tenho a fulana para ser meu par”; ou para mostrar afetos e desafetos “entrai ó linda roseira; fazei careta pra quem não gostais e abraçais quem gostas mais” “esta não me serve, esta não me agrada, esta hei de amar, hei de amar até morrer”.

Seja ao fazer o som de um bicho ou com a tarefa de

reconhecer o outro através da sua voz apenas: „Senhor caçador preste bem atenção, não vá se enganar quando o gato miar: MIAU”; seja ao aceitar ou ao negar algo para si próprio (exercer o poder de escolha) „Este ofício não me agrada de marré, marré, marré, este ofício não me agrada de marré de si”.

Seja ao recitar ou improvisar um verso: „... Por isso dona fulana entre dentro desta roda diga um verso bem bonito diga adeus e vá se embora...”. Diversas vezes este destaque também fica patente pela própria coreografia, pois a criança é convidada a se colocar no centro da roda. „Ô dona fulana, ô dona fulana, entrarás na roda e ficarás sozinha”; „Entrai na roda, ó linda princesa...”; „O pinhão entrou na roda ô pinhão...amostra a tua figura ô pinhão” ; „Pai Francisco entrou na roda...”

Por todos os aspectos corporais as brincadeiras de roda „permite o balanceamento do tônus

muscular, o enraizamento da postura e segurança.” (BARRETO e SILVA, 2004, p.2 9). A emissão vocal (o cantar, assim como o gritar e o recitar em alguns casos) é uma constante nas Brincadeiras de roda. Ela pode ser considerada como parte da catarse física.

„A emissão da voz provoca, necessariamente, uma vibração corporal. O trabalho com a vibração da voz traz interessantes possibilidades de desbloqueio dos anéis de tensão corporal, na medida em que é uma massagem vibratória de dentro para fora, a partir do próprio som do sujeito.” (BARRETO e SILVA, 2004, p. 87).

A voz está diretamente relacionada a emoção. O trabalho com esta forma expressiva possibilita a mobilização de um a infinidade de processos subjetivos e que não podem ser resumidos apenas ao processo catártico. A voz é um meio expressivo que nos acompanha desde as mais remotas origens

individuais e coletivas, numa longa estrada que vai do choro até o canto cultural. Em sua maleabilidade e dinâmica, as transformações de intensidade, assim como os ritmos e melodias intrínsecos à voz guardam as mais íntimas relações com o desenvolvimento emocional. Assim a voz se modifica acompanhando as fases e momentos diferentes da vida de um mesmo sujeito, corporificando o seu mundo interior.

A extensão vocal é a linguagem das emoções em oposição à articulação, linguagem das ideias. Cantar é como um compromisso. Uma recordação voluntária de um eco de satisfação pura da vocalização primitiva. É uma atividade, liberadora das tensões construídas pela nossa repressão. (Mahle, 1996 p.5).

O cantar nasce da necessidade do ser humano em expressar o seu mundo interno, com todas as suas nuances e movimentos numa

conexão com o seu próprio corpo. Este funciona como caixa de ressonância, instrumento vivo que se transforma no momento mesmo do ato de cantar, e que ao mesmo tempo permite que interfiramos na vida coletiva com a nossa singularidade.

Nas brincadeiras de roda o convite ao canto ocorre de maneira natural. Canta-se, em geral em coro, havendo algumas cantigas com espaço para solos. Há margem para as mais variadas explorações de dinâmica, timbre, e registros vocais, e logo para a expressão pessoal e grupal. Música, corpo e emoção se integram impulsionando-se entre si.

As brincadeiras infantis são ferramentas ideais não somente para despertar a imaginação e a fantasia, mas também para estimular a capacidade e as habilidades das crianças e melhorar a comunicação com os demais. Brincar de roda constitui como uma atividade prazerosa, na qual estão integradas as

linguagens sonora, corporal e verbal. Assim, música, corpo, emoção e pensamento atuam conjuntamente, impulsionando-se entre si e possibilitando a ampliação da própria expressão.

Sejam como fontes de brincadeiras, sejam como estímulos ao movimento ou a expressão corporal e vocal, sejam como mobilizadoras do contato com sentimentos guardados,

sejam como viabilizadoras do contato prazeroso com o outro, sejam para propiciar um clima de concentração ou simplesmente pela alegria de cantar e de brincar em conjunto.

CONSIDERAÇÕES FINAS

As Cantigas de roda e brincadeiras do folclore integram o conjunto das canções anônimas, que fazem parte da cultura espontânea decorrente da experiência de vida de qualquer coletividade humana. Elas se dão numa sequência natural e harmônica com o desenvolvimento humano.

Segundo Cascudo (1988) as Brincadeiras-de-roda referem-se a brincadeiras do folclore dançadas ou cantadas apresentando melodias e coreografias simples. Grande parte delas se apresenta com os participantes se colocando em roda e de mãos dadas, mas existem também variações, como os brinquedos de roda assentada, de fileira,

de marcha, de palmas, de pegar, de esconder, incluindo também as chamadas para brinquedos e as cantigas para selecionar jogadores.

Ainda de acordo com Cascudo (1988), em relação às outras modalidades de canções populares, as Cantigas e Brincadeiras-de-Roda se destacam pela sua constância „(...) apesar de serem cantadas uma dentro das outras e com as mais curiosas deformações das letras, pela própria inconsciência com que são proferidas pelas bocas infantis.” Cascudo (p.676).

Elas são transmitidas oralmente abandonadas em cada geração e reerguidas por outra „numa sucessão ininterrupta de movimento e

de canto quase independente da decisão pessoal.” Cascudo (p. 146). As manifestações folclóricas nascem dos impulsos criadores, tanto individuais como coletivos. De mão em mão, de boca em boca ele se faz: cada um improvisa, recria, deixa a sua marca, introduz novos padrões.

Assim, a música folclórica é aquela que se transmite e se preserva oralmente, expandindo-se por isso com toda a naturalidade, e possuindo uma aceitação coletiva. Ela diferencia-se

REFERÊNCIAS

- ARCIA, SOUZA E SILVA e FERRARI, Maria A.L., Maria A.S., Sônia C.M. Memórias e Brincadeiras na Cidade de São. 1ª edição. Cortez. São Paulo. 1989.
- BARRETO, Sidirley de Jesus; SILVA, Carlos Alberto da. Contato: Sentir os sentidos e a alma: saúde e lazer para o dia- a dia. 6ª edição. Blumenau: Acadêmica, 2004
- BRASIL. Ministério da Educação Coordenação Geral de Educação Infantil. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, vol. 1, 2 e 3. Brasília, 1998.
- BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil. 3ª São Paulo: Petrópolis, 2003.
- CASCUDO, Câmara. Dicionário do folclore brasileiro. 2ª ed. São Paulo: Global, 1988.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 15ª ed. São Paulo São Paulo: Atlas, 2013.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). O brincar e suas teorias. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2000.
- MAHLE, Maria Aparecida. Iniciação Musical. 2ª edição. São Paulo: Irmãos Vitale, 1996.
- NOGUEIRA, Monique Andries. Brincadeiras Tradicionais com músicas: análise do repertório recomendado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: Reunião Anual da ANPED, 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- OLIVEIRA, Danilo Cesar Guanais. A criança e a música: as implicações da música no desenvolvimento intelectual e emotivo infantil entre zero e seis anos. In: XV Encontro anual da ABEM. João Pessoa, Anais do XV Encontro anual da ABEM. João Pessoa, 2006.
- PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. 1ª edição Rio de Janeiro: Casa do Psicólogo, 1976.
- VELASCO, Cacilda Gonçalves. Brincar: o despertar psicomotor. 1ª edição. Rio de Janeiro: Sprint. 1996.

INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO AMBIENTE CLÍNICO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS EDUCACIONAIS



FELIPE RODRIGO VALOZ DA SILVA

Felipe Rodrigo Valoz da Silva Felipe Rodrigo Valoz da Silva – Coach, College Teacher, MBA em Gestão de Pessoas UNINASSAU, Especialista em Docência do Ensino Superior – Faculdade Campos Elíseos. Especialista em Psicopedagogia Institucional Fac. Campos Elíseos / Especialista em Gestão Escolar - Faculdade Campos Elíseos. MBA em COACH e Gestão por Competência UCAM. Consultor e Palestrante Empresarial pelo Instituto Valoz e Silva. Graduado em Marketing Estratégico - Universidade Paulista (2010), Profissional em Tecnologia da Informação – SENAI / Auditor Interno do Sistema de Gestão Integrada.

A tônica central deste trabalho é abordar algumas formas de intervenção psicopedagógicas indicadas para utilização no interior da clínica. Parte do entendimento de que a análise do indivíduo com dificuldade na aprendizagem é possível por meio de utilização de métodos preventivos e terapêuticos utilizando recursos de caráter objetivo: caixa de trabalho, caixa de areia e miniaturas, projeto de aprender, material disparador e jogos e brincadeiras, entre outros. Neste sentido é importante adequar às técnicas escolhidas para o atendimento psicopedagógico com o olhar e a escuta do profissional para que ele tenha possibilidade de perceber nas ações do aprendiz a sua meta alcançada. A escolha deste tema nasceu do desejo de compreender como é o processo de intervenção no interior da Clínica e como ocorre a parceria de integração junto à equipe multidisciplinar. Questões do tipo: Por que o aluno não aprende? Por que o aluno com potencial mental bem estruturado apresenta dificuldades em lidar com a aprendizagem escolar? São reflexões que a psicopedagogia tem contribuído bastante apontando soluções em dois níveis de atuação: No aspecto clínico, quando contribui para interferências frente a dificuldade do aluno em relação a aprendizagem. No institucional-escolar, quando reflete sobre a aprendizagem do aluno, na relação com a informação e os conceitos em diferentes áreas do conhecimento, buscando o diagnóstico e ampliação da prática em sala de aula junto a professores, pedagogos e todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Intervenção Psicopedagógica; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente estudo está centrado na intervenção do psicopedagogo no ambiente clínico. Ou seja, propõe abordar formas de intervenção psicopedagógica indicadas para utilização na clínica, mostrando seu significado e citando os principais recursos de intervenção utilizados para diagnosticar problemas no processo de aprendizagem. Neste processo de busca e reflexão compartilha-se a seguinte indagação: qual é o verdadeiro papel do psicopedagogo ao atuar dentro da clínica? Em épocas de grandes transformações como a que estamos vivenciando, o fenômeno da globalização que encolhe a Terra e aproxima pessoas tão diferentes em seu modo de pensar e viver; a reformulação da família, onde papéis e funções tradicionalmente aceitos desaparecem dia a dia, antes mesmo da institucionalização de novos valores.

É nesse momento que a psicopedagogia passa a dar sua contribuição a aprendizes e seus responsáveis, voltando-se à correção, prevenção e/ou otimização do processo de ensino-aprendizagem, mediante abordagem de algumas formas de intervenção que poderão ser utilizadas no interior da clínica psicopedagógica. Já a Instituição escolar é formada na sua estrutura por pessoas e para que ela seja uma instituição integradora é necessário que o gestor. O corpo docente e discente trabalhe em harmonia, ou seja, tenham objetivos comuns, que no caso da escola é buscar por uma educação de qualidade para todos.

De acordo com Fagali (2009, página 13), ao contrário das posturas tradicionais a proposta psicopedagógica parte do autoconhecimento e do desenvolvimento emocional

do educando, passa pelo conhecimento do mundo, das relações interpessoais, integrando-as ao cognitivo na situação de aprendizagem, diretamente ligada à aquisição dos conteúdos. Percebemos que a introdução do psicopedagogo no sistema trabalhista brasileiro, vem provocando certa euforia em relação a outros profissionais. Isto se deve ao fato de que ainda há uma certa reticência quanto a sua verdadeira identidade.

Nota-se uma significativa ascensão deste profissional colocando-o num lugar de destaque no palanque das profissões. O universo da educação e saúde abre alas para este profissional que irá trabalhar em parceria com equipe multiprofissional tais como fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, psiquiatra, neuropsiquiatra e demais

componentes da área da saúde e da educação.

Fagali (2009, p. 9) comenta que:

Atualmente as construções psicopedagógicas extrapolam as questões relacionadas apenas aos "problemas" e suas pesquisas, e se dirigem para duas vertentes: a psicopedagogia curativa ou terapêutica e a psicopedagogia preventiva. A primeira tem como objetivo reintegrar ao processo de construção do conhecimento uma criança ou jovem que apresentem problemas de aprendizagem. A segunda tem como meta refletir e desenvolver projetos pedagógico-educacionais, enriquecendo os procedimentos em sala de aula, as avaliações e planejamentos na educação sistemática e assistemática.

Enfim, nota-se uma imensa necessidade de orientações amplas para que ele esteja apto a exercer sua profissão, quer seja na empresa, na escola ou no espaço da clínica.

Cresce atualmente a abertura de cursos voltados para esta área do conhecimento, cabe a essas instituições a responsabilidade de velar pelo ensino de qualidade, pelo cumprimento e observância das leis no tocante a grade curricular, carga horária, investimentos em recursos tecnológicos, literários, de pesquisa, etc.

O curso de pós-graduação em Gestão Escolar trouxe a inspiração de pesquisar sobre o tema em questão. Podermos contribuir com esclarecimentos úteis não só a todos os interessados em seguir no ramo da psicopedagogia e em aulas apresentadas por excelentes professores, mas para os que desejarem ampliar seus conhecimentos científicos, existem também outras fontes de informações como livros e artigos.

Observa-se que o psicopedagogo faz parte de um rol de profissionais que irá lidar com situações de relativa complexidade, pois o psiquismo humano sempre foi

visto como uma área inatingível ao olhar de pessoas leigas, porém a cada descoberta nas pesquisas, e o avanço da tecnologia, percebe-se o quanto podemos contribuir para melhorar a qualidade de vida das pessoas, no que diz respeito às investigações dos processos cognitivos, emocionais, sociais e afetivos que por ventura possam estar travando a aprendizagem.

Segundo Bossa, (2012), no Brasil o psicopedagogo e a psicopedagogia tem muitos desafios e o caminho é árduo. O Psicopedagogo, sendo um profissional com Especialização - Pós Graduação, precisa ser um multi-especialista em conhecimento humana, mas um motivo que me levou a fazer mais uma especialização em Educação, congregando conhecimentos de diversas áreas técnicas e científicas.

Na medida em que trataremos dos processos diagnosticados, também se previne as dificuldades pessoais, decorrentes de tais transtornos. Pois, segundo

registros, a psicopedagogia surgiu de uma nova prática na tentativa de intervir resolvendo situações individuais das crianças e adolescentes que fracassaram no aprender. (Fernandez, 1994). A psicopedagogia é o campo de conhecimento e atuação em saúde e educação que lida com o processo de aprendizagem humana, seus padrões normais e patológicos. Portanto o psicopedagogo é o profissional capacitado para se ocupar da prevenção e do tratamento das dificuldades de aprendizagem. Ao exercer sua profissão, o psicopedagogo deve seguir certos princípios éticos que estão condensados no Código de Ética, diretamente aprovado pela Associação Brasileira de Psicopedagogia

desde 1996.

Barbosa Neto em 14 de maio de 1997 é votado e aprovado pela 1ª Comissão do Trabalho. (Revista Partes – 06/09/2012).

A abordagem psicopedagógica em debate ressalta algumas teorias a ela vinculadas as quais esclarece que: a teoria relacionada à prática Pedagógica abrange o atendimento as necessidades individuais de aprendizagem, o fracasso escolar e a apropriação do conhecimento; a teoria relacionada à prática Clínica envolve a compreensão, prevenção e métodos terapêuticos ao analisar a aprendizagem do indivíduo; a teoria relacionada a área Hospitalar, cuida dos casos de pacientes hospitalizados

que estão em processo de aprendizagem escolar, aliados á Fonoaudiologia, Neurologia, Fisioterapia, Psicologia, e Clínica médica em geral, transformando o processo doloroso pelo qual o estudante passa em um momento mais humano; por fim a teoria relativa a área Empresarial visa trabalhar os processos de aprendizagem individual e organizacional em parceria com o psicólogo organizacional e o profissional de Recursos Humanos, no que se refere ao recrutamento ou capacitação, com o objetivo de melhorar a qualidade do trabalho, da produtividade e as relações intrapessoais e interpessoais na administração de conflitos.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico que objetiva teorizar sobre a intervenção Psicopedagógica no ambiente clínico a partir

das leituras do referencial de estudiosos como: Laura Monte (2010), Vera Barros (2011); Nelson Pilette (2013) e Solange Rossato (2013);

Eloisa Quadros Fagali (2009), Zelia Del Rio e Marília Maia Costa (2011); além de outros artigos da internet.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Estudos revelam que a psicopedagogia é uma ciência que estuda o processo de aprendizagem humana, sendo o seu objeto de estudo o ser em processo de construção do conhecimento. Foi introduzida no Brasil na década de 1970, através do professor Jorge Visca considerado o Pai da Psicopedagogia, o qual fundamentou sua obra na Epistemologia Convergente que faz a síntese de três linhas de compreensão da ação humana: Psicanálise, Psicologia Genética e Psicologia Social.

Nesse contexto a aprendizagem é concebida como um processo no qual o aprendiz possui uma participação intensa sobre seu próprio aprendizado. As ações psicopedagógicas no âmbito da clínica tem como objetivo “aproximar os aprendizes dos seus processos de aprender permitindo que tomem consciência de como

funcionam e, ao mesmo tempo encontrem estratégias para superar obstáculos, corrigir ou prevenir dificuldades e, até mesmo, otimizar seu percurso de aprendizagem” (BARBOSA, 2010, p.9-10). Nessa perspectiva a intervenção psicopedagógica tem por objetivo abrir espaços para o conhecimento dos próprios processos de aprendizagem através da utilização de recursos interativos como a caixa de areia e as miniaturas por exemplo, entre outros.

Porém alerta, para que os futuros pedagogos não tenham a ilusão de que apenas conhecendo recursos ou objetivos a serem colocados em sua prática estão aptos a desempenhar uma tarefa terapêutica. A relação profissional X aprendiz no âmbito da clínica deve acontecer de forma continental. Isto significa ser capaz de acolher e receber sem críticas, nem julgamentos, todas as

dificuldades, indagações, incompreensões, tristezas, euforias e qualquer outra conduta.

As diversas formas de intervenção psicopedagógicas em discussão estão registradas por recursos de intervenção representados na caixa de areia e miniaturas, material disparador, projeto de aprender, jogos e brincadeiras, etc. formando um conjunto de caráter objetivo. Os recursos de caráter subjetivos correspondem normalmente às técnicas de avaliação diagnóstica utilizadas principalmente com os adolescentes: são as Entrevistas Livres onde através delas “podemos conhecer as características da expressão verbal, o nível de conceitualização, a organização e coerência das ideias, etc. Além disso, a expressão verbal, a linguagem postural e gestual constituem em muitos casos um rico material de análise.” (Alvarez, 2011, p.79).

Outros recursos como o Teste do Desenho Livre é considerado útil sempre que o aprendiz demonstrar dificuldade de se expressar verbalmente. Tal técnica mostra-se eficaz porque revela diferentes aspectos da personalidade, já que quanto mais inestruturada e ambígua for a instrução dada pelo psicopedagogo, menos provável que surjam respostas defensivas.

Vale ressaltar que mesmo que algumas vezes as atividades livres possam gerar ansiedade e inibição não devemos interpretar, a priori, como um sintoma patológico, e sim como uma dificuldade de muitos escolares para se organizarem frente a situações pouco estruturadas, dificuldade esta que se relaciona com conflitos de identidade característico desta etapa de seu desenvolvimento.

Além destas formas de

intervenção vale mencionar outras técnicas como: o Teste da Figura Humana, Teste do Par Educativo, teste da Família Prospectiva, Teste Visão do Futuro, Teste Gestáltico Visomotor de Bender, Técnicas das Frases Incompletas, Testes Intelectuais, Prova de Diagnóstico Operativo e Avaliação do Desempenho Escolar.

Contudo, Alvarez (2011, p.89), ressalta que:

As Provas do Diagnóstico Operativo não são os únicos instrumentos que temos para indagar qual o nível do pensamento que possui um sujeito. Existem muitas situações que nos mostram como o adolescente argumenta, comporta-se ou procede para resolver problemas, expressando de uma maneira ou de outra suas operações mentais subjacentes. Estas observações clínicas que podemos realizar não tem somente valor diagnóstico, mas também prognóstico

principalmente ao que diz respeito á aprendizagem. A avaliação do desempenho escolar, por apresentar características mais complexas, deve-se nela acrescentar uma apreciação mais completa que poderá ser obtida através da avaliação dos seguintes aspectos: Tipo de grau de dificuldade; se é uma dificuldade parcial ou generalizada; se é temporária ou permanente; se manifesta em determinados âmbitos ou contextos; e sobre os conteúdos, se há falhas na aquisição, no armazenamento ou na utilização dos mesmos; se possui metodologia e estratégias de aprendizagem adequadas. Porém as conclusões diagnósticas são sempre hipotéticas e estão sujeitas a uma permanente revisão. São mais uma busca de conhecimento mais amplo e aberto do que uma conclusão fechada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho abordou as formas de intervenção psicopedagógicas no ambiente clínico através de leituras bibliográficas e nos possibilitou encontrar caminhos adequados à contribuição com a discussão que permeia a questão da psicopedagogia clínica. Avaliar qualidade de educação não é tão simples como avaliar qualidade de qualquer outro produto. Porém, isso não justifica iluminar todos os parâmetros administrativos deste ofício. Neste sentido estudos comprovam que a criança não deve ser entendida como um sujeito isolado, visto que ela traz consigo um grupo familiar social e afetivo que deve ser levado em consideração. Então é importante ter um olhar voltado para o conjunto, tratar o indivíduo holisticamente, ou seja, em sua totalidade observando os fatores sociais, econômicos e psíquicos.

Portanto a intervenção

psicopedagógica vai além do âmbito escolar e sua complexidade está relacionada à condição interdisciplinar do próprio campo de atuação e dos profissionais nele envolvidos quer seja no ambiente clínico ou institucional. O aprendiz que busca um acompanhamento psicopedagógico no espaço da clínica encontra-se com o psicopedagogo que vai possibilitar a ele a realização de elaborações simbólicas e sínteses importantes por meio de recursos de intervenção psicopedagógica tanto de caráter objetivo quanto subjetivo.

Como Barbosa (2010, p. 14) afirmou, o ser que aprende é entendido, na psicopedagogia, como alguém que é capaz de conhecer o mundo e a si próprio, portanto, um ser cognocente, um conhecedor, que ao aprender mobiliza suas ansiedades diante das situações novas, de aprendizagem e, também, movimenta-se em direção

ao objeto de aprendizagem corporalmente. Por isso são necessários os recursos de caráter objetivo que se caracterizam por formas distintas de ação psicopedagogias, as quais provocam o movimento externo e interno do aprendiz e recursos de caráter subjetivo que permitem ao psicopedagogo auxiliar o aprendiz a lidar com as ansiedades que possam surgir diante das situações de aprendizagem.

Segundo ORTIZ, (2011, p.66), diz que:

Diagnóstico psicopedagógico como sendo um complexo processo, que se inicia a partir de uma necessidade relacionada com a aprendizagem; que se investiga o sujeito, seus processos cognitivos e suas significações, identificando as variáveis (biológicas, psicológicas, pedagógicas, culturais, sociais) que intervêm na estruturação da situação em questão. Da mesma forma,

deve-se fornecer a informação necessária à definição do tipo de intervenção apropriada à sua abordagem.

Enfim, concluir um trabalho desse quilate não significa interromper um estudo, mas significa, sobretudo o compromisso

de continuar investigando, pesquisando e aprofundando os conhecimentos em prol de uma causa tão importante que é o cuidado com crianças e adolescentes carentes de atenção no aprender. A construção do mesmo significou a realização de uma experiência ímpar

importantíssima para o futuro profissional que escolhemos. O referencial teórico, o qual nos debruçamos nos aproximou de questões fundamentais na área da psicopedagogia e nos inseriu no universo da produção científica.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Rosamarina. CAPÍTULO: Contribuições para o Diagnóstico na Clínica Psicopedagógica. – Avaliação Psicopedagógica do Adolescente / Vera Barros de Oliveira, Nádia Aparecida Bossa (organizadoras). 13. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. Intervenção Psicopedagógica no Espaço da Clínica (Org). – Curitiba: Ibpex. 2010.

COSTA, Marília Maia. Psicopedagogia Empresarial. 2. ed. – Rio de Janeiro: Walk ed., 2011.

FAGALI, Eloisa Quadros. Psicopedagogia institucional aplicada: aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula / Eloisa Quadros Fagali e Zélia Del Rio do Vale; ilustrações de Francisco Forlenza. 10. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PILETTI, Nelson. Psicologia da Aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo / Nelson Piletti, Solange Marques Rossato. – 1. Ed., 1 reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

ORTIZ, Suzana. CAPÍTULO: Reflexões a respeito do diagnóstico psicopedagógico. – Avaliação Psicopedagógica do Adolescente / Vera Barros de Oliveira, Nádia Aparecida Bossa (organizadoras). 13. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

REVISTA Partes – Ano V – 06/09/2012. Educação. Trajetória da Psicopedagogia no Brasil, Por Nina Rocha. Disponível em: (<http://www.partes.com.br/educacao/trajetoria-da-psicopedagogia.asp> - 03/10/2017).

LIVROS DIDÁTICOS E OS POVOS INDÍGENAS: ANÁLISE SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA NAS SALAS DE AULA



FERNANDA ARAÚJO DA COSTA

Graduada em Dança e Movimento pela Universidade Anhembi Morumbi (2007) e em Pedagogia pela FALC (2014), pós-graduada em Psicopedagogia pela FMU (2013) e em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Campos Elíseos. Professora efetiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental I pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Érico Veríssimo.

Este artigo tem a finalidade de discutir como é tratada a temática indígena nos livros didáticos de história. Desta forma, é mostrado como, em história, os livros didáticos vêm abordando de forma estigmatizada e eurocêntrica os povos indígenas e vêm disseminando estereótipos dessas populações, não fazendo com que os alunos se formem para o respeito e reconhecimento desta diversidade e resistência na história de nosso país. Por fim, traremos uma breve reflexão de como abordar de forma coerente e aprofundada a temática indígena na sala de aula.

Palavras-chave: Povo indígena; Livro didático; Diversidade cultural; educação.

INTRODUÇÃO

Os povos indígenas têm sido abordados em estudos escolares a partir do século XIX, em um conjunto disperso de conteúdo, distribuídos em diferentes níveis de escolarização. Os programas curriculares do ensino básico brasileiro e os livros didáticos introduzem as populações indígenas apenas abordando o tema “Colonização” dentro da história do Brasil ou da América, na Idade Moderna, desaparecendo com os mesmos de cena após estes momentos (BITTENCOURT 2013, p. 103). Até os anos de 1970 era comum a suposição de que as populações indígenas não tinham futuro, em que se admitia como verdade a sua irreversível assimilação à sociedade e seu fim diante da expansão da sociedade capitalista.

Os povos indígenas nos livros didáticos de história têm sido analisados por muitos estudiosos, e inicialmente se destacam

antropólogos preocupados com as abordagens do etnocentrismo europeu. Já na década de 1990, muitos historiadores e historiadoras dedicaram-se à análises críticas semelhantes sobre os povos indígenas nos livros didáticos de história.

Em muitas pesquisas destacavam-se as análises em que se buscavam demonstrar as defasagens entre produção escolar e a acadêmica, concluindo-se por assertivas bastante categóricas de que os indígenas eram representados nas obras didáticas de maneira equivocada pelo desconhecimento dos autores das recentes produções historiográficas. O livro didático era o responsável exclusivo das falsas representações sobre os povos indígenas. (BITTENCOURT 2013, p.105)

Com base nestas constatações recorrentes nos livros didáticos, sobre a constante defasagem entre as produções acadêmicas e

escolares, podemos observar em um difundido livro da história do Brasil na época da monarquia, já uma discussão que ainda permeia as atuais publicações nos livros didáticos nas escolas. Segundo o autor Joaquim Manuel Macedo ao referir-se à população indígena em dois capítulos, descreve:

Hospitaleiro, como os Árabes, até com o próprio inimigo que o procurava, agreste, simples, inculto e bárbaro, zeloso mais que tudo da sua independência, audaz e bravo nos combates, cruelíssimo na vingança, astucioso e sagaz, indolente na paz, impávido e herói na morte, o gentil tinha todos os defeitos e vícios de selvagens, mas possuía também alguns sentimentos nobres e generosos. (MACEDO 1884, p.41)

Podemos observar que ao descrever os povos indígenas, destacados como gentio, o autor reforça

estereótipos e destaca uma visão eurocêntrica destas populações. Ainda no século XIX, podemos destacar as obras de José Adolfo de Varnhagen, referência principal para Macedo, na produção de Lições de história do Brasil para uso nas escolas de instrução primárias.

As macas da historiografia de Varnhagen sobre as sociedades indígenas estiveram e estão presentes em vários outros autores da literatura didática. Ele conceitua de forma enfática as populações indígenas do território conquistado pelos portugueses como selvagens. Destacando-os como os indígenas eram degenerados em sua pequenez e miséria, argumentando ao longo de seus escritos que os civilizados tiveram que enfrentar muitas dificuldades nas terras recém “descobertas”, considerando que sob domínio estava a presença incômoda de tais selvagens em situação de atraso civilizatório. (BITTENCOURT 2013, p.105)

Para fazermos, porém melhor ideia de mudança ocasionada pelo influxo do cristianismo e da civilização, procuraremos dar uma notícia mais especificada da situação em que foram encontradas as gentes que habitavam o Brasil: isto é uma ideia de seu estado, não podemos dizer de civilização, mas de barbárie e de atraso. (VARNHAGEN 1854, p. 30)

Os povos indígenas brasileiros foram, em muitos outros livros escolares difundidos e apresentados nesse período de forma bastante genérica, assim como Varnhagen em suas abordagens. Da mesma forma, os livros dedicados aos alunos das escolas primárias e secundárias, ofereciam um ou dois capítulos após aqueles que tratavam da chegada dos portugueses às terras americanas. Nestes aspectos, foram ignoradas as distinções culturais dos povos indígenas, destacando os grupos como Tupi, especificando suas diferenças em relação aos Tupias, mas generalizando

costumes e crenças como na obra de Joaquim Maria Lacerda, “Pequena História do Brasil por perguntas e respostas”.

P. Quais eram os usos e costumes característicos dessas tribos selvagens?

R. Viviam errantes; andavam em nudez quase completa, trazendo apenas enfeites de pernas de várias cores; alimentavam-se de caça, pesca, de frutas e raízes; guerreavam-se de contínuo umas às outras; e, antropófagas quase todas, devorando os prisioneiros [...]

P. Que religião professavam os índios do Brasil e quais eram os seus sacerdotes?

R. Pode-se dizer que os índios do Brasil não tinham religião ou culto algum. Seus pagés eram pretendidos feiticeiros e adivinhadores, que viviam retirados em palhoças e em grutas, e exerciam imenso império nos ânimos dos selvagens. (LACERDA 1942, p. 13-14)

Podemos identificar aqui

uma perpetuação do discurso eurocêntrico e estereotipada dos povos indígenas em materiais didáticos ao passar dos séculos. Desta forma, queremos explorar os livros

didáticos que circulam as escolas brasileiras, refletindo sobre a continuação ou a ruptura deste imaginário sobre os povos indígenas. Mesmo que amparados por

uma legislação que discute sobre a obrigatoriedade de estudar a pluralidade cultural do Brasil de forma a desconstruir pressupostos e estereótipos históricos.

VISÃO DOS POVOS INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO ATUAL

O livro didático, por muitas vezes, tem se instituído como uma ferramenta de um saber inacabado, inquestionável e pronto para ser absorvido. Por muitas vezes, implica à uma aversão a reflexão, transferindo essa competência crítica e reflexiva a outras instâncias de aprendizagem.

Nos livros didáticos, as questões indígenas vêm sendo abordadas de formas equivocadas e estereotipadas na qual geralmente os índios aparecem como personagens do passado ou do folclore, não demonstrando um compromisso com a realidade dos povos indígenas, e muito menos com a diversidade de suas etnias e culturas.

Segundo Carlos Alberto Ricardo (1998, p. 29),

o Brasil desconhece e ignora a imensa sociodiversidade nativa contemporânea dos povos indígenas, atrelando tal conhecimento e reconhecimento, restritos aos círculos acadêmicos especializados, formando assim uma barreira àqueles que desejam obter informações precisas a respeito das populações indígenas.

O público leigo interessado em conhecer mais a respeito dos índios está diante de um abismo cultural e terá que se contentar com uma bibliografia didática rala, quando não preconceituosa e desinformada. (RICARDO, 1998, p. 30)

O Brasil tem tratado com muito preconceito e discriminação as diferenças

étnicas e culturais dentro de seu território. Este modelo de sociedade, tem pautado de forma drástica as escolas e os currículos escolares, sendo estes importantes mecanismos de reprodução, mas também espaço privilegiado para debater tais questões.

Podemos constatar que, por muitas vezes, os manuais didáticos mostram dificuldades em lidar com a existência de diferenças étnicas e sociais na sociedade brasileira atual, o que por muitas vezes reforça estereótipos e assemelha a imagem dos indígenas somente ao passado (ALMEIDA, 1987, p.14). Não se trata a figura dos povos indígenas como uma história em progresso, que se acumula e se transforma,

e sim apenas como uma história estanque, marcada por eventos significativos, e em sua maioria pela dominação de outras culturas, de uma historiografia basicamente europeia (TELLES, 1987).

Em sua maioria, os livros didáticos não mencionam a origem dos povos indígenas no continente americano. Estes apresentam a presença dos povos indígenas no continente de forma não problematizada, sendo muitas vezes um fato consumado. (PINTO, MYAZAKI, 1985, p.170). Inúmeras vezes eles privilegiam os feitos da historiografia europeia, silenciando os feitos e vivências dos povos indígenas, tratados como coadjuvantes na história, e não como sujeitos históricos, revelando o viés eurocêntrico dos livros e da historiografia em uso.

Podemos destacar também que há a negação dos traços culturais dos povos indígenas, sendo eles considerados significativamente como povos sem escrita, sem

estruturas de governo, falta de tecnologia para lidar com metais, e sendo nômades. Outra forma de simplificação de sua cultura e identidade é mostrar descontextualizadamente e isoladamente, os documentos históricos que falam sobre os povos indígenas. Cartas, alvarás, relatos de crônicas de viajantes são fragmentadas, recortadas e até adulteradas, apresentados como relatos do passado, sem que seja fornecido aos alunos instrumentos para filtrar e reconhecer estas informações dentro do contexto que foram geradas.

Isto pode levar os alunos a concluírem pela não-contemporaneidade dos índios, uma vez que estes são quase sempre apresentados no passado e pensados a partir do paradigma evolucionista, onde os índios estariam entre os representantes da origem da humanidade, numa escala temporal que colocava a sociedade europeia no ápice do desenvolvimento humano e a „comunidade

primitiva” em sua origem. Pode levar também a concluírem pela inferioridade dessas sociedades: a achar que a contribuição dos índios para nossa cultura resumir-se-ia a uma lista de vocábulos e à transmissão de algumas técnicas e conhecimentos da floresta. (GRUPIONI, 2007, p.429)

Diante de tantas imagens fragmentadas, são também fragmentados os momentos históricos em que os povos indígenas aparecem. Os livros didáticos fazem de forma quase que mágica os povos indígenas aparecerem e desaparecerem da história do Brasil. Os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos povos indígenas no presente e no futuro. Deste modo, eles não são preparados para enfrentar uma sociedade pluriétnica, entendendo também que os indígenas são parte de nosso presente e também no nosso futuro, e que enfrentam diversos

problemas vivenciados por outras parcelas da sociedade brasileira. (PINTO, MYAZAKI, 1985)

Outra problemática dentro dos livros didáticos é a de tratar todas as populações indígenas de forma homogênea, os estudando de forma generalizada.

Praticamente todos os livros informam coisas semelhantes e privilegiam

os mesmos aspectos da sociedade tribal. Assim, todos os que lerem aqueles livros saberão que os índios fazem canoas, andam nus, gostam de se enfeitar e comem mandioca, mas, por outro lado, ninguém aprenderá nada sobre a complexidade de sua vida ritual, as relações entre esta e sua concepção do mundo ou da riqueza de seu sistema de parentesco e descendência" (ROCHA,

1984, p.27).

As sociedades indígenas são extremamente diversificadas entre si. Cada povo tem uma lógica e uma história específica, assim também como uma cosmologia e espiritualidade próprias, tendo, portanto, identidades próprias que muitas vezes não aparecem nos livros didáticos.

ALGUNS APONTAMENTOS PARA O TRABALHO COM OS POVOS INDÍGENAS EM SALA DE AULA

É extremamente importante desconstruir e construir novos caminhos para abordar aspectos e estudos étnicos em sala de aula, de forma mais aprofundada e na desconstrução de certos estereótipos e violências históricas contra os povos indígenas.

Isso se faz com a mediação de informações corretas e contextualizadas, levando os alunos a refletirem sobre suas posturas cotidianas. Os

livros didáticos são deficientes ao tratar a diversidade étnica existente no país, tratando suas histórias como sua atualidade.

O conjunto de informações incorretas, incompletas e descontextualizadas sobre os povos indígenas ajuda a reforçar acertos, preconceitos e discriminações.

O caminho é rever conhecimentos, perceber deficiências, buscar novas formas e novas fontes de

saber. O professor precisa levar para dentro da sala de aula, a crítica séria e competente dos livros didáticos e o exercício de convívio na diferença, não só entre membros de sociedades diferentes, mas também entre aqueles que têm origens regionais e culturais diversas. Por sua vez, o professor tem hoje à sua disposição uma produção „paradidática” recente e de boa qualidade, que pode auxiliá-lo na tentativa de

tratar a questão indígena em sala de aula de forma contextualizada e livre dos estereótipos presentes nos manuais didáticos tradicionais. (GRUPIONI, 2007, p.435)

Desta forma, os professores e professoras podem contar com o apoio e assessoria de grupos de pesquisas, movimentos

sociais, organizações não governamentais e também organizações indígenas existentes em várias universidades, e comunidades indígenas no Brasil. Assim também como com instrumentos didáticos, acadêmicos e paradidáticos que visam estudar os povos indígenas no Brasil, e auxiliam, além de tantos outros

aspectos, a ruptura de uma visão histórica, eurocêntrica e genérica dos indígenas pelo intercâmbio cultural, onde os alunos podem reconhecer e conhecer por meio das vivências concretas, as diversas realidades, culturas e identidade dos povos indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos que reconhecer o imenso valor da diversidade das culturas humanas e também o direito de todas as pessoas de conhecerem a diversidade de seu país, conforme é estipulado pela própria Constituição Federal. Dar a crianças e adolescentes, a oportunidade de aprender sobre os povos indígenas e sua grande riqueza cultural e de sua identidade, que estão presentes na diversidade cultural presente no Brasil, riquezas essas que devem ser valorizadas, respeitadas e preservadas.

Como importantes

fontes de aprendizagem, pelo lugar que ocupam, os livros didáticos deveriam abordar a temática indígena e a diversidade cultural de modo que descontruíssem e ajudassem os alunos a perceberem a grandiosidade e a importância dos povos indígenas na história e na contemporaneidade.

É possível, por meio de uma abordagem adequada e coerente com a realidade atual e com a história dos povos indígenas, dentro de suas diversidades e diferenças entre os diversos povos e aos não indígenas,

fomentar o interesse, o envolvimento, e a admiração e respeito dos alunos e alunas para com estes povos.

Estas qualidades podem acontecer, seja por meio de uma vivência concreta, ou por meio das narrativas históricas sobre os povos indígenas. Há a possibilidade, por meio da temática indígena, de educar para a tolerância e o respeito às diferenças étnicas e culturais, e contribuir com o combate ao preconceito e a discriminação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mauro William Barbosa de - „O racismo nos livros didáticos” in LOPES DA SILVA, Aracy (org) - A questão indígena na sala de aula - Subsídios para professores de 1º e 2º graus, Brasiliense, São Paulo, 1987, págs. 13-71.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 77, n. 186, 2007.

LACERDA, Joaquim Maria de. Pequena história do Brazil por perguntas e respostas. Pequena história do Brazil por perguntas e respostas, 1942.

MACEDO, Joaquim Manuel. Lições de historia do Brasil para uso das escolas de instrução primaria. H. Garnier, 1884.

TELLES, Norma - ,’A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora” in LOPES DA SILVA, Aracy (org) - A questão indígena na sala de aula - Subsídios para professores de 1º e 2º graus, Brasiliense, São Paulo, 1987, págs. 73 - 89.

PINTO, Regina Pahim e MYAZAKI, Nobue - ,’A representação do índio nos livros didáticos na área de Estudos Sociais” in Revista do Museu Paulista, Nova Série, Vol. XXX, USP, São Paulo, págs. 165-191.

RICARDO, Carlos Alberto. “Os índios” e a Sociedade nativa contemporânea no Brasil. In: LOPES DA SILVA e GRUPIONI (orgs) A terra Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 2ºed. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 1998.

ROCHA, Everardo Pereira Guimarães. Um índio didático: nota para o estudo de representações. In: ROCHA, Everardo Pereira Guimarães et al. Testemunha ocular: textos de antropologia social do cotidiano. São Paulo: Brasiliense, 1984.

VARNHAGEN, F. A de. História Geral do Brazil. Tomo I. Rio de Janeiro: H. Laemmert, 1854.

A EFETIVA INCLUSÃO DO AUTISTA NO ENSINO REGULAR, POSSIBILIDADES E LIMITES, QUAL O REAL PAPEL DO EDUCADOR NESSA JORNADA?



FERNANDA SCAPIN

Professora de Ensino Fundamental I – Polivalente - na EMEF Professora Thereza Maciel de Paula. Graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo no ano de 2010. Pós graduada em Educação Especial pela Faculdade Claretianos e em Psicopedagogia pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba.

O presente estudo teve como objetivo principal tentar compreender mais acerca do tema em questão: autismo, para refletir como pode atuar um professor da sala de aula regular neste cenário de inclusão. O espectro autista apresenta vários níveis de comprometimento, podendo o indivíduo ser verbal ou não verbal. Todo este leque de incertezas acaba dificultando a atuação do educador. Entender um pouco sobre este transtorno global do desenvolvimento e conhecer as ferramentas necessárias para estabelecer comunicação dependendo do caso em questão, pode auxiliar o professor a trabalhar com seu aluno autista.

Palavras-chave: Autismo, inclusão, TEACCH, PECS

INTRODUÇÃO

Sempre que nos é proposto a escolha de um tema para um trabalho ou pesquisa, evidentemente enveredamos para assuntos que nos despertem interesse de alguma forma, em geral convivemos e conhecemos na prática tal assunto, ou ele nos é totalmente desconhecido, mas nos gera curiosidade. Assim é o autismo para a pesquisadora aqui em questão.

Quando a pesquisadora em questão finalizou o curso de Pedagogia ficou um bom tempo pensando sobre o que se especializar, até que foi envolvida pela Educação Especial. Numa sala de aula regular onde havia inclusão, um garoto roubou sua atenção, seu interesse e despertou na pesquisadora curiosidade e muito amor. Além dele, outros dois meninos a encantavam a cada dia por estarem sempre tão perto, mas tão longe. Gêmeos autistas era uma coisa que

nunca havia lido, nem ouvido antes. Trabalhar com estes três garotos trouxe a ela a certeza de que a Educação Especial era um novo universo humano e misterioso, gratificante e desafiador no qual se especializaria.

O autismo intriga, encanta, e deixa com aquela sensação tão importante de querer descobrir, querer saber mais, entender. Fazer por onde, ajudar, adentrar esse universo paralelo e suspeitar, ao menos, o que se passa. Talvez seja essa uma tendência dos pesquisadores, querer chegar onde ninguém chegou antes, refletir e pensar o porquê, esperar um gesto, uma palavra ou mesmo um olhar que confirme “estou sentindo que você está aí”. Nas buscas para o desenvolvimento desse trabalho a pesquisadora encontrou este poema que elucida muito bem esta apresentação:

Deixa-me entrar no

teu mundo.

E dizer-te, que mais mundo existe!

Vem, comigo sorri.

Liberta-te, desse mundo triste.

Vem, não tenhas medo dos sons,

encanta-me com teu sorriso.

Vem,brinca alegremente, para a renova és preciso.

Deixa-me entrar no teu mundo.

E dizer-te, alguém existe em revolta.

Por querer entrar nesse mundo, e não lhes abres a porta.

Não tenhas medo, vem.

Amparar-te-ei na decisão.

Liberta-te, vem ao meu mundo,
une teu, ao meu coração.

Liberta-te, vem ao meu mundo!

(Domínio público)

“Deixa-me entrar no teu mundo” é o que educadores fascinados com o autismo sentem ao trabalhar com estas crianças que tanto necessitam de auxílio e amor em primeira instância. Amor? Sim, pois não há profissão que esteja mais entremeada com o amor do que o magistério. Quem não ama, não educa, quem não educa, não informa nem forma. Há diversas ramificações deste amor

como amor pela alfabetização, pela educação infantil ou de jovens e adultos, mas não há os que necessitem mais de amor do que aqueles que não sabem expressar o que necessitam, ou o que querem. Aqueles que estão inseridos no mundo e que dele fazem parte, mas que diferem da forma como as pessoas estão acostumadas a agir e precisam de quem faça o intermédio, precisam de quem os entenda sem palavras, de quem os conecte com a sociedade, de quem os liberte, os ampare, tire seus medos, brinque com eles. Para que isso ocorra, só mesmo “adentrando seu mundo” e fazendo-se enxergar por aqueles que

parecem, apenas parecem nada enxergar.

O autismo é um desafio para educadores, portanto como é de nosso conhecimento, aquilo que nos desafia, nos faz crescer e melhorar como profissionais e como pessoas. Sendo assim, a pesquisadora pretende nesta pesquisa, explorar as possibilidades e limites do autista em uma efetiva inclusão e qual o papel do educador neste contexto.

O objetivo, além de ampliar o repertório pessoal sobre o tema, é elaborar uma reflexão sobre o papel do educador no cenário de inclusão do autista.

PINCELADAS SOBRE AUTISMO

O autismo é um transtorno global do desenvolvimento que afeta o desenvolvimento de funções básicas, especialmente a socialização e comunicação. Também pode afetar funções

sensoriais. (Autismo: manual para famílias).

Os autistas são caracterizados por comportamentos repetitivos e áreas de interesse restrito. Atinge o sexo masculino com

maior frequência e os sintomas podem ser diagnosticados normalmente até os três anos de idade. Há três tipos de autismo mais comuns: autismo clássico, Síndrome de Asperger e autismo atípico.

O autismo clássico apresenta as características típicas citadas acima, a Síndrome de Asperger difere pelo indivíduo não apresentar defasagem intelectual nem de linguagem e o autismo atípico é diagnosticado mais tarde e o indivíduo não possui a listagem de características típicas.

Este transtorno pode estar acompanhado de déficit intelectual grave e ausência de linguagem ou, em casos mais leves, podem aparecer comportamentos repetitivos simples e gradual desenvolvimento de linguagem. Podemos comprovar nas palavras de Zilbovicius, Meresse e Boddaert (2006):

O autismo é um transtorno de neurodesenvolvimento com diversas apresentações clínicas. Essas apresentações variam em gravidade (leves a graves) e são denominadas transtornos do espectro do autismo. O sinal mais comum aos transtornos desse espectro é o déficit de interação social, que está associado a déficits

de comunicação verbal e não-verbal e a comportamentos estereotipados e repetitivos. (p.2)

Os autores citados nos informam que os sintomas do autismo podem variar de leves a graves, e que, como sabemos a maior implicação que o transtorno causa é nas interações sociais.

Para elucidar ainda mais a concepção de autismo que devemos formar para esta pesquisa, podemos utilizar as palavras de Santos (2011) que são claras em definir o transtorno:

Pela CID-10 (2000), Autismo infantil ou Transtorno global do desenvolvimento é caracterizado por um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha

comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo: fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (autoagressividade). (p.11)

Podemos perceber então, que vários comportamentos acompanham o diagnóstico, além da lacuna nas interações sociais, também são passíveis de tratamento fobias e perturbações que podem atrapalhar ainda mais as interações e comunicação, conturbando assim a processo educativo.

Desde a primeira descrição do autismo feita por Kanner em 1946, muitas pesquisas já foram realizadas, assim como especulações sobre o assunto. Há uma linha de pesquisadores que acreditam que o autismo seja genético e outra que desacredita dessa teoria. Estudos apontam que podem haver heranças genéticas de fatores isolados que num conjunto resultam no autismo, mas não há um gene específico diferenciado

que seja causa do transtorno. Também se sabe que casais que tem um filho autista, tem maior possibilidade de ter outro portador de autismo do que outros casais. Apesar destes estudos, sugere-se que a união desses genes com fatores ambientais, como exposição fetal ao vírus da rubéola, bebidas alcoólicas e substâncias abortivas podem desencadear a doença. (Autismo: manual para as famílias).

Quanto mais cedo o diagnóstico, melhor, pois o tratamento deve começar assim que possível, e deve ser realizado por uma equipe multidisciplinar. A intervenção deve abordar questões sociais, de comunicação e cognitivas de acordo com as dificuldades e habilidades que o indivíduo apresentar. O tratamento deve basear-se em algumas intervenções, as quais serão citadas, mais nem todas descritas para que a pesquisa em questão, não tenha um enfoque clínico, mas sim uma ótica educacional

que é o objetivo.

Análise de comportamento aplicado (ABA) [...] TEACCH – Treinamento e Ensino de Crianças com Autismo e Outras Dificuldades de Comunicação Relacionadas: oferece estratégias cognitivas e comportamentais nos tratamentos do autismo que auxiliam os professores a intervir na capacidade de aquisição de habilidade do aluno. O método fornece técnicas de organização, estruturação, repetições e treinamento, considerando pré-requisitos importantes para a alfabetização. O ambiente físico e social é organizado com a utilização de recursos visuais, para que a criança possa prever e compreender as atividades diárias com mais facilidade e ter reações apropriadas. Os programas de TEACCH são geralmente dados em uma sala de aula, mas também podem ser feitos em casa e são usados em conjunto com aqueles destinados à sala de aula. Os pais trabalham com

os profissionais como co-terapeutas para que as técnicas possam ter continuidade em casa. É usado por psicólogos, professores de educação especial, fonoaudiólogos e profissionais devidamente treinados.

Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS – Picture Exchange Communication System): é um sistema de ensino que permite à criança com pouca ou nenhuma habilidade verbal comunicar-se usando figuras. O PECS pode ser usado em casa, na sala de aula ou em vários outros ambientes. Um terapeuta, professor, pai ou mãe ajuda a criança a construir vocabulário e articular os desejos, observações ou sentimentos usando as imagens sistematicamente.

As definições do TEACCH e do PECS são muito importantes, pois elas serão exploradas mais tarde nesta pesquisa, na qual, haverá sua associação com práticas de inclusão e a reflexão acerca de sua aplicabilidade no

cotidiano de uma sala de aula.

Sempre bom lembrar que os pais que recebem o diagnóstico que seu filho é portador de alguma deficiência, passam por um luto da perda do filho idealizado, “perfeito”, para a assunção do papel de pais de deficientes. Em muitos casos, este período tarda a ser superado, necessitando da ajuda de profissionais, o que pode ser de grande auxílio.

O autista pode ou não desenvolver habilidades de comunicação e interação, como comprova o trecho a seguir:

Enquanto algumas crianças com autismo crescem, desenvolvem sua habilidade social em extensão variada, outras permanecem indiferentes, não entendendo muito bem o que se passa na vida social, elas se comportam como se outras pessoas não existissem [...] (Santos, 2011, p.12)

Sabemos, portanto, que o autista pode ou não ter deficiência intelectual e ausência de linguagem.

Havendo, então, diversas possibilidades e combinações para o indivíduo autista, podemos concluir que o ambiente em que ele vive e os estímulos que recebe ao longo da vida, são cruciais para o seu desenvolvimento, influenciando positiva ou negativamente acerca de sua capacidade de interação, socialização e comunicação como nos confirma Camargo e Bosa (2012):

Todavia, para além das discussões sobre as limitações características do autismo, faz-se necessária a consideração da importância do ambiente no desenvolvimento dessas crianças.

O ser humano é um ser social em essência e o seu desenvolvimento atrela-se à qualidade das interações sociais que ele experimenta. As interações iniciais com pessoas significativas, em geral os pais e familiares, são o cerne do desenvolvimento social da criança. (p.1)

Sendo assim, as experiências familiares são as

primeiras e mais importantes na vida de qualquer indivíduo em formação. Logo em seguida vem as experiências escolares, não menos importantes e que podem ser o diferencial no desenvolvimento do ser humano e mais especialmente do portador de qualquer deficiência.

Esta reflexão acerca da importância do ambiente educacional na vida de um portador de deficiência, entrelaça as rápidas definições de autismo, suas causas e tratamentos trazidas nesta pesquisa até agora, com o próximo tópico a ser discutido: a educação inclusiva.

INCLUSÃO NAS ESCOLAS REGULARES, O PRIMEIRO DE MUITOS DEGRAUS

Após a noção dada até aqui sobre o autismo, devemos refletir agora, sobre a educação inclusiva. Claro que a reflexão aqui efetuada será muito pequena diante de todas discussões e pesquisas sobre este assunto que encabeça fóruns e congressos mundiais atualmente e vem sendo gradativamente refletido, discutido, ensaiado, havendo inúmeras tentativas de práticas, mas que, ao ver da pesquisadora em questão, ainda são primárias na efetiva inclusão.

Nada melhor para iniciar uma discussão sobre educação inclusiva do que um trecho da Declaração de Salamanca, o documento mais importante na história da inclusão até aqui:

Creemos e proclamamos que: todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e

manter um nível aceitável de conhecimentos; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagens que lhe são próprias; os sistemas educativos devem ser projetados e os programas ampliados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades; as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso as escolas comuns que deverão incluí-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades; as escolas comuns, com essa orientação inclusiva, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a

relação custo-benefício de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.10)

É claro que a Declaração de Salamanca apregoa a inserção da criança deficiente no ensino regular, ressaltando seus prós no desenvolvimento do indivíduo na sociedade. A escola de hoje, deve promover a inserção dos alunos na cultura e torna-los aptos a serem agentes ativos e participativos.

Desde os primórdios do tempo, as salas de aula são ambientes heterogêneos, mas antigamente, se insistia na homogeneização, que não surtia o efeito de educar a todos, mas de selecionar. Esta seleção continuava na vida profissional. Será que atualmente, mesmo após pesquisas, debates, formações e metodologias, mesmo após anos de tentativas de mudança de cultura

educacional, o ambiente escolar deixou totalmente de ser seletivo? Será que depende do educador? Como ele se posiciona perante a sala? Muitos são os educadores a passar na vida de uma criança. Defendendo o lado dos educadores, afinal a pesquisadora aqui nada mais é do que um deles, não é fácil como parece na teoria, lidar com essa heterogeneidade sem pender para nenhum dos lados, ainda mais tratando-se de classes superlotadas e inversão de papéis pela família.

Falando em heterogeneidade, como lidar com salas superlotadas, inversão de papéis da família, considerando as características de cada aluno e contando com um aluno deficiente incluído em sala regular? Os educadores comprometidos encontram-se em meio a um turbilhão, pois sabem de seu dever de agregar e desenvolver simultaneamente levando em conta o saber de cada um, mas são humanamente incapazes

de fazerem isso sozinhos com êxito total. Tantos são os auxílios necessários na prática para que haja uma educação de qualidade tanto para aqueles considerados “normais em suas trinta e tantas particularidades” como para os deficientes que muito ganham em termos de socialização na escola regular, mas que muitas vezes poderiam ser pedagogicamente mais bem desenvolvidos em suas deficiências e eficiências. Como prova disso:

Sem assegurar-lhes permanência e prosseguimento da escolaridade, em todos os níveis, essa igualdade torna-se perversa, pois faz recair sobre essas pessoas a incapacidade de tirar proveito dessa oportunidade. A necessidade de repensar e de romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas é premente. Teríamos de reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida, e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada. (Mantoan

2007 p.322)

Além disso, nossa atual Constituição instituiu, como um dos princípios do ensino:

[...] Igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I), acrescentando que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. (art. 208, V).

O cidadão tem seus direitos assegurados pela Constituição, mas, assim como diversos assuntos pertencentes a Constituição, o direito de um deficiente estudar em sala regular para ser posto em prática, muitas vezes é necessário informação dos familiares. Fácil lidar com familiares advindos de metrópoles, onde tudo é mais acessível, inclusive informações. Como será a luta de uma família do sertão do

Nordeste para matricular seu filho portador de deficiência no ensino regular? Há vagas? Acessibilidade? cremos que a resposta seja negativa na maioria dos casos. Por isso, cabe neste momento, retomar a consideração anterior da pesquisadora em questão, de que são muitos os ensaios para inclusão, mas a efetividade está longe de ser alcançada. Consideração calcada no realismo vivido de que nem as escolas dos grandes centros urbanos estão plenamente preparadas para desenvolver social e pedagogicamente um aluno com necessidades educacionais especiais. O Brasil não é

só formado pelos grandes centros, quantas crianças portadoras de deficiência ainda ficam esquecidas em quartos e cantos? Nem tanto pelo preconceito, mas sim, pela falta de informação e condições.

Deixando de lado as constatações acerca da possível realidade nacional, que existe em paralelo, ao passo que pesquisas como esta vem sendo desenvolvidas por estudantes, voltemos para o objetivo desta, que é elucidar práticas para educadores que possuem um autista em sala regular.

Após pincelar a definição de autismo, assim

como a educação inclusiva. Após conhecer a teoria da educação inclusiva encontrada na Declaração de Salamanca (1994) e refletir sobre a prática que nem sempre é tão fácil como parece, vamos a partir de agora, mesclar o autismo com educação inclusiva e conhecer algumas teorias de como trabalhar com autistas, assim como os métodos mais utilizados para sua comunicação e interação. Vamos também refletir até onde a utilização destes meios pode ser efetiva para os educadores das salas de aula regulares.

UM AUTISTA NA SALA DE AULA

Após refletirmos sobre a Educação Inclusiva e percebermos que há uma série de lacunas na efetividade deste processo, cabe iniciarmos este terceiro e último tópico pela discussão da formação adequada para que o professor atue na área de educação especial.

Sabemos que esta formação é essencial para que o professor trabalhe plenamente com a diversidade bem como com alunos especiais, mas infelizmente, na prática nos deparamos com o despreparo dos mesmos.

São considerados professores capacitados para

atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências

para perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos, esse professor precisa flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento, avaliar continuamente a eficácia do processo educativo, e por fim atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial. (Santos, p. 37)

Segundo Santos (2011), os professores que tiveram a disciplina sobre educação especial em seus cursos superiores, são considerados capacitados para a atuação em sala de aula com alunos de inclusão. Cabe aqui ressaltar a diferença entre ser considerado capacitado teoricamente, e estar realmente capacitado para um trabalho digno e efetivo. Encontramos neste artigo, muitas vezes, a palavra “efetivo”. Há uma distância enorme entre receber alunos especiais, incluir em sala de aula, estar capacitado teoricamente por um curso superior, muitas vezes concluído há muitos

anos e do qual seu formando necessita de atualização, para a efetiva inclusão. Claro que a pesquisadora em questão não está tão habilmente capacitada para ditar o que seria efetiva inclusão, mas com certeza é notório que há um caminho muito longo a percorrer para tal.

Retomando a citação de Santos (2011), são considerados capacitados aqueles que tiveram a disciplina sobre inclusão, mas, é muito relevante atentarmos para a parte que salienta que devem ser trabalhadas “disciplinas que desenvolvam a competência de perceber as necessidades especiais dos alunos”. Somos competentes o suficientes, não no sentido pejorativo, mas no sentido de competência desenvolvida, para percebermos as necessidades educacionais especiais? Ou fazemos isso pelo bom senso? Bom senso nos remete a senso comum, o que não deveria haver no processo educativo, mas, sabemos nós, que pode nos

ser muito útil quando falta formação adequada.

Ideal seria, e assegurado pela legislação, que todas as redes de ensino oferecessem cursos de Educação Inclusiva, assim como acompanhamento diário de profissionais habilitados para cada área de distúrbios, transtornos e deficiências. Há a necessidade de profissionais disponíveis, preparados e não sobrecarregados para que o professor devidamente formado trabalhe em equipe, como nos diz Santos (2011). Ao contrário disso, os professores são “abandonados a própria sorte”, em uma sala heterogênea e com inclusão, a depender tão somente de sua boa vontade em pesquisar e se informar para tentar desenvolver um trabalho digno de acordo com seu compromisso enquanto educador. Desta forma estamos longe de oferecer oportunidades equiparadas às diversidades, oferecer a equidade necessária no processo educativo e formativo.

Tão longe estamos

da formação adequada de nossos queridos educadores que muitos deles mal conhecem os nomes das ferramentas adequadas para trabalhar com o Autismo em sala de aula. Retomando o tema do presente artigo, que se refere a atuação efetiva do educador frente ao Autismo em sala de aula regular, é clarividente que uma das premissas para um atuação de qualidade é conhecer as técnicas adequadas para trabalhar com a síndrome, sistemas de comunicação alternativa que são fundamentais para o avanço nos quadros afetados pelo Autismo. Vamos conhecer os principais, que foram citados anteriormente, mas que serão detalhados o quanto possível neste momento.

TEACCH – Tratamento e educação para crianças com autismo e com distúrbios correlatos da comunicação. A seguir a definição do TEACCH, segundo Santos (2011):

O TEACCH capacita indivíduos com autismo a atuar com o maior grau de sentido e independência possível na comunidade, e o objetivo máximo é apoiar o autista em seu desenvolvimento para ajuda-lo a conseguir chegar a idade adulta com o máximo de autonomia possível. [...] Segundo o guia prático para Autismo (AMA, 2001) o TEACCH se baseia na organização do ambiente físico por meio de rotinas organizadas em quadros, painéis ou agendas e sistemas de trabalho, de forma a adaptar o ambiente para tornar mais fácil para a criança compreendê-lo, assim como compreender o que se espera dela. [...] Os princípios orientadores atuais são a de promover a adaptação de cada criança melhorando as suas capacidades mediante técnicas educacionais, aceitando os déficits, planejando estruturas ambientais de compensação [...] (p.44-45)

Essa foi uma breve definição do TEACCH, que além disso, conta com sistemas de

avaliação e capacitação para os profissionais que trabalham com autistas visando o nível máximo de autonomia que os autistas possam alcançar (Santos, 2011).

Concordemos que seja fora da realidade esperar que as redes de ensino proporcionem aos educadores que serão responsáveis pelo ensino de autistas, uma formação específica abordando, entre outros, este programa supracitado. Mas, acordemos, que é possível que o educador utilize estratégias encontradas no TEACCH para adaptar a sala de aula, assim como o processo educativo, de uma forma que possibilite avanço para o aluno autista, assim como sua percepção e integração.

As tecnologias de apoio a comunicação são componentes do sistema aumentativo de comunicação, também conhecido por comunicação alternativa ampliada (CAA) e objetivam possibilitar que o indivíduo com deficiência consiga transmitir

uma mensagem a quem se comunica. Elas não devem ser utilizadas isoladamente, mas como instrumento de desenvolvimento de socialização e autonomia. É considerada alternativa quando o indivíduo não tem outra maneira de se comunicar e ampliada quando ele necessita de adequações, mas possui comunicação (Santos 2011). Faz parte desta gama de sistemas, entre muitos outros, aquele conhecido por PECS – Sistemas de comunicação através da troca de figuras (Santos 2011):

Forma um sistema de comunicação completo e foi originalmente desenhado para criar, rápida e economicamente, recursos consistentes de comunicação. Este é o método de comunicação mais utilizado com autistas, desde os primeiros anos de vida. Foi originalmente desenvolvido para crianças do espectro autista em idade pré-escolar, mas atualmente é usado por crianças e adultos com perturbações do espectro do

autismo e outros diagnósticos que apresentem dificuldade na fala e na comunicação. (p.51-52)

PECS

Por meio deste método a criança autista pode chegar a desenvolver a fala, pois ele tenta responder as necessidades e desejos da criança e também pode ser desenvolvido a partir do que se sabe ser do interesse do aluno ou filho autista. Qualquer um pode utilizar o PECS, professores, pais, amigos ou terapeutas, não necessita de formação específica e pode ser confeccionado utilizando-se cartões com figuras que despertem o interesse do público alvo, como objetos de sua estima, brinquedos, livros ou atividades diárias como higiene e alimentação. Inicialmente as figuras são entregues a crianças, mas progressivamente espera-se que ela busque os cartões para comunicar-se. Não tem uma cor certa nem da figura nem do fundo, como em outros sistemas e pode ser

constantemente ampliado, devendo ser iniciado com imagens de atividades simples e essenciais. O aumento da abrangência das figuras deve ocorrer de acordo com o desenvolvimento do autista e seu interesse (Santos 2011).

Retornando ao foco desta pesquisa, a efetiva atuação do educador em sala de aula, podemos considerar o PECS como grande ferramenta de auxílio ao professor, pois é de fácil utilização e confecção e não tem limites para sua utilização, dependendo apenas da criatividade e disponibilidade do educador.

Conhecemos, portanto dois sistemas comumente utilizados no tratamento de transtornos do espectro autista, o TEACCH e o PECS. O nosso foco é extrair desta breve explanação o que poderia ser interessante e factível para o professor no cotidiano da sala de aula, independente de formações que o ofereçam, instrumentos e ferramentas

que possam auxiliar o educador a desenvolver um trabalho efetivo com seu aluno autista. Entendemos então que no TEACCH, o ambiente deve ser preparado visando que o autista entenda o que há ao seu redor e anteveja o que acontecerá levando em consideração a rotina da sala de aula, por exemplo. É um sistema complexo e que necessita de formação adequada para ser plenamente desenvolvido, incluindo avaliação, mas dele podemos extrair que uma sala de aula regular deve ser adequada para receber o aluno autista.

Retomando o fato de que, infelizmente, na educação inclusiva há uma lacuna, sobretudo na formação adequada do professor e no seu respaldo por outros profissionais que deveriam trabalhar em equipe com o professor de sala regular, informando-o e sugerindo ações adequadas, afinal mesmo que o educador tenha tido formação na disciplina Educação Inclusiva no ensino

superior, cada caso é um caso, são diversas síndromes e diversos transtornos que o professor não tem a obrigação de saber detalhadamente sobre cada uma delas.

Sabendo, portanto que o professor depende, em muitos casos, unicamente de sua boa vontade e compromisso para desenvolver um trabalho adequado com seu aluno de inclusão, do que foi vista acima, dos sistemas mais utilizados com alunos autistas, podemos extrair que o professor deve pensar seu ambiente de modos que o aluno autista tenha maior entendimento do que o rodeia, com auxílio de objetos, quadros e agendas. É muito importante primar por incorporar a noção da rotina ao aluno autista, tentar que ele entenda e anteveja o que acontecerá, assim como, expresse o que deseja. Neste caso a confecção de figuras atrativas com fotos de brinquedos que ele venha a gostar ou atividades próprias da rotina, como parque, alimentação ou leitura pode

auxiliar imensamente no desenvolvimento social e da comunicação do aluno em questão. A prática nos faz concluir que a possível agressividade do aluno autista, tanto autoagressividade como contra os colegas e professor, pode advir do não entendimento do que o rodeia e também da impossibilidade de expressar o que deseja. Supõe-se, portanto que, se atingindo-se o objetivo do aluno entender sua rotina e comunicar, mesmo que basicamente o que deseja, o trabalho de inclusão efetiva pode fluir muito mais plenamente e outros objetivos podem ser planejados.

REFERÊNCIAS

MANTOAN, Maria Tereza Égler: Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha, 2007. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/675> acesso em 20/12/2017

MANTOAN, Maria Tereza Égler: O direito de ser, sendo diferente na escola. Ciênc. Let. Porto Alegre n. 36, p. 47-62, jul/dez 2004.

SILVA, Ilena Pedro da: Autismo-respeito às limitações. Revista Educação Inclusiva agosto de 2009.

PAULA, Adria Assunção Santos de: Diversidade e inclusão escolar. Revista Mente e cérebro, março de 2008.

Declaração de Salamanca (1994)

CAMARGO, Sígla Pimentel Hoher, BOSA, Cleonice Alves: Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo:Um Estudo de Caso Comparativo. Psicologia: Teoria e Pesquisa Jul-Set 2012, Vol. 28 n. 3, pp. 315-324.

ZILBOVICIUS, Monica, MERESSE, Isabelle, BODDAERT, Nathalie: Autismo: neuroimagem. Rev Bras Psiquiatr. 2006;28(Supl I):S21-8

SANTOS, José Ivanildo F. dos: Educação Especial Inclusão escolar da criança autista, São Paulo, All Print Editora, 2011

<http://www.autismo.org.br/> acesso em 20/12/2017

<http://www.ama.org.br> acesso em 20/012/2017

<http://pecsemportugues.blogspot.com.br/> acesso em 20/12/2017

<http://souautistaesoucapaz.blogspot.com.br/2009/01/pecs.html> acesso em 05/01/2018

www.luso-poemas.net acesso em 20/12/2017

O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DE CRIANÇAS COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



JOVELINA MAGALHÃES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade São Camilo (2009); Especialista em Educação Especial com ênfase em Altas Habilidades/Superdotação, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Núcleo de Educação a Distância (NEaD) (2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Jean Mermoz.

O presente artigo teve como objetivo investigar o processo de identificação de um estudante com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação na Educação Infantil. Foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a temática das Altas Habilidades/Superdotação, análise documental, estudo de campo e pesquisa qualitativa. Como instrumentos de coleta de dados foram realizadas entrevistas e aplicação de questionários, construídos à luz da literatura. Os dados coletados foram analisados a partir de uma abordagem qualitativa, a fim de encontrar subsídios para identificar os indicadores de precocidade e Altas Habilidades/Superdotação no desenvolvimento infantil, apresentados nos comportamentos da criança pesquisada. É fundamental o papel da escola no reconhecimento das diferenças e peculiaridades individuais dos estudantes, no sentido de atender as suas expectativas e necessidades ao longo do percurso escolar, com vista a assegurar uma educação de qualidade. Os resultados obtidos na pesquisa demonstraram que é possível considerar e analisar características relevantes a partir de indicadores e comportamentos de uma criança com Altas Habilidades/Superdotação e sinais de precocidade na Educação Infantil, sendo de fundamental importância o acompanhamento e estímulo, por meio de um ambiente enriquecedor.

Palavras-chave: Educação Especial; Altas Habilidades; Precocidade; Educação Infantil; Identificação.

INTRODUÇÃO

Este estudo de campo, sobre como se dá o processo de identificação em crianças com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, foi realizado entre os meses de abril e dezembro de 2016, em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade de São Paulo.

Embora muitos dos estudos e reflexões durante o curso de especialização em Altas Habilidades/Superdotação se voltassem para o público do Ensino Fundamental I, foi inevitável não projetar, também, um novo olhar sobre as crianças em idade pré-escolar. Sob esta perspectiva, foram se estruturando reflexões teóricas e surgindo inquietações durante a prática escolar, marcadas por muitas dúvidas quanto às características tão específicas de uma criança de cinco anos, em especial, por se distinguir dos demais colegas no âmbito comportamental. Esta criança já vinha sendo

observada desde os quatro anos de idade, ocasião em que começou a frequentar a escola, pois apresentava sinais de precocidade na fala e nas atitudes que a diferenciava de seus pares. Muitas vezes, tal comportamento gerava desconforto para a própria criança, conflitos nas relações com os colegas e professores, assim como no próprio desenvolvimento pedagógico.

Tais comportamentos também geravam alguns questionamentos, tais como: O que acontece com esta criança? Parece ser tão evoluída e precoce em algumas situações, e em outras, tão imatura e arrogante? O que fazer para ajudá-la a usar sua eloquência na linguagem em função do próprio desenvolvimento, ao invés de só contestar e se isolar? Como a escola pode aproveitar do que há de bom nessa criança e promover o seu desenvolvimento integral e pedagógico? O que as

professoras devem fazer diante do fato de que se isola e se nega a fazer algumas atividades? Como proceder quando se prende de modo obstinado só em atividades de seu interesse?

Nesta mesma perspectiva, novas interrogações também foram surgindo: Como avaliar esta criança? Como identificar suas habilidades de modo a desenvolver estratégias pedagógicas? Como incentivá-la, uma vez que se envolve tanto com algumas atividades se isolando e ignorando o mundo que está a sua volta e, em outras situações, apresenta-se tão desmotivada e entediada?

Neste sentido, justificase este estudo em face da necessidade de se pensar em alternativas para tantos questionamentos, de apoiar e enriquecer as ações escolares em conjunto com a família, na perspectiva de formar uma escola disposta a enfrentar as barreiras das diferenças

tendo um novo olhar para as mesmas. Foi a partir dessas expectativas que se teve início toda a pesquisa, junto com a coordenação da escola, os professores e a família da criança pesquisada. O processo de identificação das habilidades foi sendo simultaneamente enriquecido com o novo olhar das professoras, com o entusiasmo e interesse da criança ao participar de todas as propostas, inclusive atividades e oficinas que a desafiassem.

Para tanto, foi realizado um arcabouço teórico sobre a temática que trata especialmente sobre a identificação de crianças em idade pré-escolar com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. Todavia, foram encontrados poucos

estudos com características tão específicas, porém foi possível embasar a pesquisa e provocar questionamentos e reflexões relacionadas a estes comportamentos de uma criança da EMEI.

Os comportamentos apresentados por uma criança com sinais de precocidade ou indicadores de Altas Habilidades/Superdotação desafiam a escola a ser criativa em suas práticas pedagógicas, em função de atender e criar situações inovadoras para as próprias crianças, explorando as suas habilidades.

A perspectiva é de que crianças com características peculiares sejam acolhidas e respeitadas em suas diferenças, de modo que sejam contempladas com um novo

olhar, integrando-a na turma em que está inserida, receba estímulos adequados às suas necessidades educacionais especiais.

Sendo assim, que seja desencadeado um processo verdadeiramente inclusivo, no sentido de acolher, reconhecer e estimular o desenvolvimento das habilidades apresentadas pela criança com sinais de precocidade já na Educação Infantil. Para tanto, propõe-se a reflexão sobre a temática a partir do objetivo na sequência.

1.1. Objetivo

Investigar o processo de identificação de um estudante com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação na Educação Infantil.

INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO SINAIS OU DE PRECOCIDADE

Diferenciando Precocidade e Altas Habilidade/ Superdotação

Segundo Santos et al (2013) o que caracteriza a criança precoce não é o desenvolvimento cognitivo

excepcional, mas um desenvolvimento avançado, com aquisição de uma ou mais habilidades antes do

esperado para a sua faixa etária. Nesta perspectiva, são precoces as crianças que apresentam alguma habilidade específica prematuramente seja na música, na matemática, nas artes, na linguagem, nos esportes ou na leitura. Virgolim (2007) alerta que não se deve rotular uma criança como superdotada, prodígio ou gênio, sem antes acompanhar o seu desenvolvimento.

Conforme pesquisa realizada por Vieira (2005) há uma distinção entre o aluno precoce e o superdotado. Para esta autora, a precocidade é uma caracterização da infância e, que ao chegar num período entre seus sete, oito anos, a criança descaracteriza-se deste desenvolvimento prematuro e, supostamente, equilibra suas aprendizagens, provocando assim, a diferenciação entre o aluno precoce e o aluno caracterizado superdotado que, se estimulado, manteria seu ritmo diferenciado além de outras características.

Fleith (2006) sinaliza que nem sempre uma criança

precoce poderá ser considerada superdotada, por isso considera essencial acompanhar o desempenho dessa criança, registrando habilidades e interesses demonstrados ao longo dos primeiros anos de escolarização, oferecendo várias oportunidades estimuladoras e enriquecedoras ao seu potencial.

Entendendo a Assincronia no Contexto Escolar

Para Santos et al (2013):

No mesmo sentido, o equilíbrio emocional dos superdotados pode ser desafiado, de forma intensa, quando suas habilidades estão fora de sincronia. O alcance de grandes competências verbais e conceituais, em época em que ainda têm dificuldade para a leitura, deixam-nos muitos frustrados; a grande habilidade espacial, com a incapacidade de desenhar o que enxergam internamente, é decepcionante; a competência

sinestésica, mais a insegurança e a timidez para integrar-se em uma atividade esportiva, são fatores que causam, também, desafios internos. Como o desenvolvimento de cada área tem seu ritmo e velocidade diferenciados, muitos superdotados sofrem com essa desigualdade entre a competência e a capacidade de produção, em fases em que ainda não conseguem entender essa discrepância, que pode instalar uma diminuição de sua autoconfiança, perda das habilidades, desmotivação (SANTOS et al, 2013, p. 2).

Já Fleith (2006) ressalta que crianças superdotadas em idade pré-escolar constituem um grupo diversificado quanto aos interesses, níveis de habilidades, desenvolvimento emocional, social e físico. Faz-se necessário um olhar atento para as possíveis manifestações de assincronia entre desenvolvimento intelectual, afetivo ou físico. Para a mesma autora a educação infantil

é de grande importância para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial. Nesse período, as influências do ambiente desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento do potencial de cada criança. Propiciar condições que permitam a ela expressar seus interesses e desenvolver possíveis talentos deveria ser o ponto de partida de uma educação diferenciada.

Conforme Gick (2008) vale lembrar que o termo superdotado foi descrito pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Portaria Nº 69, do Ministério da Educação - Centro Nacional de Educação Especial (CENEP), de 1986, definindo-o da seguinte forma:

Superdotados: educandos que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade nos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador,

capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidades psicomotoras, necessitando atendimento educacional especializado (GICK, 2008, p.16).

Do ponto de vista legal, no Município de São Paulo, como mais recente documento se destaca o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016) que em seu art. 1, parágrafo 5 e 6, sinaliza a transversalidade da educação especial em todas as etapas e modalidades de educação ofertadas pela Rede Municipal de Ensino, a saber, Educação Infantil. Portanto, existe o amparo legal que assegura os direitos ao estudante com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação ou precocidade já na Educação Infantil, no entanto, estes direitos estão atrelados ao processo de identificação.

Caminhos para a Identificação

Considerando a importância do processo de identificação, Guimarães e Ourofino (2007) apontam a necessidade de o quanto antes ocorrer a identificação do estudante com Altas Habilidades/Superdotação, evitando, deste modo, problemas de desajustamento, desinteresse em sala de aula e baixo rendimento escolar. Para essas autoras, o processo de identificação deve estar diluído em diversas fases e a identificação precoce é necessária para assegurar o desenvolvimento saudável de crianças superdotadas. De acordo com a literatura, os instrumentos de identificação mais utilizados nos programas de atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação têm sido: testes psicométricos; escalas de características; questionários; observação do comportamento; entrevistas com a família e professores, entre outros (GUIMARÃES, et al, 2007, p. 55).

Segundo Vieira (2005), a

questão da identificação é, sem dúvida, um dos fatores mais importantes a se considerar em qualquer programa de atendimento ou grupo social que apresenta Altas Habilidades/Superdotação ou precocidade. As diferentes propostas de intervenção partem de dois pressupostos teóricos básicos: a concepção de inteligência e a concepção sobre quem são estes sujeitos. Para a autora, desde uma perspectiva educacional, a identificação deve ter como finalidade o conhecimento das características individuais de todos e de cada um dos estudantes, para que as diferentes formas de aprender possam ser respeitadas e estimuladas.

Ainda, para Vieira (2005), não se trata de uma proposta de identificar para a criação de gênios e, muito menos, para bombardear a criança com estímulos, antecipando sua maturação evolutiva. Destaca que a importância da identificação precoce das Altas Habilidades/

Superdotação reside na intervenção, na perspectiva de evitar rotular a criança, de estigmatizá-la a partir de seu comportamento. E também, o oferecimento de informações e orientações adequadas aos pais e professores intervém no processo educacional destas crianças, impedindo o aparecimento de problemas que dificultem o seu desenvolvimento. Portanto, a identificação precoce possibilita que pais e professores reconheçam e respeitem o ritmo, a intensidade e a singularidade com que seu filho/aluno conhece, cria, percebe e sente o mundo que o rodeia.

Os Desafios de Um Novo Olhar

Para Vieira (2005), a visibilidade que se reivindica aos estudantes que apresentam sinais de precocidade ou indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, está diretamente relacionada ao respeito e ao reconhecimento

de seus potenciais e de suas limitações, bem como ao oferecimento de oportunidades educacionais que visem ao desenvolvimento tanto de seus pontos fortes quanto daqueles que necessitam de estímulo (VIEIRA, 2005, p.182).

Fleith (2009) apud Cline e Schwartz (1999) sinaliza que dentre as características mais comumente encontradas em crianças superdotadas em idade pré-escolar destacam-se: alto grau de curiosidade; boa memória; atenção concentrada; persistência; independência e autonomia; interesse por áreas e tópicos diversos; aprendizagem rápida; criatividade e imaginação; iniciativa; liderança; vocabulário avançado para a sua idade cronológica; riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de ideias); habilidade para considerar pontos de vistas de outras pessoas; facilidade de interagir com crianças mais velhas ou com adultos; habilidade para lidar com ideias abstratas;

habilidade para perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vista; interesse por livros e outras fontes de conhecimento; alto nível de energia; preferência por situações/objetos novos; senso

de humor e originalidade para resolver problemas.

Para Virgolim (2007), um ponto importante a considerar é que a identificação deve ser vista como um processo contínuo, e preferencialmente

apontar os pontos fortes, aptidões e talentos de cada estudante, em detrimento de suas fraquezas.

TRAGETÓRIA METODOLÓGICA

Universo da Pesquisa

A Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), no ano letivo de 2016 atendeu 125 crianças, no período da manhã e, 130 crianças no período da tarde. O público atendido, em sua maioria, vive ao entorno, pertencente a uma comunidade carente e diversificada, há famílias participativas em todos os eventos escolares e, por outro lado, há também responsáveis não muito envolvidos com a vida escolar dos filhos.

Todos os ambientes (sala de aula, brinquedoteca, sala de leitura, refeitório, banheiros, pátios com motocas e parques) são bem estruturados e organizados, sendo que em alguns a professora conta

com o apoio de uma Auxiliar Técnico de Ensino (ATE).

Verificam-se alguns aspectos muito favoráveis como, por exemplo, o fato da escola ser muito organizada e oferecer uma diversidade de recursos e ambientes que, se bem explorados e utilizados, já poderão ser considerados como enriquecimento curricular. A EMEI desenvolve também, projetos de leitura para as crianças e suas famílias, sendo a sala de leitura montada com a doação de livros variados. Um aspecto desfavorável quase sempre presente em todos os espaços e contextos é a concepção carregada de mitos quando se pensa em Altas Habilidades/ Superdotação.

No ano corrente de

2016, a escola atendia seis crianças Público Alvo da Educação Especial (PAEE) e com os próprios recursos procurava oferecer um atendimento de qualidade em suas propostas.

É importante sinalizar que este estudo está vinculado ao Projeto Integrado de Pesquisa “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: política educacional, ações escolares e formação docente”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, campus de Marília e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 64353216.6.0000.5406, cujo parecer é de nº 1.939.831, datado de 23 de fevereiro de 2017.

Participantes

Foram participantes da pesquisa dois professores que atuam na unidade escolar, o coordenador pedagógico, a mãe da criança em idade pré-escolar que apresenta comportamentos de precocidade e indicadores de Altas Habilidades/Superdotação e a própria criança.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram roteiros de entrevista semiestruturados e questionários, os quais foram construídos a partir da literatura estudada. Ainda, foram realizadas observações sobre o estudante e suas ações na escola, observação que, segundo Gil (2008), constitui elemento fundamental para o estudo de campo. Por estar presente em muitos momentos da pesquisa, a observação chega mesmo a ser considerada como método

de investigação. Todos os dados observados foram registrados em um diário para posterior análise.

Procedimentos para a coleta de dados

O primeiro procedimento para a coleta de dados foi conhecer o ambiente escolar e sua comunidade, bem como o seu perfil, além dos trabalhos desenvolvidos na EMEI, rotinas, ambientes, observação das barreiras e aspectos favoráveis e desfavoráveis para o processo de inclusão. Foi feita uma análise documental do Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), para perceber o olhar da mesma sobre o tema da inclusão escolar.

Os demais procedimentos foram à entrevista com a coordenadora a qual era composta por questões que versavam sobre o perfil de família da criança com sinais de precocidade ou indicadores de Altas Habilidades/Superdotação,

assim como sua participação na vida escolar. Na sequência, foram realizadas: a aplicação de dois questionários às professoras, sendo o primeiro aplicado no início do estudo de campo, e o segundo nas etapas finais do processo; o envio do questionário para a mãe da criança responder em casa; uma entrevista com a criança e observações da sua rotina escolar. Todos estes procedimentos para a coleta de dados compreendeu um período de nove meses, durante o ano letivo de 2016.

Procedimentos para a análise de dados

Após a aplicação de cada instrumento os dados coletados iam sendo organizados e analisados à luz da literatura estudada. Foram sendo organizados de modo que se pudesse chegar a uma sistematização dos resultados de modo processual e contextual.

Todos os dados foram analisados e interpretados

qualitativamente, uma vez que a análise qualitativa não requer quantificação de detalhes, delimitação de tempo, lugar ou causas.

Segundo Dalfovo et al (2008) apud Del-Masso et al (2012), todos os estudos de

campo são necessariamente qualitativos e, mais ainda, identificam-se com a observação do participante. No entanto, o estudo de campo e sua análise permite que o pesquisador e os participantes interajam e tornem possível a visibilidade,

ou não, dos significados, que só podem ser percebidos através do olhar sensível do pesquisador. Portanto, a partir desse olhar, são apresentados, na sequência, os resultados e discussões.

RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS

Concepção de inclusão presente na escola

Ao analisar o PPP da escola foi possível perceber a sua concepção de escola inclusiva, que consistia numa planilha de alunos com deficiências atendidos no ano corrente e turmas em que há atendimento de estagiário. Foi verificado também que não havia nenhuma referência ao atendimento de crianças com sinais de precocidade ou indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.

Também na afirmação da coordenadora da escola, foi constatada a necessidade de que o PPP só contemplasse as crianças que eram atendidas e que já chegassem à escola

com laudo. Constata-se no caso das crianças precoces ou com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, que deveriam chegar à escola já identificadas para, então, terem o atendimento contemplado em seu planejamento.

No entanto, é importante sinalizar, que no início deste estudo, a escola já observava e levantava suas hipóteses quanto às características peculiares da criança contemplada nesta pesquisa; já na primeira oportunidade a indicou para fazer parte do processo de identificação. Constata-se que não existe uma sistematização do trabalho feito, mas há uma sensibilização quanto ao perceber as necessidades

específicas de seu público atendido.

Na perspectiva de atender as crianças com sinais de precocidade ou com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação é fundamental segundo Gick (2008):

[...] no momento em que a escola suspeitar que seu aluno não se encontra interessado pelo ensino/aprendizagem deverá iniciar o processo de observação do referido, considerando a fase de desenvolvimento da criança e sua habilidade pessoal e deste modo iniciar a identificação do estudante, com a participação do professor especialista em AH/

SD, coordenação, professores e família, podendo contar também com a colaboração dos colegas (GICK, 2008, p. 22).

Por isso, seria muito importante a escola já contemplar em seu Projeto Político Pedagógico – PPP - propostas de identificação e atendimento, onde estes alunos, após o processo de avaliação e investigação, pudessem complementar ou suplementar suas atividades escolares conforme suas habilidades.

Faz-se relevante também observar que durante o estudo, a escola e professores passaram a ter um novo olhar e a fazer um trabalho diferenciado com a criança. Em todos os momentos foi parceira, apoiou e incentivou o desenvolvimento da pesquisa e, intermediou os contatos entre a pesquisadora e a família.

Os docentes participaram efetivamente

deste estudo respondendo ao questionário Anexo 2 – Lista de Verificação de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (LIVIAHSD) Freitas e Pérez (2012). Para estas autoras, a identificação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação envolve, primeiramente, a aplicação de instrumentos de triagem aos professores de sala comum, para se ter um mapeamento dos alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação e posteriormente, de posse dos indicadores, dar continuidade ao processo de avaliação. Ainda sinalizam a importância de os respondentes serem orientados a considerarem o comportamento do estudante ao longo da rotina escolar e não somente no momento do preenchimento do questionário (FREITAS; PÉRES 2012, p.33).

Ao preencher a lista com 25 questões, os professores deveriam apontar em cada item o nome de duas crianças que se destacavam naquela

afirmativa, também poderiam indicar nomes repetidos e não necessariamente citar todas as crianças da turma.

Conforme a interpretação das autoras, o estudante deve ser citado pelos professores pelo menos em 13 questões, o que equivale a 51% das respostas referentes ao mesmo aluno. No entanto, a criança investigada neste estudo foi citada 16 vezes, destacando-se nas afirmativas que representam o seguinte perfil de estudante: tem interesse em assuntos muito diferentes aos dos seus colegas; é mais perfeccionista; é mais observador; tem muitas informações sobre temas de seu interesse; conhece mais palavras difíceis e complexas que seus colegas; tenta descobrir o como e o porquê das coisas fazendo perguntas inteligentes; tem pensamento abstrato mais desenvolvido; as ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais; é uma criança muito curiosa; tem muitas ideias,

soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes; é muito imaginativa e inventiva; fica chateada quando tem que repetir um exercício de algo que já sabe; descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas; não precisa de muito estímulo para terminar uma atividade que lhe interessa; é a mais isolada da turma. Também é persistente nas atividades que lhe interessa e busca concluir as tarefas. Por fim, é importante sinalizar que foi a única criança citada nesta última afirmativa.

Para tanto, vale ressaltar que a aplicação desse instrumento se deu no início do processo de identificação de modo contextual e qualitativamente. Foi utilizado para um primeiro levantamento de dados e todas as características identificadas passaram a integrar e a serem consideradas nas etapas seguintes da investigação.

Os professores preencheram também a Ficha de Identificação das

Altas Habilidades na Primeira Infância Vieira (2005), a qual é um instrumento para ser aplicado aos pais e professores da criança, que avalia a intensidade e a frequência desses indicadores com base no referencial de inteligências de Gardner (1983, 2000) e de superdotação de Renzulli (1978, 1986). No entanto, ao mapear as respostas deste instrumento, não foi possível chegar a uma avaliação conclusiva, devido dificuldades encontradas ao analisar os resultados a partir das orientações da folha de interpretação dos itens (VIEIRA, 2005, p. 223).

Ainda se faz necessário, reconhecer o quanto é indispensável a contribuição dos professores no processo de identificação das habilidades. Nesta perspectiva, Virgolim (2007) observa que os professores se encontram em uma posição que conseguem indicar os alunos que se apresentam mais criativos e outras manifestações no ambiente escolar que se

revelam por meio de atitudes e comportamentos, o que pode ser enfatizado quando se trata do contexto escolar da Educação Infantil, por ser um ambiente de mais observação e cuidado.

Foi feita uma análise a partir de um instrumento com 39 questões respondidas pela mãe da criança, trata-se do Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (QIIAHS-D-R). Este instrumento identifica características gerais e indicadores de habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa, intensidade e frequência observadas pelo responsável da criança. Conforme Peres (2009), o avaliador deve considerar a área de destaque do estudante e sempre procurar constatar a intensidade e a frequência por um tempo maior possível. Este instrumento teve também adaptações e questões formuladas a partir de orientações do documento Encorajando Potenciais (BRASIL, 2007

apud Virgolim 2007 p. 59). Uma vez que seria aplicado para avaliação de uma criança em idade pré-escolar, constatou-se a necessidade de melhor contextualização e adequação da linguagem para essa faixa etária.

As respostas da mãe foram analisadas a partir da literatura estudada e relacionadas ao comportamento da criança no contexto escolar; foram reconhecidas muitas características e habilidades já mencionadas pelas professoras. Constata-se que no ambiente familiar a criança apresenta uma curiosidade incomum se interessando por livros e programas de ciências, mecânica, petróleo, motores, ferramentas, carros, construção e política.

Em suas respostas, a mãe relata também que a criança se diverte assistindo programas de ciências sobre a formação e construção das coisas e que atendendo a solicitação da criança, fazem juntas muitas pesquisas sobre assuntos diversos.

Além da curiosidade em saber sempre mais, a criança apresenta concentração e se dedica por longo tempo ao que está fazendo, sendo perfeccionista e detalhista.

Os instrumentos aplicados aos responsáveis tornam-se relevantes para o processo de identificação. Conforme Virgolim (2006), os pais estão em posição vantajosa para oferecer uma visão ampla sobre o desenvolvimento peculiar dos filhos, incluindo interesses e habilidades precocemente desenvolvidas, alerta, no entanto, no sentido de que nem todos os pais acompanham adequadamente o desenvolvimento dos filhos.

A observação direta da criança e de seu comportamento na rotina escolar complementa e enriquece a análise dos instrumentos já aplicados, possibilitando um novo olhar para o processo de identificação. Vale lembrar que Vieira apud Mettrau e Almeida (1995, p.70) afirma que o sujeito com altas habilidades/superdotação

apresenta características próprias na sua interação com o mundo. Tais características podem ser representadas por uma forma peculiar de agir, questionar e organizar seus pensamentos e suas potencialidades. Essas pessoas se destacam pela maneira original e criativa com que resolve um problema ou situação, seja acadêmica, prática ou social.

Durante a observação, muitos relatos foram sendo analisados e em alguns foram citadas características que soavam negativamente porque atrapalhava o andamento da turma, pois a criança se isolava, ficava concentrada só naquilo que gostava de fazer e, com frequência, se negava a seguir a rotina escolar. Ficava entediada com as atividades comuns da sua turma, no entanto, quando era algo que a desafiava e de seu interesse como criar e montar, ficava absorta e envolvida até concluir a atividade com detalhes e no seu ritmo. Uma das professoras de sua turma

arriscou a dizer que na sua visão, o comportamento da criança somente apresentava sinais de precocidade e talvez fosse muito estimulada por parte da família, uma vez que no grupo tinha outras crianças mais predispostas à compreensão da linguagem escrita e raciocínio matemático. No entanto, sua concepção foi-se modificando após responder ao questionário e fazer parte desde estudo sobre identificação de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação e sinais de precocidade em crianças na fase pré-escolar.

Durante os dias de observação, todas as crianças faziam uma atividade com palitos de picolé, pintavam e construíam o que queriam. A criança observada estava sozinha em uma mesa, absorta em sua atividade. Foi-lhe questionado o que fazia e nem deu atenção, então mais uma vez lhe foi perguntado se podia tentar adivinhar o que estava fazendo. Naquele momento ela começou a achar interessante a conversa; foram

feitas algumas tentativas de adivinha, porém sem sucesso. Então ela disse que estava construindo uma caixa que ficava em cima do poste, que tinha fios de eletricidade. Tudo era medido, ajustado com muita precisão. Fez a caixa, o poste e fios de ligação. Outras perguntas lhe foram feitas, mas não respondeu, continuou concentrada em sua tarefa e foi a última da turma a terminar a atividade.

Em outro momento, foi proposta uma atividade com pinturas em folhas grandes de árvores, a criança se recusava a pintar, pois dizia que não gostava do cheiro da folha. Foi incentivada várias vezes, mas continuava resistindo, até o momento em que a professora sugeriu a pintura de um tanque de guerra. Então, no seu ritmo, começou a atividade prendendo-se aos detalhes e sem pressa.

Em outro dia, fora do contexto de observação formal, a criança foi encontrada fazendo uma pintura com giz no muro

da rampa. Estava sozinha e concentrada enquanto seus colegas brincavam em um parque próximo. Ao ser interrogada sobre o que fazia, explicou que desenhava um prédio e fazia um jogo de charadinhas. É relevante ressaltar que quanto a esse jeito de ser inovador, Vieira (2005) sinaliza a importância de se observar habilidades relacionadas à criatividade no ambiente escolar e apresenta alguns traços de personalidade comum às pessoas criativas: autonomia, flexibilidade e abertura para novas experiências de vida, autoconfiança, persistência, iniciativa, dentre outros.

Ao ser questionada sobre o que mais gostava de fazer na escola, a criança afirmou que gostava de jogos de montar, todas as coisas de montar e brincadeiras, gostava de aprender sobre motocas e andar nelas porque tinham rodas. Gostava de falar sobre tanques de guerra e ainda disse que muitas coisas são interessantes, mas que não

gostava muito de música.

Durante o andamento da observação e entrevista a criança acompanhou tudo, sendo-lhe explicado que participava de uma pesquisa que acontecia na escola. Percebia-se observada o que a fez sentir-se também valorizada. Gostava da atenção que lhe era dispensada. Na perspectiva de Fleith (2006), do ponto de vista afetivo, espera-se que a criança com altas habilidades/superdotada desenvolva suas habilidades interpessoais e de comunicação, autonomia, iniciativa, um autoconceito positivo e uma compreensão do outro e seu ponto de vista. A partir dessa concepção, com o objetivo de proporcionar maior integração entre a criança e seus colegas e também dinamizar o estudo, foram desenvolvidas algumas atividades individuais e grupais, pelas quais a criança sempre se interessava e se referia como “nosso momento de pesquisa”.

Em relação aos seus

colegas e do ponto de vista da maturidade, foi notado que o estudante se diferenciava de alguns colegas da turma por ser uma criança com menos idade. Com frequência ficava sozinha, com os ombros caídos, apresentando-se desmotivada, talvez porque fosse mais lenta em suas ações.

Quanto às suas atitudes de isolamento, segundo os relatos de uma das professoras da turma, a criança havia melhorado muito na socialização. Isolava-se menos e estava mais aberta às brincadeiras com os colegas e propostas das professoras, embora continuasse resistindo em participar de algumas atividades. Não costumava ser uma criança atenta o tempo todo, pegava as suas coisas e seguia o seu ritmo e estilo como se estivesse sozinha.

Observou-se também que a criança se prendia muito em detalhes nos jogos de montar, em legos, na exploração dos recursos

de seu interesse nos quais se concentrava criando estratégias de movimento e de desafios. Se usasse um palito ou desenhasse um círculo já pensava mecanicamente. Diante de tanta criatividade, faz-se necessário pensar sobre as expectativas de aprendizagem que segundo Fleith (2006):

[...] crianças com altas habilidades/superdotadas em idade pré-escolar devem vivenciar diversas situações de aprendizagem de forma a desenvolver suas habilidades e talentos. Isso significa implementar atividades que envolvam o pensamento criativo (produção de muitas ideias originais e variadas) e crítico, e que levem a criança a fazer conexões entre ideias, resolver problemas e levantar questionamentos. É importante, ainda, proporcionar à criança oportunidades para explorar mais amplamente um tema de seu interesse (FLEITH, 2006, p. 24).

Portanto, ao longo do processo de observação foi constatado que tanto o ambiente familiar quanto o escolar estão receptivos às diferenças da criança, percebem as suas habilidades,

buscam estimular suas potencialidades e estão influenciando e enriquecendo o seu desenvolvimento. Neste sentido Fleith (2006, p.13) observa que assim como uma boa semente precisa de condições adequadas

de solo, luz e umidade, também a criança com sinais de precocidade ou de Altas Habilidades/Superdotação necessita de um ambiente adequado estimulador para desenvolver-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado teve por objetivo investigar o processo de identificação de um estudante com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação na Educação Infantil, isto é, chamar a atenção para a importância e a possibilidade de avaliar pedagogicamente crianças da Educação Infantil, atentando para os indicadores de Altas Habilidades/Superdotação ou sinais de precocidade.

O processo de investigação foi desenvolvido a partir do conceito de Altas Habilidades/Superdotação e das Inteligências Múltiplas presentes na literatura estudada. Com esse olhar, foi possível refletir e suscitar discussões que possibilitassem,

já nas Escolas Municipais de Educação Infantil, observar e identificar os sinais de precocidade e indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.

A partir das referências apresentadas procurou-se trazer alguns conceitos e indicações para uma avaliação pedagógica, no sentido de que crianças com indicadores não sejam rotuladas como dispersas, indisciplinadas, "fora da casinha", imperativas, desligadas, e deste modo, não sejam bloqueadas, desde cedo, em seu potencial de desenvolvimento.

Quanto às hipóteses e dúvidas, pode-se considerar que este estudo foi abrindo novas perspectivas no sentido de constatar que a Educação

Infantil pode ser o momento privilegiado para observar os sinais de precocidade e para iniciar o processo de identificação de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, pois, desde cedo, a criança poderá receber inferências necessárias e estímulo adequado em um ambiente de aprendizado que é marcado pela dinâmica do enriquecimento curricular e pela flexibilidade nos ajustes da rotina escolar.

Portanto, faz-se necessário acompanhar o desenvolvimento e interesses demonstrados nesta fase para que não se deixe de oferecer oportunidades que potencializem e estimulem habilidades, uma vez que a

Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI já oferece atividades enriquecedoras nos seus diversos espaços educativos.

Nesta perspectiva, espera-se que este estudo contribua no sentido de estimular programas e atendimentos

nas Escolas Municipais de educação Infantil – EMEI. Que se identifique necessidades e habilidades o quanto antes, possibilitando que crianças com sinais de precocidade e indicadores de Altas Habilidades/Superdotação recebam atendimento de

acordo com seu ritmo e estilo, sejam desafiadas e participem com intensidade e estímulo das ações que lhes são propostas, a partir de seus interesses e habilidades observadas.

REFERÊNCIAS

DEL-MASSO, Maria Candida Soares. Metodologia do Trabalho Científico: aspectos introdutórios. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

FLEITH, Denise de Souza. Educação infantil saberes e práticas da inclusão: altas habilidades/superdotação. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/superdotacao.pdf>>. Acesso em: 01 Mar 2017.

GICK, Andréa Rott. Altas habilidades/superdotação: Um estudo de caso. Revista da Graduação, v. 2, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online>>. Acesso em: 13 Fev 2017.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: In: FLEITH, D. S. (Org.). A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: Orientação a Professores. Brasília: MEC, Seesp, 2007. p. 53-65. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/superdotacao.pdf>>. Acesso em: 01 Mar 2017.

PÉREZ; Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Diferentes instrumentos de identificação. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2014. Trata-se de texto para a disciplina 12 do curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Programa Rede São Paulo de Formação Docente. Acesso restrito. Disponível em: <<https://goo.gl/NChSa>>. Acesso em: 02 Fev 2017.

SANTOS, Ricardo Barbosa; XAVIER, Roberta Sarmiento Barbosa. Intervenções Pedagógicas no Atendimento à Criança Precoce (3 a 6 anos e 11 meses de idade). Disponível: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT1-2013/AT11-003.pdf>>. Acesso em: 01 Mar 2017.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. A Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. "Viagem a" Mojave-Óki!": a trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos. 2005. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online>>. Acesso em: 02 Fev 2017.

BULLYING E AS CONSEQUÊNCIAS NA APRENDIZAGEM ESCOLAR



KÁTIA MEDEIROS DA SILVA

Graduação em Normal superior Faculdade Uniararas (2007); Pós graduação Em Psicopedagogia Institucional e Clínica Faculdade Brasil (2014); Graduação em Artes na Universidade Campos Jales (2017) Professor de Ensino Fundamental e Educação Infantil CEI Parque Cocaia e Professora de Educação Básica - na EE Dr. Aniz Badra.

Falar sobre o sofrimento de crianças e adolescentes que hoje vivem situações vexatórias trouxemos uma pesquisa bibliográfica e visa refletir acerca de uma prática peculiar de agressão na escola: o fenômeno bullying e seu efeito na vida e na aprendizagem de

crianças e adolescentes. Neste artigo podemos identificar que, além da violência explícita identificada por agressões físicas, "xingamentos" e armas, existe também, a violência velada ou silenciosa, que envolve um grande número de educandos e educadores.

O bullying é uma violência cruel, cujo nível de agressão torna suas vítimas reféns de ansiedade e de emoções que interferem negativamente na autoestima e diretamente nos processos de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Especial; Altas Habilidades; Precocidade; Educação Infantil; Identificação.

INTRODUÇÃO

Em diversos ambientes onde pessoas se encontram, sejam eles: trabalho, família, igreja, estabelecimentos comerciais, hospitais e demais lugares, acontecem relações interpessoais, muitas vezes podem ser conflitantes, e muitas vezes percebemos desfechos trágicos.

Queremos deixar explícito como os atos de violência (física ou não) que ocorrem de forma intencional e repetitiva, contra um ou mais alunos que se encontram impossibilitados de reagir frente às agressões sofridas resulta o bullying, e como pode interferir no ensino- aprendizagem do agredido por esta prática.

Nas instituições escolares se evidenciam ou originam a prática de bullying, muitas vezes causando certos

dissabores entre seus alunos.

Acontece que nestas relações há sempre um mais forte ou que pelo menos demonstra ser assim e nessa ânsia pelo poder, o suposto mais forte, busca sua ou suas vítimas, através das quais seu domínio será exercido.

Neste contexto estabelece o bullying, uma vez escolhida a vítima, o agressor irá maltratá-la, visando ridicularizá-la perante os demais colegas.

Até bem pouco tempo atrás, o bullying era considerado inofensivo, ou melhor dizendo, era considerando apenas como „brincadeirinhas de criança”, era um apelido aqui, uma briga ali e tudo era encarado como fases da criança ou do adolescente e nada levado tão a sério.

Atualmente

estudos revelam que tais brincadeiras infantis deixam marcas profundas, principalmente marcas psíquicas e que podem acarretar sérias consequências, tanto para as vítimas quanto para os agressores.

Para muitos, ir ao colégio torna-se algo extremamente desagradável, isso se deve a um tipo de violência que é antiga, mas vem sendo popularizada sob o conceito de bullying palavra inglesa que significa intimidar e atormentar e vem preocupando cada vez mais as escolas brasileiras.

BULLYNG- DEFINIÇÃO, CAUSA E CONSEQUÊNCIAS

Um vídeo “viralizou” na internet, um menino chora e conta para sua mãe como é tratado pelos amigos da escola. Em sua fala o sofrimento é real. O vídeo realizado por uma mãe norte americana poderia ser de qualquer outro país.

Um adolescente em uma sala de aula em Goiânia, capital de Goiás atira nos amigos de classe, ao questionarem o motivo de tanta violência o argumento do adolescente de 13 anos foi “eu que sofria Bullying”.

O termo tem sua origem na língua inglesa e é usado para descrever atos de violência física ou psíquica intencionais e repetidos praticados por um indivíduo (bully) ou por um grupo, objetivando intimidar, „diminuir” ou agredir outro indivíduo; geralmente não existe motivação aparente, contudo, ocorre dentro de relações desiguais de poder,

na qual, um indivíduo „se acha” melhor do que o outro, ou seja, ele „pode mais”.

A palavra bully, significa valentão e vem do inglês, Bull (touro) que ao pé da letra, quer dizer algo parecido com „bancando o touro” ou em português „bancando o valente”.

O bullying começou a ser pesquisado há cerca de quinze anos na Europa, quando se descobriu o que estava por trás de muitas tentativas de suicídio entre adolescentes.

Sem receber a atenção da escola ou dos pais, que, geralmente, achavam as ofensas bobas demais para terem maiores consequências, o jovem recorria a uma medida desesperada: o suicídio. Atualmente, todas as escolas do Reino Unido já implantaram políticas antibullying.

No Brasil, não há índices oficiais sobre a prática

de provocar colegas muitas vezes confundida por pais e educadores com uma simples brincadeira a mesma já envolve 45 % dos estudantes brasileiros, segundo estimativa do Centro Multidisciplinar de Estudos e Orientação sobre o Bullying Escolar (Cemeobes), organização com sede em Brasília. O índice está acima da média mundial, que varia entre 6% e 40% em alguns países.

Os estudos da ABRAPIA demonstram que não há diferenças significativas entre as escolas avaliadas e os dados internacionais.

A grande surpresa foi o fato de que aqui os estudantes identificaram a sala de aula como o local de maior incidência desse tipo de violência, enquanto, em outros países, ele ocorre principalmente fora da sala de aula, no horário de intervalos.

As escolas devem atentar para as atividades

extraclasse : em parques e intervalos, orientando os profissionais da instituição professores, orientadores, faxineiras para que verifiquem se nenhuma criança está sendo excluída ou humilhada; caso isso ocorra, a gestão deve tomar providências com aluno e imediatamente alertar os pais para que sejam tomadas as medidas cabíveis.

As formas mais comuns de bullying relatadas no ambiente escolar são:

- Verbal: insultar, ofender, falar mal, colocar apelidos pejorativos, “zoar”
- Física e material: bater, empurrar, beliscar, roubar, furtar ou destruir pertences da vítima.
- Psicológica e moral: humilhar, excluir, discriminar, chantagear, intimidar, difamar.
- Sexual: abusar, violentar, assediar, insinuar .
- Virtual ou Cyberbullying:

bullying realizado por meio de ferramentas tecnológicas: celulares, filmadoras, internet etc.

A vítima normalmente encontra dificuldade de falar sobre o que lhe ocorre, algumas vezes por medo de represálias ou vergonha , quando fala sobre o que sente , nem sempre encontra alguém que valorize seus sentimentos.

A grande preocupação com ocorrências se justificam pelas consequências, já que tem a propriedade de causar traumas irreversíveis ao psiquismo de suas vítimas, principalmente no que diz respeito à aprendizagem: ao desenvolvimento cognitivo do agredido. Muitos deles se evadem ou mudam de escola.

O bullying escolar tem gerado grandes preocupações por ser um fenômeno bastante frequente, complexo e ainda pouco trabalhado nas escolas brasileiras e quando isto acontece nem sempre é eficiente, pela forma em que

se manifesta e pela pouca conscientização, isso pode ser visto no recente caso de Realengo, no Rio de Janeiro.

No caso de bullying o agressor é temido pelos demais, manipula seus espectadores que o auxiliam em suas práticas , anda sempre em grupos, não suporta ser contrariado, apresenta atitudes agressivas por qualquer motivo, seu tom de voz é grosseiro, aparece com pertences, lanches de suas vítimas alegando ter sido presenteado por elas. O espectador assiste a tudo na maioria das vezes sem se manifestar, em alguns casos participa como cúmplice das agressões temendo contrariar o agressor.

As formas de Bullying mais comuns em ambientes escolares são: agressões físicas e verbais, ameaças, brigas, chantagens, apelidos, trotes, roubo, racismo, xenofobias - aversão a tudo aquilo que vem de outras culturas e nacionalidades - intimidações, piadinhas, assédios, xingamentos, alienações

abusos, discriminações e várias outras formas de se ridicularizar o outro.

Normalmente a agressão ocorre fora do campo de visão dos professores, com frequência no recreio onde a supervisão é deficitária ou inexistente.

O comportamento Bullying pode se manifestar de forma direta, através de agressões físicas ou tomando pertences da vítima, ou ainda através de apelidos que tem o objetivo de gerar constrangimento. Pode também se manifestar de forma indireta quando se cria comentários desagradáveis e pejorativos sobre a pessoa, com o objetivo de excluí-la do grupo.

Uma das características mais perversas do bullying é o fato de causar danos psicológicos intensos, em sua maioria começa com um apelido grosseiro, onde o agressor ressalta alguma característica física da vítima.

Sabemos hoje, que este tipo de comportamento,

que antes era denominado como „coisas de crianças”, leva o aluno a depressão, baixo autoestima, ansiedade outros problemas comuns são: desinteresse pela escola; problemas psicossomáticos; problemas comportamentais e psíquicos como transtorno do pânico, depressão, anorexia e bulimia, fobia escolar, fobia social, ansiedade generalizada, entre outros.

O bullying também pode agravar problemas preexistentes, devido ao tempo prolongado de estresse a que a vítima é submetida. Em casos mais graves, podem-se observar quadros de esquizofrenia, homicídio e suicídio.

Essas são algumas das características mais usuais das vítimas, além do abandono do estudo, de certa forma, o bullying é uma prática de exclusão social cujos principais alvos costumam acontecer com pessoas mais retraídas, inseguras, essas características acabam fazendo com que elas não peçam ajuda então,

em geral, elas sentem-se desamparadas e encontram dificuldades de aceitação.

Além dos traços psicológicos, as vítimas desse tipo de agressão apresentam particularidades, como problemas com obesidade, estatura, deficiência física. Entretanto, as agressões podem, ainda, abordar aspectos culturais, étnicos e religiosos.

Os agressores são geralmente os líderes da turma, os mais populares : aqueles que gostam de colocar apelidos nos mais frágeis.

Tanto o agressor assim como a vítima, também precisa de ajuda psicológica. Quem pratica Bullying tem a tendência a desenvolver comportamentos delinquentes e dificuldades nas relações sociais. Apresenta baixa tolerância à frustração, por isso, usa com frequência da violência a fim de firmar-se frente aos outros, por isso a preocupação relacionada ao bullying se dá também

quanto ao agressor, pois este vem de uma família, normalmente, desestruturada onde os pais exercem um acompanhamento precário ao seu filho com relação à sua vida escolar, ou ainda adotam comportamentos hostis no convívio doméstico.

O problema é

complexo e de difícil resolução. Necessita de atenção de todos: pais, alunos, professores, profissionais da saúde.

A busca de soluções para resolver ou impedir ações de bullying deve fazer parte do cotidiano das instituições; assim como: prover jogos cooperativos, atividades de

inclusão, proferir palestras sobre o assunto e trabalhos em conjunto, reportagens a respeito das consequências sofridas pelas vítimas ou agressores nas mais diversas situações.

O IMPACTO DO BULLYING NA VIDA E NA APRENDIZAGEM

Buscamos compreender as manifestações da violência simbólica e do fenômeno bullying nas práticas da comunidade educativa, uma vez que essas práticas permeiam as relações existentes, arraigadas nos relacionamentos, no processo de ensino-aprendizagem, bem como pretendemos mostrar que uma educação comprometida com a vida e a cultura da paz, baseada na igualdade, na justiça, no respeito à dignidade humana e na fraternidade. .Pode romper com a pratica bullying.

O tema deste artigo traz a reflexão sobre o fenômeno bullying e sua

pratica nas escolas brasileiras se intensificou diante da maneira como o fenômeno vem se disseminando por âmbitos internos e externos, e, sobretudo, pelos danos psicológicos causados aos envolvidos, tendo muitas vezes reações extremas, como as recentes tragédias ocorridas em escolas em vários lugares do mundo, a exemplo, Columbine-EUA/1999 ,em Realengo, no Rio de Janeiro em 2011, e em Goiânia este ano, instaurando marcas profundas na vida da comunidade educativa e de toda a sociedade.

Por sua intensidade e disseminação o bullying

ultimamente adquirindo visibilidade desde que passou a ser discutida e estudada por diferentes setores da sociedade brasileira, preocupados em compreendê-la e identificar os fatores que a determinam, buscando encontrar soluções de enfrentamento que possam reduzi-la a níveis compatíveis com a ordem social estabelecida.

Desde o final da década de 70, estudiosos como ARENDT(1979); GADOTTI(2003); ABRAMOWAY e RUA (2004); FANTE (2005) trazem a discussão a dificuldade do sistema educacional em enfrentar as diversas dimensões desse fenômeno.

A violência é preocupante em todas as suas formas. Ela não está restrita a determinada instituição, cidade ou região. Atinge a malha social independente de localidade e espaço. A violência se interiorizou no conjunto das relações humanas no país e no mundo.

A violência escolar é a questão que mais requer um olhar atento dos profissionais da educação.

Entretanto, quando falamos sobre a “violência escolar”, visualizamos apenas uma série de situações nas quais os educandos discutem, brigam, trocam chutes, se ferem. Quando imaginamos “gangues” formadas por educandos ou ex- educandos, munidos com armas ou drogas que, invadem a escola, depredam o patrimônio, ou deixam seus rastros marcados com sangue e sofrimento, comprometendo a vida e a integridade da comunidade escolar.

Na realidade, a violência é bem mais ampla e se manifesta nos relacionamentos

educativos, no processo de ensino-aprendizagem ou até mesmo no currículo escolar.

É sobre esta violência muitas vezes velada ou não, que discuto , as sua interferência na aprendizagem.

Telma Weiss (2000), em suas pesquisas, deixa muito claro que para que a aprendizagem seja significativa, a criança ou o adolescente precisam encontrar um ambiente escolar equilibrado, sereno, que propicie condições saudáveis de maturação, o que inclui estímulos positivos, equilíbrio, boa relação com a comunidade educativa, vínculo afetivo, diálogo.

Fica explícito que os aspectos emocionais estão ligados ao desenvolvimento afetivo e sua relação com a construção do conhecimento escolar. O não aprender pode, por exemplo, expressar uma dificuldade na relação da criança com o educador, com colegas da escola, com sua família. É um sintoma de que algo vai mal nessa dinâmica.

Um ambiente escolar

hostil e desequilibrado, poderá afetar seriamente não só a aprendizagem como também o desenvolvimento físico, mental e emocional de seus educandos.

Portanto, problema emocional decorrente de uma situação de violência desestrutura a pessoa e reflete diretamente na aprendizagem, instaurando sentimentos de medo e de insegurança. Sendo assim a aprendizagem não ocorrerá, ou terá uma grande barreira para acontecer.

FANTE (2005) também - em suas pesquisas- constatou que medo constante e repetitivo bloqueia a agressividade e o bom funcionamento mental, prejudicando as funções de raciocínio, abstração, interesse por si mesmo e pelo aprendizado, além de estender-se a outras faculdades mentais ligadas à autopercepção, concentração, autoestima e capacidade de interiorização (FANTE, 2005, p. 24).

Tudo isso leva o educando a apresentar dificuldades diversas no âmbito

escolar, comprometendo, assim, expressivamente sua aprendizagem.

Enfim, para tentar solucionar este problema é necessário uma ação conjunta entre: família, aluno, escola e comunidade.

Desta forma, é de extrema importância que os profissionais da educação e os pais se atentem para o menor sinal de bullying, assim teremos o pleno desenvolvimento dos nossos educandos.

Especialistas do mundo inteiro concordam sobre o fato de que o papel dos pais, tanto de alunos agressores como de agredidos é fundamental para combater a violência moral nas escolas e de que eles precisam saber lidar com a situação.

No caso dos pais de agressores, é preciso que se convençam e mostrem aos filhos que esse comportamento é prejudicial a eles.

De acordo com ARAMIS: “Os dados obtidos em trabalhos internacionais, não

existe escola sem bullying. O objetivo então é alterar a forma de avaliação do que é uma brincadeira e do que é bullying, mudando o enfoque da questão para a valorização do sentimento de quem sofre, ou seja, respeitando seu sofrimento e buscando soluções que amenizem ou interrompam isso.” Aramis Lopes Neto, coordenador da Abrapia.

Ele ainda ressalta que os autores de bullying podem se tornar líderes entre os alunos por disseminarem o medo e estarem repetindo seu modelo familiar, em que a afetividade é pobre ou a autoridade é imposta por meio de atitudes agressivas ou violentas.

A única maneira de combater esse tipo de prática é a cooperação por parte de todos os envolvidos: professores, funcionários, alunos e pais: Todos devem estar de acordo com o compromisso de que o bullying não será mais tolerado. As estratégias utilizadas devem ser definidas

em cada escola, observando-se suas características e as de ,sua população’.

O incentivo ao protagonismo dos alunos, permitindo sua participação nas decisões e no desenvolvimento do projeto, é uma garantia ainda maior de sucesso. Não há, geralmente, necessidade de atuação de profissionais especializados; a própria comunidade escolar pode identificar seus problemas e apontar as melhores soluções.

Para FANTE, a receita é promover um ambiente escolar seguro e sadio, onde haja amizade, solidariedade e respeito às características individuais de cada um de seus alunos.

Enfim, é fundamental que se construa uma escola que não se restrinja a ensinar apenas o conteúdo programático, mas também onde se eduque as crianças e adolescentes para a prática de uma cidadania justa.

Como prevenir o problema na escola

Para evitar o bullying,

as escolas devem investir em prevenção e estimular a discussão aberta com todos os atores da cena escolar, incluindo pais e alunos. Para os professores, que têm um papel importante na prevenção, alguns conselhos dos especialistas Cléo Fante, autora de livro Fenômeno Bullying .

- Observar com atenção o comportamento dos alunos, dentro e fora de sala de aula, e perceber se há quedas bruscas individuais no rendimento escolar.

- Incentivar a solidariedade, a generosidade e o respeito às diferenças, através de conversas, trabalhos didáticos e até de campanhas de incentivo à paz e à tolerância.

- Desenvolver, desde já, dentro de sala de aula um ambiente favorável à comunicação entre os alunos

- Quando um estudante

reclamar ou denunciar o bullying, procurar ouvi-lo, dar atenção e procurar imediatamente a direção da escola. Registrar por escrito a reclamação. Muitas vezes, a instituição trata de forma inadequada os casos relatados. A responsabilidade é, sim, da escola, mas a solução deve ser em conjunto com os pais dos alunos envolvidos.

A família também deve ser orientada, assim poderão ajudar, os pais devem estar alertas para o problema – seja o filho vítima ou agressor, pois ambos precisam de ajuda e apoio psicológico.

- Mostrar-se sempre aberto a ouvir e a conversar com seus filhos.

- Ficar atento às bruscas mudanças de comportamento.

- É importante que as crianças e os jovens se sintam confiantes e seguros de que podem trazer esse tipo de

denúncia para o ambiente doméstico.

- Comentar o que é o bullying e os oriente que esse tipo de situação não é normal.

Ensiná-los como identificar os casos e que devem procurar sua ajuda e dos professores.

- Se precisar de ajuda, entrar imediatamente em contato com a direção da escola e procure profissionais ou instituições especializadas.

Vimos que há necessidade de revisão da proposta pedagógica das unidades escolares, pois , mesma, não contempla uma política de trabalho pedagógico que promova a discussão e debate acerca das diversas formas de violência, da necessidade de combatê-la em prol da construção de uma educação para a paz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem sofrido significativas transformações assim como a sociedade, a violência dentro dos seus

muros tornou-se e mostrou-se algo a ser desvelado.

É necessário buscarmos instrumentos visando a

erradicação do Bullying no meio educacional através do reconhecimento e enfrentamento a esse mal de tamanha

gravidade social, posturas comprometidas, atitudes e coragem em identificar as causas que levam os estudantes a serem agressivos, intolerantes e perseguidores dos colegas introvertidos, tímidos com baixa autoestima, com algum problema físico, dificuldades de relacionamento ou com deficiências de aprendizagem. Incentivar a cultura da paz, para que no futuro não vejamos mais crianças serem mortas inocentemente como ocorreu numa escola pública em Realengo, no Rio de Janeiro, em 2011 e em Goiânia este ano.

REFERÊNCIAS

CONSELHO, Nacional de Justiça, Cartilha justiça nas escolas, Bullying . Brasília. 2010

CURY, A.J. - Pais brilhantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DREYER, Diogo. A brincadeira que não tem graça. Portal Educacional. 2005. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/>. [Acesso em 9 de Novembro de 2017].

FANTE, C.A.Z.: Bullying escolar, in Violência nas escolas, Jornal Diretor UDEMO, ano V, N°. 2, março/2002, São Paulo. Dados sobre estudos realizados em cinco escolas da Rede Pública e Privados de Ensino em duas cidades no interior do Estado de São Paulo.

_____ Fenômeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. ISBN, 2005.

FREIRE, Paulo: Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa – São Paulo: Paz

GASPAR, Tânia: Violência em contexto escolar, in Psicologia Actual nº7, pp. 39-42. 2006.

WEISZ, Telma :Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem, , Ed. Ática. 2000.

OUTRAS FONTES

ABRÁPIA (Associação Brasileira de proteção à Infância e Adolescência) (2006). Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes (online) <http://www.bullying.com.br/abrapia>.

Cyberbullying. Disponível em: <http://www.baixaki.com.br/>. [Acesso em 3 de novembro de 2017].

FREITAS, Renata (2004). Não pode. E pronto! [online]. Disponível: http://www.cpopular.com.br/metropole/conteudo/mostra_noBF9AB9B0501032BEA8B8825122338C [2007, Novembro, 2017]

O ENSINO DO TEATRO NAS ESCOLAS DE NÍVEL FUNDAMENTAL E SEUS DESAFIOS

FERNANDO AFONSO NUNES FILHO

Bacharel em Eng. Ambiental, pela Universidade Federal do Tocantins (2011), Especialização em Gerontologia pela Universidade Federal do Tocantins (2013); Especialização em Gestão Social: Políticas Públicas, Redes e Defesa pela Universidade Norte do Paraná, UNOPAR (2015).



LUCIA INÊS ZUNTA VIZIOLI

Graduada em Artes/Teatro, pela Universidade Federal do Tocantins (2014); Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Artes pela UNINTER (2015)



O artigo propõe uma discussão sobre o ensino do teatro nas escolas de nível fundamental, sobretudo para que haja integração dessa disciplina à área de conhecimento que estimula e proporciona o desenvolvimento da criatividade, percepção e de habilidades corporais. Para os autores que fundamentam este trabalho, a disciplina de teatro é considerada como meio de recreação, servindo para “acalmar” alunos rebeldes ou distraídos, na maioria das instituições de ensino da rede pública. No entanto, propõe-se que o trabalho seja pautado na área das linguagens artísticas, como disciplina obrigatória, conforme é amparado pela LDB 9394/96. Acredita-se que essa reflexão poderá levar a elaboração de estratégias de abordagem de um ensino de teatro capaz de contribuir com a melhoria do desenvolvimento integral do indivíduo, pois a infância é uma fase de afloramento das habilidades sensoriais e motoras, proporcionando um campo fértil para realização desse ensino.

Palavras-chave: Desafios; Ensino; Teatro

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo geral discutir a importância do ensino de teatro como área de conhecimento integrada às linguagens artísticas para os alunos do ensino fundamental, bem como apontar os desafios enfrentados pelos professores na aplicabilidade dessa disciplina no formato proposto, cujo foco pauta-se na formação integral e do indivíduo, contradizendo o cenário atual das escolas da rede pública de ensino.

A discussão baseia-se na reflexão sobre as ideias de como os professores poderão promover o ensino de teatro a partir da construção de ferramentas didáticas embasadas no currículo escolar, incluindo um diagnóstico formal, pedagógico e prático que estimule a apreciação artística e o desenvolvimento da capacidade produtiva dos alunos.

Para fomentar essa discussão buscou-se nos PCNs

(Parâmetros Curriculares Nacionais) e na LDBEN/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) os instrumentos de metas aos educadores, sob a forma da condução do ensino de teatro, a partir da experiência de vida, das ideias e dos conhecimentos adquiridos pelas crianças. Bem como, apresentou-se alguns apontamentos sobre a disciplina de Teatro e os desafios à sua aplicabilidade nas escolas públicas de ensino fundamental, na perspectiva dos enfrentamentos impostos aos interlocutores desse processo: alunos, professores e escola.

Por outro lado, a postura de alguns estudiosos do assunto, é que a prática do ensino de teatro nas escolas é desafiadora. Envolvendo trabalhos fragmentados, de apresentações em peças teatrais alusivas a datas e eventos. Os espaços físicos para ensaios comprometem o ensino e a aprendizagem

dos alunos. Nesse contexto, considera-se um ensino de menor importância no currículo, voltado apenas para recreação e entretenimento. Portanto, faz-se necessário trabalhar a arte na ótica da criatividade de produção do pensamento reflexivo abordado nas atividades lúdicas teatrais.

Sugere-se que a equipe pedagógica se comprometa na construção de novas propostas curriculares, que contemplem o ensino de teatro a partir das linguagens artísticas estabelecidas no currículo do Ensino Fundamental. Assegurar a oportunidade de aprendizagem das crianças dessa faixa etária escolar implica em garantir parte do sucesso do desenvolvimento cognitivo e integral das mesmas. A capacitação dos professores e as condições físicas para realização desse ensino são fundamentais nesse processo.

Faz-se necessário a elaboração de um diagnóstico

formal, pedagógico e prático que estimule a apreciação artística e o desenvolvimento da capacidade produtiva das crianças. Assim como, a promoção de um diálogo reflexivo entre professores de teatro e outras linguagens

artísticas para que a abordagem do tema contemple dos aspectos teórico-filosófico ao prático.

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Entende-se por ensino e aprendizado formal o repertório intelectual do saber ler, escrever, expressar e uma significativa fluência de leitura e interpretação. Não se considera como conhecimento, os potenciais artísticos e subjetivos. As disciplinas que trabalham as linguagens artísticas são de importância menor, pois tem a característica de recreação e lazer.

“A educação artística divide com a educação física o privilégio de serem ambas rejeitadas, explicitamente ou não, ao se ingressarem no território da escola. Na hierarquia das disciplinas a serem ensinadas, as nossas situam-se nos degraus mais baixo da escada. O aluno pode dedicar-se às atividades artísticas, dentro da escola,

se tiver tempo, ou seja, se tiver terminado todas as outras tarefas – “as tarefas importantes”” (Porcher 1982, p. 13 citado por Palhano – grifo do autor).

Há um conceito equivocado fortalecido pelo capitalismo de que o conhecimento técnico-intelectual tem maior valor que o conhecimento subjetivo. Porém ambos se constroem a partir do “resgate da valorização sensorial, como também auxilia a interpretar, a ler as imagens que circulam na sociedade”. (PALHANO, 2008, p. 21). O ensino de arte tem um papel efetivo de modo a ampliar o universo artístico do aluno. A autora argumenta que é, entre outras funções da escola, promover e contribuir nesse processo de formação crítica, de oportunidades

democráticas com a criação artística. Entre as possibilidades de democratização que a escola poderá promover, está o teatro, como instrumento de observação, discussão e percepção do dia-a-dia.

Contextualizando teatro, em sua conceituação primária, pode ser apenas o prédio onde acontecem os espetáculos ou de forma mais direta “uma arte específica, transmitida ao público por intermédio do ator” (MAGALDI, 2003, p. 7). Na educação, o teatro “desenvolve a capacidade de fazer perguntas, de encontrar respostas, de descobrir novas soluções, questionar situações, encontrar e reestruturar novas relações” (PALHANO, 2008, p. 22). Sem adquirir papel de disciplina coadjuvante, o teatro estimula capacidade de construir um conhecimento

pautado nas leituras, nas observações, nos repertórios artísticos e nos intercâmbios culturais.

Para os PCNs (MEC, 1997, vol. 6), o teatro é a disciplina do conhecimento e da apreciação estética. Abrange a experiência de vida, suas ideias, conhecimentos e sentimentos.

“O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só a função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos [...] a atividade teatral como uma combinação de atividade [...] um exercício de convivência democrática” (PCNs p. 84 vol. 6).

O documento enfatiza que o teatro transforma o cidadão comum em cidadão crítico, integralizado, capacitado a se desenvolver intelectualmente e socialmente. Fornece oportunidade de vivenciar experiências únicas; exercer papéis relevantes de

cooperação e respeito.

Para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1971, a arte foi incluída como uma “atividade educativa” e não disciplina. “(...) não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (PCN vol. 6 p. 28). Nesse período não havia professores com formação específica nas linguagens artísticas. Conforme os PCNs (vol6, p. 30) somente com a nova reestruturação da LDBEN 93/94 de 1996, no Art. 26 § 2º é que “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Esse desenvolvimento que a referida lei aponta, consiste entre outras definições, como uma educação cultural capaz de dialogar, respeitar e apreciar esteticamente outras culturas. Com a nova proposta da lei, passa-se a formar professores em diferentes linguagens com o intuito de “ensinar”

uma forma de comunicação artística direcionada.

KOUDELA (2011 p. 78) reforça o teor da lei ao afirmar que:

“O teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação. A representação ativa e integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade”.

Com base nas leis em vigor, o teatro ganhou evidencia e passou a ser disciplina com amplo leque de oportunidades de conhecimentos. Exerce papel de agente transformador, estimula a percepção de existência, relacionamento e reponsabilidade; capacidade criativa e entendimento de símbolos e codificações. MAGALDI (2003 p. 10) coloca o teatro como “umas das artes mais sedutoras [...] o espetáculos obtêm êxito pela harmonia total da realização”.

Seduz pela realidade cênica do teatro e a empatia com a plateia. No teatro se ouve o pulsar da vida do personagem. Tudo é único, nada será igual.

Porém, o teatro, assim como outras disciplinas da base diversificada, enfrenta significativos desafios. Conforme SAVIANI (apud JAPIASSU 2012, p.23):

“As artes ainda são contempladas sem a atenção necessária por parte dos responsáveis pela elaboração dos conteúdos programáticos de cursos para a formação de professores alfabetizadores e das propostas curriculares para a educação...”

Essa falta de atenção por parte das autoridades pedagógicas resulta em desafios que cotidianamente os professores tentam superá-los. A disciplina exige do professor diferentes formas de abordagem e conteúdos que despertem nas crianças o interesse. As leis existem, amparam e direcionam a disciplina, mas há um distanciamento expressivo entre as leis abordadas e a

realidade das salas de aula. Conforme corrobora ALMEIDA JUNIOR (2013, p.4):

“O teatro, portanto, encontra-se não visível como disciplina no currículo da Educação Básica. Diante desta situação a atuação do professor na sala de aula é muito importante, considerando que será ele o responsável pela abordagem do conteúdo, refletindo, entre outras coisas, na visibilidade e valorização, de uma ou outra prática artística no dia a dia dos alunos”.

O pesquisador discute que os embates sobre o ensino das artes acontecem também com outras linguagens artísticas. Com o ensino do teatro para as escolas de nível fundamental não é diferente. O teatro não tem a visibilidade como disciplina do conhecimento. Tanto que poucas ou raras são as escolas de nível fundamental com capacidade física para receber e ministrar a disciplina de teatro satisfatoriamente. Tal necessidade é recorrente, pois, segundo (SANTANA, 2002 p.251).

“Turmas abarrotadas de alunos, espaço físico inadequado, tempo insuficiente para preparação e desenvolvimento das aulas, má qualidade do material didático, diálogo truncado e falta de parcerias, inexistência ou descontinuidade no aperfeiçoamento profissional, mentalidade servil e avessa à ousadia, baixa remuneração dos trabalhadores da educação”.

Os desafios para o ensino do teatro, de acordo com o autor, ultrapassam as esferas da carência do material humano. Começa com o espaço, materiais didáticos de baixa qualidade, pouca qualificação aos professores que fazem o papel de mediador, facilitador e provedor do aprendizado.

Segundo os PCNs, (vol. 6 p.85):

“Compete à escola oferecer um espaço para a realização dessa atividade, um espaço mais livre e mais flexível para que a criança possa ordenar-se de acordo com a sua criação. Deve ainda oferecer material básico, [...] adequados para as suas

encenações”.

Nas escolas de ensino fundamental, a questão do espaço para as aulas de teatro é discutível. Espaço para teatro não compreende salas com cadeiras e quadros. Salas de teatro é sim uma sala ampla, piso geralmente de madeira, bem ventilada e limpa. O material básico para o ensino do teatro compreende em materiais para construção de figurinos e cenários, luz e material de som. Pode parecer uma utopia, mas para um ensino de qualidade também as condições oferecidas devem ter qualidade. É comum que as salas destinadas ao ensino do teatro estejam com cadeiras e que para cumprir regras da escola, estas não devem ser retiradas.

Para OLIVEIRA E STOLTZ, (2010, p.89) ao valorizar a importância do ensino do teatro nas escolas, afirmam que:

“O teatro é extremamente motivador para crianças e adolescentes; afeta-os nos aspectos emocional, cognitivo,

motor e social. Exige também mobilização da atenção, da percepção e da memória, compreensão textual, capacidade de jogar com as palavras; trabalha a expressividade e a imaginação. Esses aspectos referentes à realidade juvenil são comumente desconsiderados como significativos”.

O teatro é uma arte coletiva, deve ser trabalhado em espaços onde o coletivo se adequa. O professor de teatro é desafiado a fomentar as discussões dramatúrgicas, estudos, construções de personagens e trabalhos de corpo com os atores-mirins em ambientes inadequados. Para um desempenho é necessário viabilizar espaços livres e adequados, salas amplas e materiais de uso contínuo para o desenvolvimento do ensino satisfatório. Sem estes importantes itens, crianças perdem em criatividade e no progresso do aprendizado e das experiências. Não é esse o foco dessa discussão, mas não flui o ensino de teatro nas escolas sem antes atentar

para fatos relevantes na árdua tarefa do ensino em si.

O ensino do teatro nas escolas se desconecta em conteúdos isolados, sem diálogo e sem profundidade teórica que a disciplina exige. Koudela, (2011, p.29) enfatiza que “a atividade artística é periférica ao sistema escolar e lhe é atribuída a característica de “recreação”. A autora prossegue afirmando que “tradicionalmente, nossas escolas são escolas de leitura. Ainda hoje, a partir da pré-escola, a atividade fundamental da criança é aprender a ler e escrever.”Trabalhar a interdisciplinaridade, como por exemplo, as leituras e as técnicas teatrais num casamento de construções educacionais importantes. Mas o teatro não é visto com tal importância. O teatro ensina a ler de outra forma. Ensina a pensar sobre e para a sociedade. O professor se vê entre o sistema tradicional de lápis e caderno e um sistema de inovação de ensino por meio das manifestações artísticas.

Inovação que, para alguns pais e educadores pouco contribui para a emancipação intelectual das crianças. O que é um equívoco, pois segundo Dewey:

“A criança é diferente do adulto, mas não porque ela “pensa mal” ou “errado”, mas porque “pensa diferente”: interesses e motivações específicos de sua vida infantil são mais importantes para ela do que conceitos, ideias e teorias postas logicamente ou historicamente.” (John Dewey apud Paulo Guiraldelli Jr, grifo do autor, 2002 p.15).

O aprendizado infantil, por meio das práticas teatrais estabelece a vivencia com o

novo, com a experiência da criação. O lúdico universo infantil é uma oportunidade para que professores desenvolvam trabalhos espontâneos, simbólicos e expressivos. No exemplo da leitura citado acima, ganhará a criança e a sua aprendizagem.

Assim, o professor tem o árduo desafio de apresentar e desenvolver o teatro nas escolas. Segundo EISNER, (2008, p.8) “gerar outras visões de educação, outros valores para dirigir a sua concretização, outras suposições sobre as quais se possa construir uma concepção de prática escolar mais generosa”. Trabalhar conteúdos e “novas visões”

de preparação das crianças para que se tornem, segundo o mesmo autor, em “indivíduos que desenvolveram as ideias, as sensações, as habilidades e a imaginação para criar um trabalho [...] habilmente executado e imaginativo”.

O professor-artista tem entre outras atribuições não apenas oferecer a disciplina, mas estabelecer um olhar de valorização e apreciação cultural. Desmistificar que o ensino do teatro seja apenas uma recreação ou relaxamento e elevar para a disciplina da imaginação, criatividade e valores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este artigo, constata-se que o teatro como arte, pode provocar e aguçar os alunos com muitas possibilidades de criações. Porém, é papel do professor enquanto mediador do conhecimento, valorizar cada iniciativa. Não contemplar apenas os grandes feitos,

mas que, de pouco a pouco, com os desafios diários que o professor de teatro convive, deve sempre considerar a valorização da criatividade.

O professor que trabalha o teatro nas escolas de ensino fundamental cumpre o papel de fomentador da criatividade. Comumente equivocada,

para alguns a disciplina é destinada a „abrilhantar” datas comemorativas, festas escolares e apresentações para autoridades. Ainda não há uma educação cultural formada dentro das famílias, na sociedade e no ambiente escolar. Não se considera a sua importância na contextualização

histórica e os resultados positivos que a prática oferece, tampouco são tidos como base de conhecimento.

Pouco se valoriza as temáticas trabalhadas, a literatura teatral, que por vezes são desconhecidas. Teatro ainda é visto, inclusive pelas equipes gestora, como entretenimento, lazer para „acalmar” os alunos, despertar algum talento artístico ou cumprir carga horária. Justifica essa pesquisa bibliográfica o estabelecimento de um diálogo reflexivo entre autores e envolvidos com o ensino de teatro, correlacionando as pontuações. O que se pode observar é que os desafios são recorrentes, quase unânimes entre os professores, estudiosos (teóricos) e escolas. Construir um currículo integrado com a realidade das escolas, conteúdos curriculares coesos e disponibilidade de espaços físicos, são temas que perdurarão por tempo nas esferas de discussões.

O teatro é uma proposta educacional e formativa nas

escolas de ensino fundamental. Colabora com a memória criativa importante para o crescimento social e pessoal das crianças. As propostas metodológicas podem abranger desde os jogos dramáticos com a primeira fase, ou com os textos literários na segunda fase do ensino fundamental. Isso só para exemplificar a contribuição vinda da disciplina teatro quando bem trabalhada, para o desenvolvimento intelectual e pessoal. Pelos jogos se estabelece relações, delimita espaços e abre possibilidades a outras atividades lúdicas e sensoriais. A literatura oferece uma riqueza ímpar de conhecimentos linguísticos e gramaticais, reflexões, e um aprimoramento no vocabulário.

A criança performática pelos jogos teatrais cria laços com a realidade, regulariza as formas de socializar e interagir com o meio. As leis que regem a inclusão do ensino do teatro nas escolas de ensino fundamental, não orientam quanto a compreensão de espaços físicos adequados,

materiais didáticos nem tampouco sobre um currículo que facilite a vida docente dos professores. Poucas secretarias de educação ou escolas públicas possuem um plano de curso que contemple o ensino do teatro como rege os documentos educacionais. Para driblar esses desafios e outros mais não elencados neste artigo, o professor costuma adequar o conteúdo sob uma nova forma de trabalho.

Criar possibilidades em espaços inadequados e materiais impróprios, para que o aluno se desenvolva e construa seu conhecimento dentro de sua criatividade e integridade. Portanto, pela saúde da educação teatral nas escolas e para as crianças, se busca um dialogo crítico e funcional entre as partes envolvidas da educação. Não apenas por uma padronização do ensino do teatro, mas para condições que facilitem o ensino das artes como um todo. Caso contrário a disciplina continuará a fazer parte do currículo e das leis

educacionais, mas não fará conhecimentos das crianças.
parte das descobertas e dos

REFERÊNCIAS

EISNER, ELLIOT E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? – Currículo Sem Fronteiras, v. 8, nº 2, pp. 5-17/Dez 2008- ISSN 1645-1384-.

JAPIASSÚ, RICARDO O. V. Metodologia do ensino do teatro- 9ª Ed., Campinas –SP- Papyrus- 2012.

JUNIOR, JOSE SIMÕES DE ALMEIDA. Reflexões acerca do estágio curricular na formação do professor licenciado em teatro- Educação em Revista-BH-v. 29-p. 43-64- 06/2013- Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013005000003>- 06/09/2015.

KOUDELA, INGRID DORMIEN- Jogos Teatrais- 7ª ed. Reimp. São Paulo-SP- Perspectiva 2011.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DO ENSINO (1996).

MAGALDI, SÁBATO. Iniciação do Teatro- 7ª Ed. 4ª impressão, Ática-SP- 2003.

OLIVEIRA, M. E. de; STOLTZ, T. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky- Disponível em :[https://www.google.com.q=Olivera+e+Stoltz%2C+\(2010+p.+89\)](https://www.google.com.q=Olivera+e+Stoltz%2C+(2010+p.+89)) acesso em 20/09/2015

PALHANO, PALMIRA RODRIGUES. A linguagem artístca e o teatro na educação: movimento de ordem e desordem- Revista Principia, nº 16, 09/2008- João Pessoa – PB

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS-Secretaria de educação Fundamental. Vol. 6, MEC/ SEF, Brasília- DF- 1997.

SANTANA, ARÃO PARANAGUÁ. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil- Revista Sala Preta- USP-SP, v.2, 2002- Disponível em <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57098/0> em 06/09/2015.

O PSICOPEDAGOGO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO



MARCELA QUINTAL FERNANDES DOS SANTOS

Professor de Educação Infantil na Rede Municipal de São Carlos- SP. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Psicopedagogia

A psicopedagogia é uma profissão nova no Brasil, e tem uma grande importância na ação interativa entre professor e aluno. Usando a referência bibliográfica, este artigo tem como objetivo conscientizar, pais, professores, diretores em geral, a importância do psicopedagogo na instituição de ensino e no processo de ensino-aprendizagem. Identificando os fatores que desencadeiam as dificuldades no processo de aprendizagem, buscando soluções para as possíveis dificuldades apresentadas pelo aluno. Mostrando o papel do psicopedagogo como mediador na solução ou superação das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Com o psicopedagogo dentro da instituição escolar, proporciona uma melhora, pois ele auxilia na solução das dificuldades de aprendizagem, ajudando o aluno a aprender.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Psicopedagogo; aluno.

INTRODUÇÃO

Como a Psicopedagogia é uma profissão nova no Brasil, ela é vista com desconfiança e insegurança pelos profissionais ligados a ela. Como é pela aprendizagem que o ser humano se constrói, ela pode se tornar positiva ou negativa, tornando-se prazerosa ou uma dificuldade e um desprazer. O psicopedagogo junto com a educação tem como um dos papéis instituir caminhos que liguem o saber e o não saber, e proporcionar ações dentro da escola, da comunidade, do grupo ou no indivíduo visam a aprendizagem.

A psicopedagogia é uma área que trabalha com o processo de aprendizagem e os problemas que decorrem dela. Dentro da instituição de ensino são várias as intervenções que o psicopedagogo pode auxiliar, como nos problemas com os professores, problemas familiares, com os colegas de turma, no conteúdo escolar.

A psicopedagogia surgiu de uma necessidade de

buscar subsídios para estudar o fracasso escolar, de entender melhor a sua causa, sendo um campo de atuação que lida com a saúde e educação, e com o processo de aprendizagem, sempre se levando em conta a influencia do meio, escola, família e sociedade.

É uma área do conhecimento que estuda questões ligadas à afetividade e à cognição e trabalha com elas. Pela escassez de produção acadêmica de qualidade sobre o tema, é difícil apresentar uma definição mais completa. Na escola, o profissional pode desempenhar duas funções.

Uma é trabalhar diretamente com o corpo docente, abordando questões da dinâmica da sala de aula, da relação entre alunos e professores e, entre esses, o coordenador pedagógico e a família. Outra é atender no contra turno as crianças que estão apresentando algumas dificuldades em classe. (MONTOVANINI, 2002, p.1).

Um dos papéis do

psicopedagogo é promover a aprendizagem, contribuindo para os processos de inclusão escolar e social, compreendendo e propondo ações diante de dificuldades de aprendizagem, realizando pesquisas científicas no campo da psicopedagogia e mediando os conflitos relacionados aos processos de aprendizagem.

O psicopedagogo nas instituições de ensino deve ter uma relação de proximidade, para facilitar o processo de aprendizagem, ele deve fornecer, intervir com ações para a boa aprendizagem. Segundo Bossa:

Já que no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e as necessidades individuais de

aprendizagem da criança ou da própria ensinagem (BOSSA, 1994, p.23).

Na escola, o psicopedagogo trabalha de forma preventiva, procurando criar competências e habilidades na solução dos problemas, trabalhando em conjunto com a equipe escolar e a família da criança.

O psicopedagogo ao avaliar a criança deve observar à coordenação motora ampla, os aspectos sensório-motor, a lateralidade, o desenvolvimento rítmico, a criatividade, o desenvolvimento motor fino, coordenação, atenção, aquisição de palavras, o raciocínio.

A participação do professor, por inteiro, (corpo, organismo, inteligência e

desejo) nessa relação, na sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem demanda a participação dos alunos também por inteiro. O organismo, transversalizado pela inteligência e o desejo, irá se mostrando em um corpo, e é deste modo que intervém na aprendizagem, já corporizado (FERNÁNDEZ, 1990, p.62).

O professor e o psicopedagogo juntos conseguem auxiliar o aluno com dificuldades na aprendizagem, executando, olhando, observando com um novo jeito para o erro na aprendizagem, analisando com cuidado e reformulando as práticas docentes para que elas fiquem perto da necessidade do aluno e

atendendo a dificuldade que ele apresenta. Essa parceria possibilita uma aprendizagem importante e enriquecedora.

Este trabalho tem como objetivo mostrar a importância do psicopedagogo na instituição de ensino, e como a sua intervenção no processo ensino-aprendizagem é importante para o desenvolvimento do aluno com problemas de aprendizagem; mostrando como a relação do psicopedagogo com os profissionais da escola, uma parceria que ajuda na aprendizagem do educando.

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Um dos papéis da psicopedagogia institucional é refletir e desenvolver projetos pedagógico-educacionais, enriquecendo as atividades dentro da sala de aula, nas avaliações e nos planejamentos, sendo parceira com a coordenação, professores e

direção, integrando os aspectos afetivo e cognitivo.

Para o psicopedagogo, aprender é um processo que implica pôr em ação diferentes sistemas que intervêm em todo o sujeito: a rede de relações e códigos culturais e de linguagem que, desde

antes do nascimento, têm lugar em casa ser humano à medida que ele se incorpora a sociedade. (BOSSA, 1994, p.51).

A psicopedagogia, veio da necessidade de atender e orientar as crianças que apresentarem dificuldades

ligadas a sua educação, a sua aprendizagem, tanto cognitiva como de comportamento social. Um dos principais objetivos da psicopedagogia é analisar o processo de ensino aprendizagem, sua evolução normal e patológica, as interferências da família, escola e sociedade neste processo.

A psicopedagogia pode ser estudada por duas vertentes: a terapêutica, que tem como objetivo reintegrar ao processo de construção de conhecimento de uma criança ou jovem que apresenta problemas de aprendizagem. A segunda: a preventiva tem como objetivo refletir e desenvolver projetos pedagógicos educacionais, enriquecer os procedimentos em sala de aula, as avaliações e planejamentos na educação sistemática e assistemática.

Na psicopedagogia preventiva, Bossa fala que:

Podemos dizer que o nosso sujeito é a instituição, com sua complexa rede de relações, com isso pode-se dizer que a instituição é um

espaço físico e psíquico da aprendizagem, local e objeto de estudo da Psicopedagogia, a didática que interfere nas aprendizagens devem ser analisados e discutidos, a fim de que possam ser ressignificados (BOSSA, 2007, p.89).

As autoras Eloise Quadros Fagali e Zélia del Rio do Vale (2003, p.10) afirmam que “trabalhar as questões pertinentes às relações vinculares professor-aluno, e redefinir os procedimentos pedagógicos, integrando o afetivo e cognitivo, através da aprendizagem dos conceitos, nas diferentes áreas do conhecimento”.

O preventivo está relacionado ao desenvolvimento de assessorias para pedagogos, orientadores e professores das instituições de ensino, trabalhando com criação de materiais, textos, livros para o uso do aluno, desenvolver raciocínio.

Há diferentes níveis de atuação. Primeiro, o psicopedagogo atua nos processos educacionais com o objetivo de diminuir a

frequência dos problemas de aprendizagem. Seu trabalho incide nas questões didático-metodológicas, bem como a formação e orientação dos professores, além, de fazer aconselhamento aos pais. Na segunda atuação, o objetivo é diminuir e tratar dos problemas de aprendizagem já instalados. Para tanto, cria-se um plano diagnóstico, a partir do qual se procura avaliar os currículos com os professores, para que não se repitam transtorno, estamos prevenindo o aparecimento de outros. (BOSSA, 1994, p.102).

Segundo o código de ética da Psicopedagogia, e o projeto de Lei nº 3124/97, e as discussões da Comissão de Regulamentação e Cursos da ABPp, são funções do profissional da área que:

- **Intervenção psicopedagógica** no processo de aprendizagem e suas dificuldades, tendo por enfoque o sujeito que aprende em seus vários contextos: da família, da educação (formal e informal), da empresa, da saúde;

- Realização de diagnóstico e intervenção psicopedagógico mediante a utilização de instrumentos e técnicas próprios de Psicopedagogia;

- Utilização de métodos, técnicas e instrumentos psicopedagógicos que tenham por finalidade a pesquisa, a prevenção, a avaliação, a intervenção relacionadas com a aprendizagem;

- Consultoria e assessoria psicopedagógico, objetivando a identificação, a análise e a intervenção nos problemas do processo de aprendizagem;

- Supervisão de profissionais em trabalhos teóricos e práticos de Psicopedagogia;

- Orientação, coordenação e supervisão de cursos de Psicopedagogia;

- Coordenação de serviços de Psicopedagogia em estabelecimentos públicos e privados;

- Planejamento, execução e orientação de pesquisas psicopedagógicas;

- Manter-se atualizado

quanto aos conhecimentos científicos e técnicos que tratam o fenômeno de aprendizagem humana;

- Zelar pelo bom relacionamento com especialistas de outras áreas, mantendo uma atitude crítica, de abertura e respeito em relação às diferentes visões do mundo;

- Assumir somente as responsabilidades para as quais esteja preparado dentro dos limites da competência psicopedagógica;

- Colaborar com o progresso da Psicopedagogia;

- Difundir seus conhecimentos e prestar serviços nas agregações de classe sempre que possível, responsabilizar-se pelas avaliações feitas fornecendo ao cliente uma definição clara ao seu diagnóstico;

- Preservar a identidade, parecer e/ou diagnóstico do cliente de relatos e discussões feitos a título de exemplos e estudos de caso;

- Responsabilizar-

se por crítica feita a colegas na ausência destes;

- Manter atitude de colaboração e solidariedade com colegas sem ser conveniente ou acumpliciar-se, de qualquer forma, com o ato ilícito ou calúnia. O respeito e a dignidade na relação profissional são deveres fundamentais do psicopedagogo para a harmonia da classe e manutenção do conceito público.

Segundo Allesandrini (1.996), um dos papéis do psicopedagogo, é reprogramar projetos educacionais facilitando a aprendizagem mais dinâmica e significativa, supervisionando programas, treinando educadores e atuando junto a profissionais de educação, aprimorar a qualidade da aprendizagem do educando.

Porto (2007), diz que o psicopedagogo pode auxiliar na construção da autonomia do professor, fazendo repensar a sua postura diante da ação pedagógica e desenvolver sua autoria de pensamento, desenvolver projetos para

a formação continuada dos docentes, e projetos para o desenvolvimento do aluno, ele também tem que estar inteirado das pesquisas que fazem referencia do pensamento da criança e do jovem, de como ele interage com o meio a sua volta, e de que maneira constrói e aprende saberes.

O profissional pode auxiliar o professor fazendo atendimentos pedagógicos individualizados, contribuindo assim para compreender os problemas na sala de aula, facilitando para o professor procurar alternativas de ação e técnicas para intervenção. A autora Nadia Bossa, em seu livro diz:

Cabe ao pedagogo perceber eventuais perturbações no processo de aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. Já que no caráter assistencial,

o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e as necessidades individuais de aprendizagem da criança ou da própria ensinagem. (BOSSA, 2007, p.23)

As autoras Andiará e Gisele (2014) diz que o psicopedagogo tem que estimular o desenvolvimento de relações interpessoais, estabelecer vínculos, utilizar métodos de ensino compatíveis com as mais recentes concepções a respeito desse processo, envolver a equipe escolar, sempre olhando em torno do aluno, e na produção de conhecimento, ajudando-o a superar os obstáculos que se interpõem ao domínio do conhecimento. O aluno deve ter sua criatividade estimulada, ter a sua autoestima, sua confiança desenvolvida, pois serão necessários na vida

adulta.

Segundo Porto (2007) o profissional de psicopedagogia juntamente com o professor, diretor, coordenador, secretários, enfim, a equipe escolar, tem que ter uma parceria, pois com isso, possibilita uma aprendizagem mais enriquecedora a criança. Todos tem que cooperar para atingirem um mesmo objetivo, que é diminuir as dificuldades de aprendizagem, superar conflitos, o psicopedagogo tem domínio de técnicas especializadas, para orientar pais, professores, alunos naquilo que deve ser feito em cada situação, o profissional por meio de diagnóstico consegue identificar as possíveis causas dos problemas de aprendizagem, observando e analisando a situação, orientando didático-metodológicas no espaço escolar de acordo com as características dos indivíduos e grupos.

O psicopedagogo deve oferecer ao aluno uma aprendizagem prazerosa, fazê-lo expor sua potencialidade, estimular e orientar o estudo,

facilitando o seu raciocínio.

Utilizando jogos pedagógicos, brincadeiras, o psicopedagogo faz o acompanhamento da aprendizagem, pois a criança consegue maturidade, a ter limites, aprende a ganhar ou perder, aumenta seu raciocínio, desenvolve a concentração. Segundo Piaget:

Os jogos consistem numa simples assimilação funcional, num exercício das ações individuais já aprendidas. Gera ainda, sentimento de prazer, tanto pela ação lúdica em si, quanto pelo domínio destas ações. A atividade lúdica é um dos melhores caminhos para o entendimento do mundo da criança e/ou adolescente, por isso, a mesma deve sempre ser utilizada em sessões de acompanhamento psicopedagógico. No que se referem ao acompanhamento escolar, algumas vezes se faz necessário, o acompanhamento por meio de cadernos, a organização e os erros cometidos, auxiliando a criança compreender seus erros e ajudando-a descobrir o melhor meio de estudar e

fazer com que a aprendizagem efetivamente aconteça (PIAGET, 1.986, p.117).

A psicopedagogia, na instituição de ensino, é muito complexa, podendo provocar algumas distorções quanto à função do psicopedagogo. A escola tem como objetivo transmitir princípios, valores, normas, formando o sujeito de maneira integral através da construção do conhecimento onde professor e aluno troca os saberes e possam se relacionar, o professor é o mediador do ensino, e deve auxiliar no desenvolvimento do aluno, nos aspectos cognitivo, social e emocional. Ela colabora com a escola, pois é na instituição que a aprendizagem socialmente reconhecida acontece. Segundo Jardim (2006):

Se o psicopedagogo exercer uma atuação de intermediador durante as reuniões escolares, transmitindo o pensamento do sujeito como um todo inserido na família, escolas, trabalho, comunidade e sociedade poderão promover a inclusão, equiparação de oportunidades

e a transformação de modelos tradicionais de aprendizagem e clássicos de atendimento na área da saúde (JARDIM, 2006).

O papel do psicopedagogo vai além do que dominar técnicas de psicologia e pedagogia, ele tem que estar sempre se atualizando nos assuntos para poder compreender as crianças nas suas manifestações, tanto psíquicas, quanto motoras, sociais e biológicas; não é só apropriar-se de conhecimentos e sim difundi-los, não é criar dependência e sim dar autonomia, não rotular e sim socializar.

Juliane Feldmann, no seu artigo sobre a psicopedagogia institucional, diz que é muito importante dentro da escola, pois atualmente as instituições estão enfrentando dificuldades de aprendizagem e ao mesmo tempo traçar uma proposta de intervenção capaz de contribuir para a superação dos problemas de aprendizagem.

A psicopedagogia pode ajudar bastante, pois oferece

meios para que seja melhor trabalhado o desenvolvimento infantil, podendo auxiliar nas atividades para serem trabalhadas, e sinalizando eventuais dificuldades que as crianças podem ter.

O professor, com a ajuda do psicopedagogo, pode promover uma aprendizagem significativa através de jogos, danças, desenhos, brincadeiras, desenvolvendo nas crianças a motivação, as relações interpessoais, compreensão das normas de convivência, a criatividade e a eficiência.

Santos (2001), diz que o psicopedagogo pode auxiliar o professor a construir métodos de ensino preventivos às dificuldades de aprendizagem, auxiliando a construir uma interação entre aluno e professor.

Segundo, João Beauclair, (2004) um dos deveres do psicopedagogo é orientar e interagir com o corpo docente, procurando desenvolver o raciocínio do aluno, ajudando-o a aprender, pensar, estabelecer relações

entre diversos conteúdos, usando a sua capacidade de liberdade e amorosidade no aprender-ensinar, com zelo, cuidado e afeto.

Com essa atitude o psicopedagogo consegue amenizar o medo, ampliar a esperança no mundo, a solidariedade, a cooperação e originalidade, ele deve também humanizar o seu humano, despertando o interesse no outro, fazendo-o perceber que pertence ao grupo.

O profissional dentro da instituição de ensino deve preventivamente preparar a criança para a aprendizagem, sendo um suporte para os professores lidarem com as diversas diferenças em uma sala de aula. Ele dentro da escola atende as crianças (que o professor encaminha) com baixo rendimento escolar e com dificuldade de aprendizagem, com problemas mais localizados nos campos de conduta e da aprendizagem.

Isabella Santos de Almeida, no seu trabalho de conclusão de curso, dia que

alguns tipos de dificuldades são: atividade motora (hiperatividade ou hipoatividade; dificuldade de coordenação); a atenção (dispersão, baixo nível de concentração); área matemática (problemas em seriações, inversão de números, reiterados erros de cálculos); área verbal (problemas na codificação/decodificação simbólica; irregularidades na lectoescrita; disgrafia); emoções (desajustes emocionais leves), baixa autoestima, memória (dificuldades de fixação); percepção (reprodução inadequada de formas geométricas; confusão entre figuras e fundos; inversão de letras); sociabilidade (inibição participativa, pouca habilidade social, agressividade).

Segundo Juliana Feldmann, alguns dos objetivos da psicopedagogia é reiterar o aluno com dificuldades ao processo de construção de conhecimento, procurando identificar, analisar e elaborar uma metodologia para melhorar essa dificuldade.

Enfim, não podemos

esquecer que uma criança aprende só se ela tiver o desejo de aprender, e com isso precisa da colaboração de todos os

envolvidos. A intervenção psicopedagógica propõe a ajudar a criança nessa dificuldade de aprendizagem, juntamente

com os pais, possibilitando o acompanhamento do trabalho junto aos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal enfoque do trabalho do psicopedagogo são as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, o seu papel diante dessas dificuldades de aprendizagem é o ouvir, falar, propor, intervir, diagnosticar e encaminhar corretamente a criança, para um melhor resultado. O psicopedagogo tem como objetivo promover a aprendizagem garantindo o bem-estar das crianças em atendimento, e a prevenção frente às dificuldades, procurando criar competências e habilidades para solucionar os problemas.

É um trabalho que envolve dedicação, atenção, acolhimento, percepção e sensibilidade, pois através das suas atitudes o psicopedagogo pode transformar aprimorar, redescobrir o indivíduo, levando-o a respeitar-se, a respeitar o

outro, tornando-o único e capaz dentro da sociedade em que vive.

A atuação do psicopedagogo na escola, é uma possibilidade de formação continuada dos professores, a partir da reflexão da prática pedagógica e o desenvolvimento dos alunos, constituindo-se num trabalho preventivo. A postura psicopedagógica que contempla a dimensão preventiva em sua atuação, trás no seu bojo o psicopedagogo como possibilidade real em cumprir o papel social da escola, em função da efetiva aprendizagem do aluno.

Para que a criança com dificuldades de aprendizagem tenha uma educação adequada às suas necessidades exige-se além do trabalho coletivo, a formação continuada dos professores, a participação eficaz

de todos os atores educativos, e a presença do psicopedagogo como instrumento didático importante na prevenção dos problemas de aprendizagem vivenciados pelos alunos, buscando juntamente com os demais profissionais da escola, agregar valores e contribuir para a formação cidadã e a transformação social do meio no qual está inserido.

O profissional desta área não pode esquecer que o ser humano é composto por diferentes áreas como físico, motora, percepção, cognitivo, afetivo, social, moral, personalidade. Dentro da instituição de ensino o psicopedagogo tem um trabalho preventivo, procurando criar nos alunos competências e habilidades para solucionar os problemas de aprendizagem.

O psicopedagogo

busca desenvolver no aluno a iniciativa e a coragem para aprimorar suas habilidades levando-o a tentar novas experiências, elevando a autoestima, proporcionando a criança mais segurança, com isso os alicerces cognitivos vão se fortalecendo.

O psicopedagogo é um intermediador entre o educando e o educador, a aprendizagem é um processo complexo e evolutivo, e a interação entre professor e aluno é de extrema importância para detectar problemas e avanços na aprendizagem, estimulando o desenvolvimento de relações interpessoais, procurando envolver a equipe escolar.

É necessário que o

psicopedagogo institucional tenha: uma linha diretriz para lidar com o processo de aprendizagem; e o seu desenvolvimento harmonioso do aprendiz e da consciência do significado de sua ação no contexto onde age; a busca da consciência do que realiza na situação de aprendizagem e o significado do que e porque o faz; isso pode constituir um possível caminho para salvaguardar que o aprendiz (adulto, criança ou jovem) não se perca em um fazer automático e sem sentido de vida; deve também desenvolver uma visão crítica sobre as teorias que embasam sua ação em relação ao contexto no qual atua e sobre a utilização dos recursos propostos ;para o

desenvolvimento global do aluno, considerando-o em seu meio social em que vive e o rodeia, tendo o cuidado de perceber quando os recursos científicos e tecnológicos da atualidade estão distanciando o aprendiz de si próprios e de seus significados.

O profissional da Psicopedagogia propõe e auxilia no desenvolvimento de projetos favoráveis às mudanças educacionais, visando à descoberta e o desenvolvimento das capacidades da criança, bem como pode contribuir para que os alunos sejam capazes de olhar esse mundo em que vive de saber interpretá-lo e de nele ter condições de interferir com segurança e competência.

REFERÊNCIAS

ALLESSANDRINI, Cristina Dias. Oficina criativa e Psicopedagogia. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. 125p.

ALMEIDA, Isabella Santos de Almeida. A importância de um psicopedagogo em uma instituição de ensino. Universidade Candido Mendes. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/i101333.pdf - Acesso em 29/07/2017

BEUCLAIR, João. Psicopedagogia: trabalhando competências, criando habilidades. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2.004.

BOSSA, Nadia Aparecida. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre, Artes Médias, 1.994.

BOSSA, Nádía Aparecida. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 3ª ed. Mais Porto Alegre: Artmed, 2007.

DELABETHA, Andiará; DA COSTA, Gisele Maria Tonin. Psicopedagogia e suas áreas de atuação. Revista de atuação do IDEAU. Vol. 9 – Nº 20 - Julho - Dezembro 2014 Semestral ISSN: 1809-6220. Disponível: https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/230_1.pdf - acesso em 29/07/2007.

FAGALI, Eloisa Quadros.; VALE, Zélia Del Rio. Psicopedagogia Institucional aplicada: aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FELDMANN, Juliane. A importância do Psicopedagogo dentro da instituição escolar. Instituto Catarinense de Pós-Graduação. Disponível em: <https://professorjanildoarantes.blogspot.com.br/2014/08/psicopedagogia-institucional.html> - Acesso em 29/07/2017.

FERNÁNDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada - abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. 2ª reed. Porto Alegre Artes Médicas Sul, 1991.

JARDIM, Ana Paula. Relação entre Família e Escola: Proposta de Ação no Processo Ensino Aprendizagem. Presidente Prudente: Unoeste, 2006.

MANTOVANINI, Maria Cristina. Se a criança não aprende, muita gente acha mais fácil culpar uma doença. Revista Nova Escola, nº253, jun/jul. 2012. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/entrevista-maria-cristina-mantovanini-diagnosticos-doencas-psicopedagogia-693752.shtml?page=0>. Acesso em: 07 dez.2014.

PIAGET, Jean. A linguagem e o pensamento da criança. São Paulo: USP, 1986.

Porto, Olívia. Psicopedagogia institucional. In: Psicopedagogia institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. Rio de Janeiro: Wak; 2007.

SANTOS, Rogério Augusto. O psicopedagogo na instituição escolar: Intervenções psicopedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. Disponível em: <http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/artigos.htm>. Acesso em 29/07/2017.

HÁBITOS SAUDÁVEIS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL



MARIA LUZIA DAIDONE

Graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - Santana. (1988); Licenciatura no Curso de Pedagogia pela Universidade Nove de Julho - Uninove (2015); Professora de Educação Infantil, recém-concursada na rede Municipal de São Paulo (2016), em exercício no CEI Céu Paz na Diretoria Regional da Freguesia do Ó.

A criança em idade escolar precisa de cuidados quanto a sua alimentação, é nesse momento que a criança se desenvolve, cresce e começa a descobrir novos hábitos alimentares, que sofrem ou não influência dos pais, ou outros adultos de sua convivência, na qual a criança pode ser incentivada ao consumo exacerbado de itens industrializados, por serem de preparo mais fácil e rápido, os quais, por sua vez, são ricos em gorduras, carboidratos, açúcar e acabam por prejudicar a saúde, o aprendizado e até mesmo o desenvolvimento. Temos como principal objetivo deste artigo frisar o quanto a alimentação na primeira infância é importante e favorece no aprendizado, no animo e em especial na sua saúde.

Palavras-chave: Alimentação; Saudável; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

No Brasil a infância e o seu atendimento começou a ganhar importância no ano de 1975, quando se iniciaram em São Paulo e no Rio de Janeiro os primeiros Jardins de Infância, os quais vieram com o objetivo de atender as crianças filhas de trabalhadores industriais, este atendimento gerou descobertas, que além de carências econômicas, morais, de higiene, também havia outros tipos de carências, como as efetivas, nutricionais, culturais e cognitivas, e para a creche era atribuída a função de guardar a criança. Por um longo período o cuidado e a educação eram de responsabilidade apenas da família, porém foi necessária a criação de instituições que

assumissem esse papel de “cuidar e educar” ao menos ao passo que os pais, tivessem a trabalhar.

Alimentação saudável no espaço de educação infantil implica em diversas ações como o estímulo a adoção de hábitos alimentares saudáveis, os quais devem ser inseridos por meio de atividades educativas que motivem as escolhas das crianças. A oferta de uma alimentação nutricionalmente equilibrada no ambiente escolar e ações de proteção a alimentação saudável.

Os educadores tem grande influencia frente as atitudes das crianças em razão do seu contato expressivo e envolvimento com a escola e

ambiente social (PAIVA, 2011).

Bons hábitos de alimentação devem ser iniciados desde a infância, na qual escola deve ser a disseminadora desse processo, tendo em vista que na maioria dos casos a criança permanece mais tempo na escola do que com a própria família. A escola é um local privilegiado para a intervenção alimentar e para um estilo de alimentação que seja proporcionadora de uma maior qualidade de vida no presente e no futuro.

Esse artigo aborda a alimentação saudável e o incentivo a bons hábitos na escola de educação infantil.

ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

Ao falar em uma boa qualidade de vida falamos em questões que envolvem boa alimentação; boa educação; boa moradia; práticas adequadas e constantes de exercícios

físicos; relações de afeto com a família e amigos; aqui trataremos em principal a alimentação.

Uma alimentação de qualidade é fundamental

para garantir boa qualidade de vida. Somos o que comemos (MONTEIRO E COSTA, 2004).

A alimentação saudável é aquela que mantém o organismo em perfeitas

condições de saúde.

O comportamento alimentar da criança interfere nos processos de crescimento e desenvolvimento em todos os aspectos. Uma criança não deve ficar muito tempo sem se alimentar, pois ela depende do alimento para o seu desenvolvimento, portanto é necessária a alimentação balanceada. Uma alimentação completa é aquela que ingerimos uma porção de cada tipo de alimento, o qual um prato bem colorido e diversificado é o ideal.

classificados em um grupo básico, na qual precisamos das porções certas de cada um deles:

Proteínas: São alimentos construtores ou reparadores; eles renovam nossas células gastas e constroem novos tecidos. Carboidratos: São energéticos; sendo a principal fonte de combustível do corpo, fornecem as calorias que gastamos diariamente em nossas atividades. Gorduras: Também são energéticos e veiculadores de certas vitaminas, são essenciais ao corpo. Vitaminas ou

Reguladores de Funcionamento do Corpo: eles não fornecem energia, sua função é manter a máquina do organismo funcionando corretamente. Minerais: Assim como as vitaminas, são reguladoras. Exercem importante papel na manutenção da máquina viva. Estão presentes em toda parte do corpo interferindo no equilíbrio das funções vitais do sistema nervoso bem como todo o organismo (FREITAS, 2002, P. 43).

Alimentos são

ESCOLA E ALIMENTAÇÃO

A escola é o espaço social, no qual as crianças passam grande parte do seu tempo, convivem, aprendem a conviver em grupo, sendo assim torna-se favorável para um bom cuidado com a saúde e hábitos alimentares saudáveis desde a infância. Temos em vista que muitas crianças realizam as suas refeições na escola, vão conseguir revelar as suas preferências

e hábitos alimentares, com a ajuda da escola a criança vai criar condições para fazer as escolhas futuras sobre alimentos.

Aqui tratamos a importância de a alimentação ser trabalhada nas escolas, visto que esta representa um ambiente favorável para o estímulo a formação de hábitos saudáveis, correção de desvios no que diz respeito

a alimentação saudável na escola.

De acordo com Gouvêa (1999) alimentação e sono são questões bastante polemicas, pois estes momentos são vistos pelas crianças e professores, como momentos de tortura e estresse, pois, na tentativa de proporcionar criança uma alimentação variada, rica em proteínas e nutrientes, os adultos acabam a forçar

a criança para que ela coma algo, mesmo que ela não goste ou não esteja com vontade, o que acaba fazendo com que o momento da refeição, seja algo traumático e cansativo para a criança.

A alimentação infantil deve ser fornecedora de energia sem conter excessos de gordura. Os alimentos devem ser selecionados para integrar o cardápio escolar, como frutas, verduras, legumes, grãos, sucos naturais de frutas, pães e biscoitos integrais. Crianças em fase escolar precisam de uma dieta saudável, pois esta favorece a boa saúde, o crescimento, o desenvolvimento intelectual, melhora na vida escolar, reduzindo assim problemas de aprendizagem e/ou

desenvolvimento relacionados com a má alimentação e nutrição.

Tanto o excesso quanto a escassez de nutrientes não possui um efeito visível imediato, ao longo do tempo, podem-se originar doenças “invisíveis”. O consumo de alimentos industrializados cresce cada vez mais entre as crianças, o que acaba por causar danos a médio e longo prazo em diversos fatores, dentre eles a aprendizagem, pois os alimentos industrializados, não contém os nutrientes necessários para que a criança esteja com todas as suas taxas sanguíneas adequadas, especialmente porque esses alimentos são ricos em gorduras e sódio o que pode também acarretar

em obesidade infantil.

É inegável: a qualidade da alimentação está diretamente relacionada à qualidade de vida. Além de influenciar diretamente nossa saúde e nossa longevidade, o que ingerimos durante as refeições se reflete inclusive em nosso humor e em nossa capacidade de trabalhar, estudar e sentir prazer. E não podemos nos esquecer que, ao falarmos de escolas, estamos falando em crianças e adolescentes, indivíduos em plena fase de desenvolvimento! Obviamente, portanto, nesse momento é ainda mais importante que os nutrientes necessários estejam presentes nas refeições.

PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

No Brasil temos uma diversificada experiência e programas de alimentação e nutrição nas escolas. Desde 1954 temos o Programa Nacional de Alimentação Escolar, o qual supri parcialmente as necessidades nutricionais

dos alunos, na qual eles tem a oferta de uma ou mais refeições diárias, adequadas e seguras.

Esse programa tem como objetivo universalizar o atendimento, fornecer tratamento igual aos alunos,

respeitando as diferenças biológicas, idade, condições de saúde, hábitos alimentares, condições socioeconômicas, etc.; e para este programa são repassados do Governo Federal para os Estados e Municípios que por sua vez

são responsáveis pela oferta de alimentação aos alunos.

No Brasil a alimentação é bastante complexa, tendo em vista que existe muita diversidade alimentar que vieram de influências indígenas, africanas, brancos, etc., essas diversidades são respeitadas pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar, o qual faz o incentivo da alimentação escolar ser baseada nos hábitos regionais e na agricultura local.

É de competência

de a nutricionista zelar pela preservação, promoção e recuperação da saúde, alimentação e nutrição no ambiente escolar, e este por sua vez deverá proporcionar ações de educação alimentar e nutricional para a comunidade escolar, planejar, orientar e supervisionar as atividades de seleção compra armazenamento, etc.

De acordo com Brasil (2006) a alimentação escolar deve ser fornecida aos alunos matriculados na

educação infantil, no ensino fundamental e médio bem como na educação de jovens e adultos, a alimentação escolar passou a ser entendida como política de atendimento ao direito dos alunos.

O PNAE busca o controle social e valorização dos hábitos alimentares regionais em suas ações, enriquecem e valorizam ainda mais este programa e possibilitam o desenvolvimento de estratégias em saúde de forma efetiva.

ALIMENTAÇÃO COMO EXTENSÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

É consenso que se alimentar de forma saudável é fundamental para o desenvolvimento integral de todos indivíduos principalmente das crianças em fase escolar. Segundo informações do Ministério da Saúde, o Brasil alcançou, nas últimas décadas, importantes mudanças no padrão de consumo alimentar devido à ampliação de políticas sociais nas áreas de saúde, educação, trabalho, emprego

e assistência social.

Em um país onde a fome e a desnutrição ainda são graves problemas sociais aumentam os casos de obesidade, tema da educação alimentar e nutricional é central, e a escola é um agente fundamental nesse sentido. Para a nutricionista Vanessa Manfre, as instituições educacionais são um espaço privilegiado, uma vez que acompanham as diversas fases do desenvolvimento desde a

primeira infância, etapa em que começam a se moldar os hábitos alimentares que repercutirão por toda a vida.

Não há dúvidas que o ato de se alimentar nasce junto com um momento de acolhida e profunda intimidade com o adulto cuidador. Ao oferecer o peito, mamadeira ou copinho o adulto também oferece o contorno do seu colo, um olhar interessado, cria um ambiente seguro e

confortável para que ambos possam vivenciar este ato com prazer e entrega total.

Ao mastigar uma fatia de maçã, saborear um caldinho de feijão ou beber um copo de limonada, a criança adquire muito mais do que vitaminas e sais minerais. Um corpo bem alimentado é também um corpo tratado com respeito, atenção e dedicação. Está longe do trato mecanizado e impessoal que costumamos encontrar em algumas instituições.

Os especialistas defendem que as escolas lidem com o momento da alimentação como uma extensão da proposta pedagógica. Para tanto, além de orientação, a formação dos hábitos alimentares saudáveis deve buscar o diálogo com os valores culturais, sociais e afetivos, além dos emocionais e comportamentais a cada proposta de mudança, somando ao desenvolvimento integral dos estudantes.

A escola tem o papel de fornecer a refeição baseada nas recomendações

nutricionais de cada criança, considerando o tempo em que elas estão naquele espaço. E também promover ações capazes de introduzir novos alimentos e fazer com que os estudantes conheçam, manipulem e mastiguem novos alimentos.

Os educadores devem lidar com a alimentação, como uma forma de extensão pedagógica. Para tal extensão é necessário que os educadores tenham formação, sobre hábitos alimentares saudáveis e também saber os valores culturais, sociais, afetivos, além dos emocionais e comportamentais.

A alimentação deve ser tratada no currículo e também como tema transversal, o qual será refletido nas escolhas dos alunos, o qual eles terão autonomia para escolher seus alimentos e a refletir sobre eles. É importante que os estudantes sejam incentivados a fazer escolhas saudáveis e daí a necessidade de um apoio dirigido para que esse processo não se desequilibre

no refeitório.

A autonomia na hora de comer é um outro aspecto relevante e que deve ser observado com cautela. Do mesmo modo que não recomendamos forçar a ingestão dos alimentos, também não devemos antecipar ou retardar atitudes que os pequenos possam adquirir na direção de uma maior independência para comer.

Uma boa alternativa para as crianças se adequarem ao momento da alimentação é valorizar a autonomia das crianças, incentivar para que elas provem comidas ainda desconhecidas, fazer uso de utensílios de vidro, como pratos e copos, utilização de talheres, deixar com que a criança tenha a autonomia em escolher aquilo que vai ao seu prato, faz com que eles tenham a sensação de bem estar, acolhimento, por parte da escola. A criança escolhe o que deseja comer dentre as opções oferecidas, come o quanto quer e pode repetir em porções pequenas para

se sentir satisfeita. Ninguém insiste ou tenta convencê-la de ingerir mais uma colherada além daquela que necessita. Com estas atitudes a criança passa a reconhecer sua fome e saciedade, ao invés de submeter-se ao critério do outro. Todos os utensílios ficam próximos, dispostos e acessíveis tanto para o adulto quanto para a criança que já se alimenta com autonomia. Assim evita-se muita espera e agitação durante a refeição. Quem finaliza é colocado no chão ou pode levantar da mesa, descansar, brincar e se mover em liberdade. O espaço para o descanso ou brincadeira fica previamente preparado e com um adulto disponível para observar estas crianças.

Comer na escola ou na creche não é um detalhe a mais na rotina das crianças. Dar de comer aos pequenos em instituições cujos cuidados são compartilhados é um desafio. Um tema razoavelmente recente que precisa ser estudado e reavaliado a luz das novas teorias e pedagogias para a

infância.

Outro importante atuante nessa questão da alimentação são os merendeiros e merendeiras, pois são eles que tem todo o contato com a alimentação, pensam o prato, o que será servido como ele será preparado e isso tem grande influencia sobre as crianças, uma vez que ter o contato com quem faz e com o alimento é bastante educativo e incentivador.

Enfim para trabalhar a alimentação saudável na escola, devemos também envolver os familiares, uma vez que não adianta somente trabalhar com as crianças na escola, se onde elas vivem possuem hábitos opostos. Por mais que saibamos que as crianças são grandes multiplicadoras de conhecimento e consigam envolver suas famílias no processo, é injusto delegar a elas esta responsabilidade, pois é, papel dos adultos o de cuidar e educar as crianças, uma vez que o principal aprendizado da criança é por meio do exemplo. A alimentação é fundamental

no desenvolvimento da criança, dessa forma devemos ensiná-la desde bebê para que possa ir se educando, mas, este não é papel só da escola como também dos pais, pois, muitas vezes, preparam o lanche que seu filho mais gosta sem pensar que podem causar sérios problemas no futuro, como à obesidade. Uma boa alimentação pode ajudar as crianças a terem uma vida saudável no presente e no futuro e sem dúvida a ter uma vida mais duradoura e com qualidade, no entanto a alimentação balanceada ajuda no desenvolvimento tanto físico quanto cognitivo da criança, pois, os nutrientes são distribuídos de modo adequado.

A hora de alimentar-se está longe de ser uma pausa ou complemento na aprendizagem e no desenvolvimento pleno da criança. Ao contrário, alimentação é cuidado e não custa nada lembrar que o cuidado anda junto com educação e é central na rotina com bebês e crianças pequenas.

Alguns erros em casa são cometidos pelos familiares, seja pela falta de tempo, paciência ou até mesmo pelo próprio desconhecimento, alguns desses erros são clássicos e acabam acontecendo desde muito cedo, tais como: utilizar a televisão para distrair a criança ao passo que leva a comida a sua boca; dar-lhes guloseimas como “prêmio para comer tudo”, utilizar-se de ameaças, não oferecer

alimentos variados alegando que a “criança não gosta”, oferecer-lhes alimentos de baixo teor nutritivo antes das refeições, não ter regras de horários para a alimentação saudável, a família não alimentar-se junto da criança. Todos esses exemplos são erros que acontecem muito na família atual, e para que a criança tenha bons hábitos alimentares é necessário primeiramente ter o exemplo

da família, para tanto, é muito necessário que haja a parceria da escola com a família para que os hábitos alimentares saudáveis sejam proliferados, eliminando assim, riscos de doenças, dificuldades de aprendizagem e problemas no desenvolvimento da criança, dentre tantos outros problemas que uma alimentação inadequada pode oferecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos observar que a ação pedagógica contribui e muito para a formação de hábitos alimentares saudáveis na vida das crianças, podem ser desenvolvidos diversos projetos pedagógicos, os quais envolvam alimentação saudável e que tenham a participação da comunidade escolar, pais e familiares, buscando levá-los ao conhecimento mais aprofundado de alimentação saudável, receitas caseiras que tenham como objetivo reaproveitar alimentos, etc., pode ser um bom incentivo

para as famílias. A escola juntamente com a família é fundamental no processo de uma boa prática reflexiva de alimentação saudável para a criança.

Este artigo teve em seu principal objetivo, oferecer aos leitores reflexões sobre a importância de trabalhar a alimentação saudável no âmbito escolar, uma vez que é na escola na qual as crianças passam o maior tempo de suas vidas. É por intermédio de uma alimentação saudável que conseguimos garantir

o bom desenvolvimento da criança, sendo este cognitivo, motor, físico. Sendo assim é necessário que a escola promova projetos, oficinas, as quais as crianças comecem a perceber a importância da alimentação saudável, composta por frutas, verduras, legumes. A escola por sua vez deve sempre que necessário fazer as intervenções, ajudar a criança para que se sinta acolhida e confiante no momento de suas refeições.

REFERÊNCIAS

AHMAD, Laila Azize Souto. Um breve histórico da infância e da instituição da educação infantil. 2009

BRASIL, Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. V. 01. MEC/SEF. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução/FNDE/CD nº. 38, de 19 de agosto de 2008. Estabelece critérios para o repasse de recursos financeiros, à conta do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, previstos na Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, para o atendimento dos alunos do ensino fundamental matriculados em escolas de Educação Integral, participantes do Programa Mais Educação. Brasília (DF), 19 ago. 2008. Disponível em: . Acesso: em 16 de Novembro de 2017.

DUTRA, Eliane Said. Alimentação saudável e sustentável. Módulo 11. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

LIMA, Laudirege Fernandes. Merenda Escolar: Direito à alimentação e fruição do direito à educação. Maceió: EDUFAL, 2009.

PAIVA, Márcia Regina de Souza Amoroso Quedinho. A importância da alimentação saudável na infância e adolescência. Disponível em: www.medicinanet.com.br, acesso em 15 de Setembro de 2017.

PARDAL, Maria Vitória Carvalho. O cuidado da criança pequena no Brasil escravista. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (Org.) Educação da Infância História e Política. Rio de Janeiro: DP e A, 2005, p. 51 a 72.

RUIZ, Jucilene de Souza. Creche: Um discurso a cerca de seu surgimento. Publicado em: anuais do curso de pedagogia, Campo Grande, 2007.

VALENTE, Flávio Luiz Schieck. Direito humano à alimentação: desafios e conquistas. São Paulo, Cortez, 2002.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO



NATALIA LIMA DA SILVA

Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Unisant'Anna (2011); Especialista em Direito Educacional pela Faculdade Associada do Brasil (2014); Professor de Educação Infantil na CEI Celso Daniel.

Este trabalho tem como finalidade compreender a importância dos jogos no processo de alfabetização. Sua elaboração intencionou evidenciar as dimensões de caráter educativo presentes na brincadeira e nos jogos realizados em sala de aula, a fim de caracterizar tais ações como atividades fundamentais para o estímulo à aprendizagem significativa das crianças, permitindo o desenvolvimento de sujeitos mais criativos, que saibam lidar com as diferentes situações encontradas na sociedade. A contribuição da pesquisa sugere alternativas pedagógicas que propõe relações entre o movimento infantil, a aprendizagem prazerosa e a aquisição do conhecimento, cabendo ao jogo estabelecer uma integração harmoniosa destes aspectos, uma vez que se trata de uma atividade expressiva, de importância fundamental ao desenvolvimento das diferentes capacidades humanas. Apesar das evidências de que a aprendizagem lúdica proporciona à criança um conhecimento mais sólido, ainda existem resistências na aplicação das brincadeiras em sala de aula, algumas vezes vistas por familiares como momentos de relaxamento e distração para a criança, valorizando atividades registradas, sem que haja reconhecimento nas atividades desenvolvidas por meio de jogos e similares. Muitas são as mudanças que a educação infantil enfrenta de modo a garantir a integração das brincadeiras no currículo, mas os professores devem estar abertos à reformulação de metodologias que visam uma abordagem mais dinâmica e lúdica nas salas de aula, propondo atividades significativas às crianças, objetivando a qualidade no processo de ensino-aprendizagem, desde a Educação Infantil.

Palavras-chave: Alimentação; Saudável; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Os jogos caracterizam-se como uma importante ferramenta no processo de aprendizagem infantil, proporcionando a comunicação e a expressividade das crianças, além de valorizar a formação cidadã, uma vez que aprender por meio de jogos permite à criança a associação de regras e o respeito às diversidades. Os diferentes sentimentos podem ser conhecidos durante uma atividade lúdica que envolve brincadeiras, possibilitando aos alunos a aquisição da autonomia e controle de suas habilidades e capacidades (FERREIRO, 2000).

“O jogo pedagógico contribuiu na reflexão, no papel construtivo que o brinquedo tem no desenvolvimento do educando, estimulando a alfabetização de maneira natural para contato da criança com a realidade” (SOLÉ, 2008, p.33).

Durante o processo de alfabetização, faz-se necessária a inserção

de práticas lúdicas, a fim de que o desenvolvimento da iniciativa, da imaginação e do interesse da criança seja despertado. Os professores devem elaborar situações de aprendizagem facilitadoras, que contemplem a ludicidade pedagógica, transformando o aprender em algo significativo e prazeroso às crianças (KISHIMOTO, 2008).

Diante desta realidade, o trabalho orientou-se segundo o questionamento: “Como os jogos auxiliam no processo de alfabetização, sem tornar a aula apenas um momento de brincadeiras desconexas à aprendizagem e aos processos pedagógicos?”.

Com o propósito de alcançar as respostas necessárias ao questionamento da pesquisa, este trabalho teve como objetivo enfatizar a importância dos jogos pedagógicos no processo de alfabetização, identificando as dificuldades de aprendizagem e a utilização das estratégias

de ensino dos professores.

A escolha pela temática justifica-se pela necessidade de realizar ações pedagógicas que considerem o brincar como uma ferramenta fundamental ao processo de ensino-aprendizagem, especialmente na fase da alfabetização infantil. Sendo assim, a pesquisa buscou analisar o referencial de aplicação das atividades diárias na sala de aula que podem enriquecer o desenvolvimento dos alunos.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, embasada na publicação de artigos em domínio públicos pertinentes ao tema, além da busca em livros e revistas que tratam a temática. Dentre os principais autores que contribuíram para a elaboração do trabalho, destacam-se: Kishimoto (2008), Rojas (2010), Ferreiro (2000) e Solé (2008).

O JOGO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Os jogos e as brincadeiras inseridos em sala de aula, com propósito pedagógico, representam um importante instrumento de facilitação do processo de ensino-aprendizagem, pois permite a crianças driblar seus próprios limites, alcançando autonomia, respeito às regras, socialização e desenvolvimento da afetividade. As brincadeiras realizadas no ambiente escolar propõem que a criança conviva com os colegas e aprenda a lidar com situações diversas, favorecendo a formação cidadã dos alunos (BROUGÈRE, 2001).

Quando a criança está em contato com o brinquedo existe a possibilidade de expressar os sentimentos, demonstrando angústias, frustrações, preferências, entre outros fatores que podem facilitar o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Além disso, a afetividade passa a ser estimulada, uma vez que a criança aprende a enxergar a necessidade do outro,

respeitando as dificuldades do colega e atendendo às regras exigidas em uma brincadeira (WAJSKOP, 2007).

A atividade lúdica estabelece um vínculo entre a fantasia imaginativa e a realidade vivenciada, auxiliando no desenvolvimento do cérebro infantil, na formação das linguagens humanas, seja de aspectos cognitivos ou motores, levando ao estímulo da melhora sensorial, identificando uma progressão na personalidade, identidade e autonomia da criança. A memória infantil também é estimulada, levando a criança a aprimorar a capacidade de concentração e imaginação, além de formar a personalidade de modo mais concreto, definindo o caráter do sujeito (BROUGÈRE, 2001).

O brinquedo é o objeto que manipula o ato de brincar, permitindo à criança uma segurança para apropriar-se de cultura, vivenciando experiências próprias, associadas às experiências dos colegas e

adultos, levando a identificação dos significados internos da criança. O brinquedo tem a função de unir a brincadeira e a realidade, deixando o objeto no centro da brincadeira, mediando o que a criança expressa e sua realidade social. Porém, quando existem mudanças neste contexto, a cultura da criança sofre alterações, levando a brincadeira a sofrer mudanças contínuas, sendo capaz de transformar a função que o brinquedo da brincadeira adquire de modo a adequar a nova realidade social (WAJSKOP, 2007).

Portanto, as brincadeiras devem fazer parte da realidade do sujeito desde a primeira infância, pois o ato de brincar com brinquedos variados, permite que a criança acione sua imaginação para representar a realidade que está inserida por meio da comunicação possibilitada pelo faz-de-conta. As linguagens verbais auxiliam nas descobertas de novos conhecimentos que

possam assimilar as diversas realidades encontradas à realidade infantil, de modo que exista a extensão para a realidade adulta (BROUGÈRE, 2001).

Segundo

Carneiro e Dodge (2007), os jogos são caracterizados de acordo com as propriedades que determinam se estão implícitos ou explícitos e, o que diferencia estas propriedades são as ações que expressam linguagem e interpretação, dependendo de cada sujeito individualmente, mas sofrendo influências do coletivo. Mesmo que ocorra similaridade no objetivo das brincadeiras, elas sempre apresentarão especificidades únicas que dependem da imaginação da criança relacionadas às regras de modo que o sujeito seja levado à execução mental de uma situação para aprimorar suas habilidades em âmbito social e cognitivo.

As brincadeiras são consideradas essenciais para as crianças nas atuais instituições de ensino, que

priorizam a aprendizagem de maneira lúdica e dinâmica, sobretudo com as crianças. As escolas ampliam seus espaços físicos para receber e atender as necessidades das crianças e os professores procuram acolher os sujeitos de modo a proporcionar uma segurança e familiaridade na escola, a fim de que ele sintase confortável e confiante para aprender, sempre baseados em planejamentos que norteiam as atividades realizadas em sala de aula (CARNEIRO E DODGE, 2007).

“O planejamento escolar deve visar o brincar para se constituir em atividade permanente e sua constância dependerá dos interesses que as crianças apresentam nas diferentes faixas etárias” (BRASIL, 1998, p. 50).

Sendo assim, os jogos pedagógicos precisam ser estimulados nas escolas, com tempos predefinidos para a prática, aplicados para desafiar e oportunizar as expressões infantis, garantindo que a criança cresça com a capacidade

de autonomia, imaginação e criatividade, conquistadas cotidianamente pela atividade lúdica. Uma brincadeira só pode ser sugerida quando existe o reconhecimento de todos estes pontos, pois apenas após uma verificação inicial pode-se analisar um jogo e apontar em quais aspectos ele está de acordo com a proposta escolar preparada para as crianças, respeitando as culturas, motivando a construção de novos conhecimentos e observando se os objetivos foram alcançados com tais atividades, brincadeiras e jogos (CARNEIRO E DODGE, 2007).

O JOGO LIVRE E O JOGO DIRECIONADO

De acordo com Moyles (2002), os jogos apresentam duas características que os classificam como uma brincadeira dirigida ou livre. Quando a criança brinca de maneira livre, as ações relacionam-se à ludicidade informal que ocorre em espaços mais descontraídos, geralmente em momentos familiares, como em passeios, em conversas, ao assistir filmes ou programas de televisão, na troca de informações dentro de casa, entre outros contextos.

Os jogos livres são atividades que dependem da iniciativa da criança, de modo que não ocorra nenhum interesse educativo ou pedagógico, abordando uma aprendizagem considerável importante pela própria criança, sendo utilizado um conhecimento prévio de sua realidade e, caso ocorra uma apropriação de conhecimento, o teor é muito pequeno em relação às atividades direcionadas. A brincadeira livre, portanto, trabalha mais

o desenvolvimento da cultura lúdica na criança, sem que a preocupação esteja voltada, necessariamente, às práticas e metodologias educativas (MOYLES, 2002).

Quando o jogo é dirigido, as atividades lúdicas estão embasadas na aprendizagem e caracterizam o jogo como educativo, voltados às experiências infantis em níveis de complexidade a fim de aprimorar o conhecimento do sujeito e a brincadeira torna-se o principal objeto do desenvolvimento das capacidades cognitivas, dirigindo o processo lúdico ao dinamismo pedagógico. As brincadeiras terão mais sentido quando o ambiente escolar permitir seu uso nas atividades para exercitar a imaginação, a criatividade, o equilíbrio, o raciocínio e a agilidade das crianças (CUNHA, 2009).

Para Cunha (2009), independente de a brincadeira ser dirigida ou

livre, a relação entre ambas precisa ser positiva de modo que a criança possa utilizar a cultura lúdica para auxiliar na aprendizagem mais conceitual da brincadeira dirigida. Na atividade lúdica é importante observar as experiências adquiridas para utilizar cada característica em momentos propícios, sem que a criança deixe de aprender, mesmo que por conta própria, como ocorre na brincadeira livre.

Sendo assim, a escola é o espaço que precisa reunir as experiências da criança para que ocorra a aprendizagem e assimilação nas descobertas, imprescindível para o desenvolvimento integral do sujeito. A preocupação deve direcionar-se ao encaixe das brincadeiras de acordo com a qualidade do brinquedo, valorizando os significados do objeto, caracterizando a presença da intervenção pedagógica nas atividades lúdicas, permitindo que os espaços de sala de aula simbolizem a interação

da criança com o meio social (CUNHA, 2009).

O JOGO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O ensino lúdico deve ser estimulado nos processos educacionais, de modo que as atividades levem a criança a aprender a ser criativa, despertando a capacidade imaginativa. Mas para que ocorra a inserção de brincadeiras educativas em sala de aula, defendendo a importância do jogo direcionado ao desenvolvimento pedagógico dos alunos (KISHIMOTO, 2008).

Para Kishimoto (2008), o jogo direcionado ao ensino pode variar na apresentação das cores às crianças, utilizando brinquedos diferenciados em cada uma das situações de aprendizagem. Os jogos de tabuleiros e encaixe não estão presentes apenas na matemática, mas podem auxiliar na alfabetização das crianças quando propõe momentos de desafio na capacidade de coerência, elaborando uma concepção visual às associações linguísticas. A capacidade motora também se desenvolve em atividades lúdicas, levando

a criança a adquirir segurança e autonomia em processos de fala e escrita, pois a expressão gráfica depende também da motricidade.

No caso da alfabetização, estes jogos direcionados caracterizam-se pelo fato de proporcionar uma aprendizagem prazerosa a partir do momento que conseguem refletir acerca do sistema de escrita, sem a necessidade de realizar cópias cansativas que não representam sentido para a realidade da criança. Portanto, durante a realização dos jogos, a criança concentra seus saberes na coerência do desenvolvimento da brincadeira, pois consegue associar a escrita aos aspectos cotidianos, concretizando a aprendizagem ao permitir a aquisição de novos conhecimentos (MRECH, 2003).

“Brincando, elas [as crianças] podem compreender os princípios de funcionamento do sistema alfabético e podem

socializar seus saberes com os colegas, desde que as situações sistematizem aprendizagens” (KISHIMOTO, 2008, p.38).

Neste contexto, os trabalhos realizados em sala de aula, considerando as atividades educativas como os jogos direcionados, a construção do conhecimento infantil passa a ser explorada e potencializada em virtude da motivação interna dos alunos, ou seja, com a euforia em aprender brincando, a ludicidade oferecida no trabalho pedagógico determina uma aprendizagem contínua (KISHIMOTO, 2008).

Mrech (2003) ainda ressalta que os jogos utilizados como recursos pedagógicos, apresentam caráter significativo quando planejados previamente pelo professor, de modo que os objetivos e métodos de avaliação estejam especificados de maneira clara, a fim de que o docente assuma o papel de

facilitador da aprendizagem, mediando os momentos em que a criança não concentre o que aprendeu no desenvolvimento dos saberes. Assim, o professor pode proporcionar situações intencionais durante a realização da brincadeira.

Deste modo, o docente deve atentar-se à escolha dos jogos, iniciando a atividade com uma abordagem sobre quais jogos e brincadeiras as crianças já conhecem, além de ressaltar suas preferências, considerando o conhecimento prévio sobre as atividades que envolvam regras. Em muitos momentos de aprendizagem as brincadeiras estão direcionadas à fala, desenvolvidas por meio de músicas, poemas, a narração de histórias, dança, encenações, rimas e adivinhações, por exemplo. Estas situações de aprendizagem caracterizam significados aos alunos quando ocorrem por meio da estratégia pedagógica do professor, permitindo a transformação da alfabetização em um processo prazeroso de reflexão (MRECH, 2003).

De acordo com Vever (2011), no caso da alfabetização as brincadeiras estão mais direcionadas à realização de atividades que requer os jogos de linguagem, pois estes permitem a assimilação de maneira agradável, além de ampliar o vocabulário dos alunos com a apropriação das linguagens em percepções estéticas, gráficas e sonoras. Quando a ludicidade propõe situações para a alfabetização das crianças, os jogos direcionados representam a essência da aprendizagem significativa, pois permitem estudar os sons das letras e das correspondências, atribuindo sentido às palavras durante momentos diferenciados que ocorrem nos jogos.

“Os jogos levam à reflexão sobre palavras, rimas e sílabas [...] a consciência fonológica – num sentido amplo, que não se restringe à noção de “consciência fonêmica” – deve ser promovida durante o processo de alfabetização formal” (VEVER, 2011, p.89).

Deste modo,

a sonoridade das palavras refere-se a aprender as habilidades fundamentais para a concretização da alfabetização do aluno, não determinadas como suficientes. Quando a criança passa a conviver com a realidade das palavras, existe a reflexão acerca das atividades escritas e, neste contexto, a criança inicia a observação e a funcionalidade do sistema alfabético, que em concordância com a diversão, estabelece semelhanças na pronúncia das palavras, além de examinar como o processo da fala e da escrita ocorre durante a realização das atividades (MORAIS E LEITE, 2005).

Portanto, a criança deixa de assumir a repetição de palavras para aprender a considera-las como um elemento inserido a sua realidade, situação proporcionada quando o professor adota os jogos direcionados nas salas de aula, caracterizando a alfabetização como algo afetivo. As oportunidades encontradas nos jogos pedagógicos determinam a ludicidade da

linguagem, permitindo que a criança associe situações mais complexas de aprendizagem (MORAIS E LEITE, 2005).

A APLICAÇÃO DOS JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO

As atividades lúdicas iniciam muito cedo na vida das crianças, com momentos em que o sujeito está explorando seu próprio corpo, importante para relacionar as brincadeiras à aprendizagem. Dentro dos ambientes escolares, os jogos, geralmente são programados de modo a estruturar a motricidade por meio de materiais e brinquedos próprios à faixa etária, proporcionando à criança um enriquecimento das habilidades sensoriais, aumentando as experiências do sujeito, diferenciando crianças que frequentam espaços educacionais, consideradas “mais espertas” daquelas que crescem em casa, que desconhecem muitos aspectos da vida (ALBUQUERQUE E RIOS, 2005).

Como a aprendizagem depende das interações entre professor e aluno, a dinâmica que envolve a prática pedagógica docente torna-se

determinante para que o processo de ensino-aprendizagem, cabendo ao professor determinar os conhecimentos teóricos para propor atividades mais envolventes, considerando as necessidades dos alunos, alfabetizando com base nas trocas afetivas (VEVER, 2011).

O espaço dentro das salas deve ser planejado de modo a proporcionar situações de interesse às crianças, desenvolvendo as capacidades sociais e cognitivas, por meio de locais próprios para que a alfabetização seja estimulada, ocorrendo uma troca mútua de conhecimento entre professor e aluno (MRECH, 2003).

A etapa inicial é a motivação, cabendo ao professor à dedicação de estimular a criança na leitura de tudo que estiver ao redor, revelando a história por partes, desde a incitação pela capa de um livro, a interpretação do título e questionamentos sobre como

os alunos acreditam que a história discorrerá. Em seguida, o professor pode mostrar algumas ilustrações contidas na história, apontando para fatos divertidos na história que despertarão interesse dos alunos. Além disso, o professor também precisa ler para dar o exemplo aos alunos, auxiliando no desenvolvimento da vontade de ler e escrever (ALBUQUERQUE E RIOS, 2005).

As turmas de alfabetização precisam sofrer experiências significativas para que a aprendizagem ocorra de maneira concreta, deste modo, o professor pode sugerir jogos para iniciar a participação da criança com a brincadeira direcionada, sugerindo situações de aprendizagem em grupo ao dividir a turma em equipes, misturando alunos que estejam em diferentes níveis de compreensão da alfabetização. Neste caso, mesmo que a princípio o

jogo não alcance os objetivos determinados, a aprendizagem pode garantir a socialização das crianças, o que já pode caracterizar uma iniciação à associação da prática lúdica à aprendizagem significativa (ALBUQUERQUE E RIOS, 2005).

De acordo com as afirmações de Mrech:

Vários jogos podem ser resolvidos individualmente, por crianças que possam se beneficiar com aquele jogo ou que gostem muito do mesmo. Isto é, não é obrigatório haver “competição” sempre, para que o menino ou a menina desfrute do jogo. “Trinca Mágica” e “Bingo da Letra Inicial” são bons exemplos dessa possibilidade de a criança jogar individualmente. Noutros casos, o docente pode introduzir uma modificação, criando uma variante do jogo, que o torna um desafio individual. Assim, por exemplo, no caso do jogo “Batalha de palavras”, podemos pedir ao aluno que agrupe as palavras em conjuntos, conforme a quantidade de

“pedaços” (sílabas) que elas têm (MRECH, 2003, p.26).

Deste modo, antes de iniciar uma atividade que envolva jogos educacionais, o professor precisa certificar-se de que a criança já tem uma relação com as situações que farão parte da brincadeira. As denominações das palavras precisam estar claras para a aprendizagem da criança, como associar a inicial de uma palavra presente em um jogo de rima às palavras que determinam os objetos da sala de aula, por exemplo, favorecendo momento de associações das palavras ao contexto lúdico (MRECH, 2003).

O jogo não pode representar um fim em si mesmo, de modo que o professor realize atividades após o término das brincadeiras, com a intenção de concretizar as formas de aprendizagem, mas não pode exceder a capacidade de concentração das crianças com complementações muito extensas. Como exemplo, em jogos de caça-palavras, após a

aplicação das atividades lúdicas, o professor pode selecionar palavras similares que poderiam estar incluídas na brincadeira também, proporcionando a associação entre a oralidade e a escrita (ALBUQUERQUE E RIOS, 2005).

A reflexão dos alunos pode ser facilitada quando os jogos dependem de recortes de letras em revistas, permitindo que os alunos construam a escrita das palavras utilizando a análise e comparação das letras existentes, selecionando-as e reordenando-as. Além disso, a associação da escrita ocorre de maneira natural ao inserir recortes nas atividades lúdicas. Em qualquer contexto, a brincadeira precisa visar o desenvolvimento pedagógico, de modo que a alfabetização esteja no centro da proposta de aprendizagem, cabendo aos jogos direcionados o auxílio ao processo, não substituindo as práticas mais tradicionais, mas complementando-as (MRECH, 2003).

A criança que brinca é

capaz de procurar situações que gosta, pois se a brincadeira proporciona uma liberdade para a criança, sua vontade de aprender mais será sempre aguçada, conforme for necessário alcançar resultados diferentes em um jogo, por exemplo. Sendo assim, a criança que brinca e aprende com suas atividades lúdicas, tende a querer aprender cada vez mais para solucionar situações complicadas de sua realidade, utilizando uma experiência vivida com as brincadeiras para sanar questões que afligem seu cotidiano (KISHIMOTO, 2008).

O pensamento surge, nas crianças, antes mesmo de aprenderem a falar, equilibrando os pensamentos subjetivos com a representação e, quando a linguagem é desenvolvida, o pensamento conseqüentemente, também será. Neste sentido, a caracterização do pensamento permite entender a expansão da linguagem, possibilitando que a criança seja levada a reconstrução de suas ações, antecipando reações e situações

antes de iniciar a atividade que for exercer, gerando uma socialização das ações por meio de atos que refletem uma experiência da própria existência (KISHIMOTO, 2008).

As atividades de prática didática sobre leitura podem ser realizadas de maneira individual e coletiva, com a participação dos alunos na leitura silenciosa ou em voz alta. O docente, ao narrar uma história, deve destacar as palavras novas, entonando quando desejar chamar atenção do aluno, respeitando a pontuação para que a criança perceba as paradas na leitura. Discussões posteriores à leitura são fundamentais para que a criança construa o conhecimento de maneira sistemática, podendo fazer interpretações e interferências que enriqueçam a aprendizagem própria e do grupo de colegas (ROJAS, 2010).

O professor pode optar, ainda pela distinção dos jogos, considerando cada situação a um determinado nível de exploração. Assim, existem

os jogos que promovem o desenvolvimento da capacidade lógica, por exemplo, que estimulam e desafiam a mente dos alunos, intencionando o trabalho com o tempo na alfabetização. No caso dos jogos práticos, as situações direcionam para a ampliação dos vocabulários, determinando a memorização das crianças, como nas palavras cruzadas (KISHIMOTO, 2008).

De acordo com Rojas (2010), a sequência didática docente pode ser construída a partir das relações observadas entre o aluno e a alfabetização, verificando os avanços das hipóteses conceituais, levando às concepções da escrita de maneira generalizada, mas permitindo que a criança explore a escrita em suas especificidades, ou seja, estando capacitado para identificar as representações e organizações do sistema alfabético.

A sequência didática como um plano de trabalho organizado de modo a atingir a qualidade no desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos

e, no caso da alfabetização, objetivando a mediação entre produção textual, apresentação argumentativa, tratamento dos conceitos observados pela oralidade, organização de informações e o desenvolvimento da escrita de maneira lógica e integral (SOLÉ, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os espaços escolares destinados à educação infantil são favorecidos quanto à facilidade de desenvolver a aprendizagem de maneira lúdica, com a presença de jogos e brincadeiras, característicos da infância em virtude do fato de que passam boa parte de seu tempo diário nas escolas. A fim de estimular e valorizar o processo educacional, as crianças quando levadas à aprendizagem significativa, associam sua realidade as fantasias mais facilmente, imaginando situações que servem como respostas a conflitos internos, expressos em seus atos de brincar.

Os jogos precisam ser estimulados no processo de aprendizagem como recursos pedagógicos, direcionando a aprendizagem ao processo de desenvolvimento das capacidades humanas da

criança, proporcionando um ambiente alfabetizador que desafie os alunos, além de facilitar a construção do conhecimento por meio de práticas lúdicas, inteligentes e criativas. A ação de brincar deve ser estimulada nas crianças em diferentes contextos e formatos, relacionando atividades livres com brincadeiras direcionadas, propondo a ludicidade por meio do trabalho individual e em grupos, de modo que a criança consiga conhecer o outro e a si mesmo.

A mediação do professor pode ocorrer nos momentos em que direciona as brincadeiras para uma atividade específica observando suas limitações e habilidades. As condições ideais para a realização de brincadeiras dentro das escolas ainda são precárias, em muitas instituições, mas o conhecimento dos professores e gestores

permite que a criança participe de um processo de ensino-aprendizagem significativo, propondo brincadeiras mesmo em situações adversas às necessidades dos alunos.

Deste modo, os jogos beneficiam o processo de aprendizagem, especialmente na fase da alfabetização, fundamentais para a associação entre a realidade das crianças e os conceitos aprendidos na escola. O processo de leitura e escrita deve estar além da aprendizagem em decodificar as letras, proporcionando a prática social aos alunos, possíveis na função de professores que assumem o papel de mediador, construindo sua formação em teorias e reflexão, que vão além de ensinar a criança, mas apontando a troca de conhecimentos e informações, de modo que não ocorram imposições que deixam a

alfabetização caracterizada como uma situação cansativa e desestimulante.

Portanto, dentro da sala de aula, a alfabetização deve permitir que a criança alcance autonomia, cabendo aos jogos à facilitação do domínio dos códigos da leitura e escrita, além de proporcionar práticas

que apresentem significado aos alunos. Os processos de desenvolvimento infantil envolvem a contribuição dos jogos direcionados para apropriação do conhecimento, proporcionando a criança uma aprendizagem social, pois ela aprende a seguir regras, respeitar o próximo, dividir

responsabilidades, alcançar autonomia a autocontrole, além de aprender a observar as situações ao redor e memorizar informações. Assim, é possível afirmar que os jogos auxiliam no desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, transformador e social da criança.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E.B.C.; RIOS, T.B.S.R.. Jogos como alternativas didáticas para brincar alfabetizando. In: MORAIS, A. G ; ALBUQUERQUE, E. B.C; LEAL, T.F.. (org.) Alfabetização: apropriação do sistema de escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROUGÈRE, G.. Brinquedo e Cultura. Adaptado por Gisela Wayskop. São Paulo: Cortez, 2001.
- CARNEIRO, M. A. B.; DODGE, J. J.. A descoberta do brincar. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2007.
- CUNHA, N. H. S.. Brincar, pensar e conhecer: brinquedos, jogos, atividades. São Paulo: Tempo, 3ª edição, 2009.
- FERREIRO, E.. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2000.
- KISHIMOTO, T. M.. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 2008.
- MORAIS, A. e LEITE, T.. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, A; ALBUQUERQUE, E; LEAL, T. (orgs.) Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MOYLES, J. R.. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MRECH, L. M.. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In: KISHIMOTO, T. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2003.
- ROJAS, J... O Lúdico na construção interdisciplinar da aprendizagem, uma pedagogia do afeto e da criatividade na escola. Rio de Janeiro: Sprint, 2010.
- SOLÉ, I.. Estratégias de Leitura. Tradução: Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- VEVER, D. J.. Consciência Fonológica e Metodologias de Alfabetização. Tradução: Revista Presença Pedagógica, v. 12. In : CARE, JM; DEBYSER, F. Jeu, langage et créativité. Paris : Hachette, 2011.
- WAJSKOP, G.. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 2007.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR



NATÁLIA CHINAGLIA PEDROSO

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Anhanguera (2010); Professora de Educação Infantil na Prefeitura do Município de São Paulo – CEI Ceu Paz.

Este estudo objetiva apresentar e discutir acerca das políticas públicas para a infância e sobre a Inclusão no âmbito educacional. Para atingir tal objetivo aborda os princípios e conceitos relacionados aos temas e traz elementos que versam sobre o processo de Inclusão Escolar e as Políticas Públicas voltadas a garantia de direitos para a educação na infância. O direito à educação é reconhecido como um dos direitos fundamentais do homem, e é respaldado em toda a legislação brasileira, quando analisamos a educação infantil e a sua história temos que o contexto histórico traz marcantes diferenças entre as definições, propósitos e objetivos do atendimento. A inclusão escolar demanda a revisão das dinâmicas de funcionamento e dos paradigmas para assim favorecer a criação de ambientes inclusivos. Para que estas modificações ocorram é necessário romper algumas barreiras existentes no âmbito escolar, partindo para o princípio de igualdade, lidando e convivendo com as diferenças e buscando alternativas para a construção de uma escola inclusiva.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Inclusão Escolar; Legislação; Direito Educacional.

INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva apresentar e discutir acerca das políticas públicas para a infância e sobre a Inclusão no âmbito educacional. Para atingir tal objetivo aborda os princípios e conceitos relacionados aos temas e traz elementos que versam sobre o processo de Inclusão Escolar e as Políticas Públicas voltadas a garantia de direitos para a educação na infância. Neste sentido temos como justificativa para este estudo o fato de a Educação Infantil constituir-se a primeira etapa da educação básica e a sua importância para o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos.

Temos os seguintes questionamentos: Como ocorreu o processo de reconhecimento da Educação Infantil como uma etapa voltada a educação e não apenas ao cuidado? Quais eram os propósitos e justificativas para a garantia dos direitos da criança? Como ocorreu o processo de inclusão como

direito educacional e os seus aspectos legislativos?

A década de 1980 é conhecida por estimular a garantia dos direitos sociais das pessoas com deficiência e o ano de 1981 foi eleito pela ONU, Organização da Nações Unidas como a ano internacional das pessoas deficientes. Ressalta-se a integração e a normalização colocando o deficiente na corrente da vida, fazendo-o participar de todas as atividades existentes para os considerados normais.

O reconhecimento da educação infantil como a primeira etapa da educação básica, surge com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), de acordo com a Constituição Federal de 1988, as instituições de educação infantil, fazem parte dos deveres do Estado com a Educação, respeitando os direitos das crianças e das famílias.

A análise evidenciou que a história da educação

especial sempre foi marcada por discriminação e rejeição. Os deficientes eram excluídos da sociedade e não havia a preocupação com a sua escolarização. Somente a partir do século XVIII os deficientes passam a ser integrados à sociedade e as preocupações com a educação desta clientela passam a ser discutidas. Ao longo dos anos foram criadas instituições especializadas no atendimento ao deficiente e as escolas especiais e/ou classes especiais funcionavam como um degrau para o aluno chegar à escola regular.

A preocupação em garantir os direitos para o atendimento da pessoa com necessidades educacionais especiais tornou-se mais efetiva a partir da Constituição Federal (1988) que promulga que o atendimento educacional especializado à estas pessoas deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino.

No Brasil, em vários dispositivos legais há a

recomendação para que o atendimento educacional das pessoas com deficiência deve ser oferecido na rede regular de ensino, sem descartar a possibilidade de atendimento especializado em escolas especiais, quando as condições dos alunos tornarem-se inviáveis

para o atendimento na escola comum.

Analisando a legislação vigente, fica claro que os direitos da pessoa com deficiência ou com alguma necessidade educacional especial, estão ali garantidos, além da previsão de disponibilização

de recursos, materiais e formação de professores. A sociedade deve organizar-se de maneira que estas leis e regulamentações possam ser cumpridas e efetivadas no âmbito educacional.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA

O reconhecimento da educação infantil como a primeira etapa da educação básica, surge com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), de acordo com a Constituição Federal de 1988, as instituições de educação infantil, fazem parte dos deveres do Estado com a Educação, respeitando os direitos das crianças e das famílias.

Durante o regime militar houve uma generalização dos movimentos sociais e um dos aspectos reivindicados por tais movimentos, era a busca pela melhoria da qualidade de vida, que incluía todas as categorias profissionais, inclusive os professores. As creches

são resultado destas lutas e movimentos sociais, inicialmente vinculadas a assistência social e posteriormente vinculadas à educação.

Para transformar essa realidade era preciso defender que a creche, bem como a pré-escola que atendia e atende as classes populares, é uma instituição que precisa de um novo olhar, ou seja, um projeto educacional. Se a creche era uma instituição desconhecida no curso de Pedagogia, isto seria porque ela não era ainda educacional. A origem da creche foi constituída como um local de guarda, de cuidados e de assistência, sendo o fruto do trabalho e luta dos diferentes setores da

sociedade e dos movimentos feministas das classes mais baixas da sociedade.

Tal inclusão da creche no sistema de ensino requer investimentos em educação permanente e nas condições de trabalho de seus educadores. Requer ainda repensar o modelo internalizado pelos educadores sobre o que é uma instituição escolar para a faixa etária de 0 a 6 anos. Para muitos este deve aproximar-se de um modelo [antiquado mas em muitos lugares ainda não ultrapassado] de ensino fundamental com a presença de rituais [formaturas, suspensões, lições de casa], longos períodos de imobilidade e de atenção a

uma única fonte de estímulos. Mas a creche envolve novas concepções de espaço físico, nova organização de atividades e o repensar rotinas e, especialmente, modificar a relação educador-criança e a relação creche-família (OLIVEIRA, 2002, p. 82).

Segundo KUHLMANN (1999), a compreensão do processo histórico e das relações sociais, mostra que milhares de mulheres foram submetidas a exploração do trabalho e a situações perversas em se tratando de sobrevivência e neste contexto as instituições escolares serviam aos interesses das classes dominantes.

A intenção e a preocupação do Estado era formar a elite, as crianças não pertencentes a esta classe social não dispensavam o mesmo cuidado e atenção. Em determinada fase deste atendimento eram atendidas as crianças órfãs e aquelas abandonadas pelas famílias, logo depois, passam a surgir os jardins de infância para

aqueles que pertenciam as classes sociais de maior poder aquisitivo enquanto as creches surgem com o propósito de atender as mães que necessitavam de um local para deixar as crianças, enquanto trabalhavam.

A pequena oferta de atendimento supunha o estabelecimento de um clima de competição entre os que necessitassem dos serviços: os mais subservientes seriam atendidos. Além disso, o caráter de baixa qualidade dos serviços prestados era um meio para não torná-lo atraente e alvo de reivindicações generalizadas. Quem quisesse o atendimento precisaria expor sua vida privada ao escrutínio dos que ofereciam (KUHLMANN, 1999, p.67).

Havia uma clara distinção de atendimento nesta época, as crianças pobres eram atendidas nas creches e não havia nenhuma proposta educacional, o atendimento era voltado ao cuidado e a

guarda. No paralelo a este atendimento, as crianças ricas eram atendidas nos jardins de infância, onde tinham outras propostas de atendimento voltadas a aprendizagem e ao desenvolvimento da criança.

Nos séculos XV e XVI, passa a surgir a necessidade e a preocupação em educar e escolarizar as crianças, surge assim os modelos educacionais com as diferentes concepções de como as crianças deveriam ser educadas nesta época.

[...] a infância constitui uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII. [...] As mudanças de sensibilidade que se começam a verificar a partir do Renascimento tendem a deferir a integração no mundo adulto cada vez mais tarde e, a marcar, com fronteiras bem definidas, o tempo da infância, progressivamente ligado ao conceito da aprendizagem e de escolarização. Importa, no entanto, sublinhar que se tratou de um movimento extremamente lento, inicialmente bastante

circunscrito às classes mais abastadas (PINTO, 1997, p. 44).

As mulheres, passaram a se organizar para criar alguns espaços no qual as crianças pudessem ser atendidas, esses locais podiam ser residências ou alguns espaços religiosos e as crianças que recebiam este atendimento eram aquelas que se encontravam em situações de risco, abandono ou até mesmo maus tratos.

Foi durante os séculos XV e XVI que os modelos educacionais começaram a surgir, com diferentes objetivos e propostas, atendendo a diferentes públicos e apresentando uma preocupação diferenciada com a infância e as diversas maneiras e métodos para se educar e escolarizar as crianças

da época. Nesta fase existiam instituições que apresentavam um caráter extremamente relacionado a religião e a formação de bons hábitos e valores, esperados naquele contexto social da época.

Quando analisamos a educação infantil e a sua história temos que o contexto histórico traz marcantes diferenças entre as definições, propósitos e objetivos do atendimento em creches e em jardins de infância. A diferença se constitui no público atendido (crianças pobres e da elite) e nas formas de atendimento (educação ou cuidado, instrução ou guarda). Neste sentido podemos compreender a dificuldade em se reconhecer a educação da infância em creches como pertencente

ao contexto educacional de hoje em dia, o paradigma de creche vinculada a assistência e a guarda de crianças está enraizado na formação cultural de nossa história na educação.

Somente com a LDBEN 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é que modificam-se e surgem novas regulamentações quanto ao atendimento das crianças na educação infantil, neste momento este tipo de ensino passa a responsabilidade da Secretaria de Educação, o que traz uma mudança em todos os aspectos, desde a formação de professores até as concepções de ensino e aprendizagem neste contexto educacional.

HISTÓRICO DA INCLUSÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL

As raízes históricas e culturais tratando-se de “deficiência” sempre foram marcadas por fortes rejeições, discriminação e preconceito. Desde a Idade Antiga, existia uma política extrema de

exclusão de pessoas deficientes. Na Grécia Antiga, crianças deficientes eram abandonadas nas montanhas. Em diversas obras aparecem relatos que sugerem a exclusão.

Segundo Pessotti (1984)

em Esparta crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação, ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e

clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sócio cultural de Esparta e da Magna Grécia.

As atitudes sociais classificam e separam as pessoas, fortes e fracos, competentes e incompetentes, rápidos e lentos ou capazes e incapazes. Na história da educação as noções a respeito da deficiência eram ligadas ao misticismo e ao ocultismo, sem bases científicas que trouxessem noções reais de quem eram os deficientes.

Na Antiguidade Clássica, as pessoas com deficiência eram eliminadas, abandonadas ou confinadas. No Egito a deficiência era vinculada à ideia de maus espíritos e a pecados. Na Grécia era considerada um castigo ou vingança dos deuses e em Roma como impureza ou pecado do deficiente ou de seus pais.

Com influência da doutrina Cristã, passou a haver uma tolerância a essas pessoas e uma aceitação caritativa: por serem merecedoras de

caridade, deveriam ficar segregadas, recebendo moradia e alimentação. Há uma ambivalência nesse comportamento de uma sociedade que acredita explicar como ligados à “expição de pecados” as causas dos problemas dos excepcionais por isso esses merecem castigos e devem ser confinados. Desse período constam relatos de torturas e promiscuidade, da crueldade, da inquisição, da qual muitas pessoas diferentes do que era considerado normal forma vítimas por conta de concepções fanáticas, mitológicas e tendenciosas (RIBEIRO 2003, p 42).

Nos séculos XVIII e XIX, surge a institucionalização da Educação Especial, oferecendo-lhes uma educação à parte. São indicados quatro estágios no desenvolvimento de formas de atendimento à pessoa com deficiência ou necessidades educacionais especiais.

A fase de negligência, na era pré-cristã caracteriza-se pela ausência total de

atendimento. Os deficientes eram abandonados e eliminados. O tratamento era concedido pelas concepções de caridade ou castigo. Na fase de institucionalização os deficientes eram segregados e protegidos em instituições residenciais. Na terceira fase surgem as classes especiais em escolas regulares visando oferecer ao deficiente uma educação à parte.

No quarto estágio o movimento de integração dos indivíduos com deficiência aumenta e tem como objetivo integrá-los em ambientes escolares aproximando-os das pessoas “normais”. O deficiente deveria ser educado até o limite de sua capacidade. A educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram a base para uma proposta de unificação.

O intuito era de se educar todas as crianças juntas proporcionando benefícios para

ambas, evitando a segregação e a exclusão e partindo para a integração escolar. As primeiras instituições voltadas ao atendimento dos deficientes mentais, surgiram anexadas aos hospitais psiquiátricos, a primeira instituição apareceu em 1874 no Hospital Juliano Moreira, em Salvador, no estado da Bahia e em 1887, a Escola México, era criada no Rio de Janeiro oferecendo o ensino regular para deficientes mentais, visuais e físicos.

A história da educação especial no Brasil está intimamente ligada à história da psiquiatria. Em 1907, foi criada a Sociedade Brasileira de Psiquiatria, Neurologia e Medicina Legal. Esta psiquiatria não correspondia a uma prática coerente, embora houvesse esforços neste sentido, as ações e práticas ficavam por conta de pessoas leigas e/ou religiosos.

Em 1932, Helena Antipoff fundou a sociedade Pestalozzi, visando o amparo e educação das crianças e excepcionais. Segundo Mazzotta (2001) por

iniciativa de Antipoff, foi também fundada a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, em 1948, destinada ao amparo de crianças e adolescentes deficientes mentais. Esta instituição foi pioneira na orientação profissionalizante de jovens deficientes mentais e responsável pela instalação das primeiras oficinas pedagógicas para deficientes mentais no Brasil.

Em 1954, era criada no Rio de Janeiro a 1ª Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Além das instituições de caráter assistencial, surgiram centros de reabilitação e clínicas privadas, com elevado nível técnico para o atendimento a crianças deficientes com alto poder aquisitivo e, ainda, escolas privadas com alta qualidade técnica para crianças com problemas de comportamento, para deficientes mentais, deficientes neuromotores graves e com distúrbios neuropsicomotores pouco acentuados.

A década de 1980 é conhecida por estimular a

garantia dos direitos sociais das pessoas com deficiência e o ano de 1981 foi eleito pela ONU, Organização da Nações Unidas como o ano internacional das pessoas deficientes.

No Brasil, em vários dispositivos legais há a recomendação para que o atendimento educacional das pessoas com deficiência deve ser oferecido na rede regular de ensino, sem descartar a possibilidade de atendimento especializado em escolas especiais, quando as condições dos alunos tornarem-se inviáveis para o atendimento na escola comum.

A preocupação em garantir os direitos para o atendimento da pessoa com necessidades educacionais especiais torna-se mais efetiva a partir da Constituição Federal (1988) quando promulga que o atendimento educacional especializado à estas pessoas deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino.

O Estatuto da Criança

e do Adolescente (ECA/1990) estabelece o conjunto de direitos e deveres para toda criança e adolescente, portadora de deficiência ou não. A Política Nacional de Educação de 1994 estabelece objetivos gerais e específicos para atender as pessoas com necessidades educacionais e revisa os conceitos dos termos que são utilizados para definir a educação especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) caracteriza a educação especial como

modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Quando necessário serão utilizados serviços de apoio especializado, na escola regular e o atendimento será realizado em classes especiais quando não for possível a integração nas classes comuns.

O Plano Nacional de Educação e a Proposta da Política Inclusiva de Ensino (2001) concebe a educação escolar como um instrumento fundamental para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político de

um país e de seu povo.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001) menciona o grande desafio que é imposto à educação, ou seja, os sistemas de ensino devem organizar-se para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais, fundamentando-se nos princípios que buscam a preservação da dignidade humana, da identidade e do exercício da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidenciou que as concepções de criança, infância e Educação Infantil são construções sociais formadas ao longo da vida que forma modificando-se ao longo dos tempos e expressando determinado momento histórico da sociedade.

Desta maneira afirma-se que com o passar do tempo a visão de educação infantil, seus propósitos e

perspectivas, foram sendo modificados, passou-se de um conceito intimamente ligado a assistência, atendimento à mães trabalhadoras, preocupação com a marginalização das crianças, para um conceito voltado à educação propriamente dita, onde o cuidar e o educar são indissociáveis numa pedagogia centrada na criança e no seu desenvolvimento em todos os seus aspectos.

O aluno aprende com a convivência e com a troca de experiências com o outro, a escola neste contexto possui o caráter de auxiliar o aluno nesta troca de conhecimentos e em sua convivência social. As pessoas são diferentes entre si e a escola deve contribuir para o respeito as diferenças e promover uma educação para a inclusão e para o respeito a diversidade.

O desafio da escola é criar espaços inclusivos para que todos os alunos possam aprender independente de qualquer diferença, buscando uma escola de qualidade para todos. As ações educativas devem ser pautadas no objetivo de proporcionar ao aluno com necessidade educacional especial o sucesso na aprendizagem e o direito à igualdade de oportunidades de acesso e permanência na escola.

Com base nos aspectos observados e analisando a legislação em vigor, a escola como órgão do Estado e tendo o dever de cumprir e desenvolver a sua função social, deve trabalhar no sentido de difundir as práticas de respeito e tolerância as diferenças, sejam elas de qualquer espécie, e promover a conscientização para a formação de alunos para a diversidade, desenvolvendo ações de maneira democrática e construído uma cultura escolar pautada em tais princípios.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL, MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 17 de 3 julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. DOU em 17/08/2001. Seção 1. p.46. 2001.

BRASIL, MEC. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Conhecimento de Mundo. 3 vol. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>> Acesso em 20/11/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2009.

KUHLMANN Jr., Moysés. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

MARAFON, Danielle. Educação Infantil no Brasil> Um percurso histórico entre as ideias e as políticas públicas para a infância. PUC – PR. FATEB. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/ZjxYEbbk.doc Acesso em: 20/11/17.

OLIVEIRA. S. M. L. O. A legislação e as políticas para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO. M. L. A. Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

PESSOTTI, Isaías. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo, Edusp, 1984

PINTO. M. A infância como construção social. In: PINTO. M SARMENTO, M. J. As crianças – contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho – Portugal, 1997.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri, BAUMEL, Roseli Cecília Rocha (Org). Educação Especial: do querer ao fazer. São Paulo, Avercamp, 2003.

MEIOS DE COMUNICAÇÃO UTILIZADOS PELOS SURDOS



PATRÍCIA MARINHO DOS SANTOS

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2013); Licenciada em Letras pela Universidade Cruzeiro do Sul (2016); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo

Sabendo-se que todos os que se encontram no processo educacional (ouvintes e surdos). Outrossim, vale lembrar que esse assunto foi tema da proposta da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do ano de 2017: “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, o que corrobora com sua importância. Então, faz-se necessário encontrar maneiras de promover essa comunicação. Diante disso, o objetivo deste artigo foi pesquisar, por meio da internet, meios de comunicação desenvolvidos para os surdos, além da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Os resultados alcançados mostraram que existe uma boa demanda desses recursos, inclusive, alguns viabilizados por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s). Com isso, conclui-se que este artigo, por apresentar e explicar sobre esses recursos, elucida sobre como promover uma comunicação efetiva entre todos.

Palavras-chave: Comunicação; Deficiência Auditiva; Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

Sabemos que uma das principais vias de construção do conhecimento sobre a realidade de que o homem dispõe é a interação social, onde as pessoas compartilham experiências linguísticas e por meio das quais aprendem o significado e a função social

dos objetos e dos fenômenos sociais. Logo, elas necessitam da comunicação para poder assimilar e construir conhecimento acerca desses objetos e o que mais constitui a realidade em que vivem.

Frente ao exposto, os meios de comunicação são

canais que auxiliam o emissor a transmitir a mensagem ao seu destinatário. Dessa maneira, eles nos ajudam a nos comunicar uns com os outros.

Elementos da comunicação

1. **Emissor ou remetente:** é aquele que codifica e envia a mensagem. Ocupa um dos polos do circuito da comunicação.
2. **Receptor ou destinatário:** é aquele que recebe e decodifica a mensagem.
3. **Mensagem:** é o conteúdo que se pretende transmitir.
4. **Canal:** é o meio pelo qual a mensagem é transmitida do emissor para o receptor.
5. **Código:** é um sistema de signos convencionais que permite dar à informação emitida (pelo emissor) uma interpretação adequada (pelo receptor).
6. **Contexto ou referente:** ambientação, situação em que se dá o processo de comunicação.

Fonte: https://www.google.com.br/search?q=Frente+ao+exposto,+os+meios+de+comunica%C3%A7%C3%A3o+s%C3%A3o+canais+que+auxiliam+o+emissor+a+transmitir+a+mensagem+ao+seu+destinat%C3%A1rio.+Dessa+maneira,+eles+nos+ajudam+a+nos+comunicar+uns+com+os+outros.&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKewiwWMLN907YAhXEhZAKHQZKCNMQ_AUICyG&biw=1366&bih=638#imgsrc=-3YTAb1JBpzyyM: Acesso: 23/01/2018

Em relação à evolução dos meios de comunicação, podemos definir que seu caminho foi do pitoresco ao tecnológico. A comunicação que nos primórdios era feita por meio de sons (gestos e

gritos), passou a se realizar por meio de gravações em ossos, pedras, madeiras e modelagem em argila. Com o surgimento da escrita, inicialmente feita no papiro, e a invenção da técnica de imprimir ilustrações,

surge a possibilidade de tornar a informação acessível a um número cada vez maior de pessoas. Passamos, então, pelos meios de comunicação como jornais e revistas, telégrafo e telefone, rádio e televisão.

Hoje, na era da tecnologia, o carro-chefe é o computador, que trouxe a Internet, um avanço que nos permite a comunicação com pessoas em maiores distâncias num menor espaço de tempo.

Porém, toda essa evolução foi pensada e direcionada para pessoas que tem o sentido da audição dentro da normalidade. E as pessoas surdas? O que foi desenvolvido, em se tratando de meios de comunicação, além da LIBRAS?. As pessoas surdas não dispõem de via auditiva para receber e responder aos estímulos que constituem parte da comunicação social. Assim, seu acesso ao conhecimento encontra-se intimamente ligado ao uso comum de um código linguístico prioritariamente visual, com o qual elas ficam

limitadas a acessar somente as características físicas do objeto, e não as conceituais. Então, elas necessitam de canais para poder assimilar e construir conhecimento acerca desses objetos e o que mais constitui a realidade em que vivem.

De acordo com Anahi Guedes de Mello e Elisabeth Fátima Torres (2006, p. 9),

A acessibilidade na comunicação é fator muito importante para o pleno exercício de cidadania do surdo assim como também contribui para uma melhor integração e inclusão do mesmo nos distintos espaços sociais.

Portanto, a pesquisa realizada, por meio da internet, procurou conhecer e entender o funcionamento de algumas ferramentas que foram

desenvolvidas como meios de comunicação direcionados para as pessoas surdas, com o objetivo de apresentá-los não só para a comunidade educacional, como ferramentas facilitadoras da inclusão, mas para a sociedade em geral, visto que somos todos responsáveis por essa interação, já que é na comunicação que o homem é exposto ao conjunto de significados associados a cada objeto ou fenômeno social.

A pesquisa mostrou que, dentre essas ferramentas, existem algumas que foram desenvolvidas com a contribuição das TIC's (Tecnologias de Informação e de Comunicação), e que todas ampliam o círculo de comunicação e conseqüentemente a inclusão social das pessoas surdas.

RESULTADOS DA PESQUISA

A seguir serão um dos recursos encontrados apresentados e explicados cada na pesquisa realizada:

Legenda Oculta (Closed Caption)

É um sistema de transmissão de legendas via um televisor que possui função para tal e também há

equipamentos avulsos de closed-captions para adaptação em televisores que não possuem

este recurso. Tem como objetivo permitir que os deficientes auditivos alfabetizados possam acompanhar os programas transmitidos. As legendas ficam

ocultas até que o usuário do aparelho acione a função na televisão por meio de um menu ou de uma tecla específica.

A legenda oculta

descreve além das falas dos atores ou apresentadores qualquer outro som presente na cena: palmas, passos, trovões, música, risos, etc.



Fonte: [https://www.google.com.br/search?q=Legenda+Ocultas+\(Closed+Caption\)&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKewjOv8zA70TYAhXJEZAKHaskBH4Q_AUICygC&biw=1366&bih=638#imgrc=1fLYmpGzck_vIM](https://www.google.com.br/search?q=Legenda+Ocultas+(Closed+Caption)&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKewjOv8zA70TYAhXJEZAKHaskBH4Q_AUICygC&biw=1366&bih=638#imgrc=1fLYmpGzck_vIM); Acesso: 19/01/2018

TTS (Terminal Telefônico para Surdos) ou TDD (Telecommunication Device for Deaf)

O TTS (Terminal Telefônico para Surdos) é um aparelho telefônico para surdos que possui um teclado acoplado onde eles podem se comunicar com outros surdos ou com ouvintes. A comunicação por esses aparelhos pode ser feita entre dois terminais TTS, com envio de mensagem escrita

diretamente ao outro lado da linha para ser lida no display do telefone. No caso de um dos interlocutores não possuir o terminal TTS, é preciso o auxílio de uma central telefônica. No Brasil, o SISO - Sistema de Intermediação Surdo Ouvinte (142) - é a central de atendimento que promove a intermediação de ligações de

deficientes auditivos em que um atendente transmitirá as mensagens por meio de texto (para quem estiver usando um TTS) ou por voz (para um ouvinte). Foram instalados até dezembro de 2006 pouco mais de 1.500 aparelhos em todo o estado de SP em locais públicos.



Fonte: https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=638&tbm=isch&sa=1&ei=jUjWqD7B4mlwgTWzJf4AQ&q=TTS+%28Terminal+Telef%C3%B4nico+para+Surdos%29+ou+TDD+%28Telecommunication+Device+for+Deaf%29&oq=TTS+%28Terminal+Telef%C3%B4nico+para+Surdos%29+ou+TDD+%28Telecommunication+Device+for+Deaf%29&gs_l=psy-ab.12...378665.378665.0.380301.1.1.0.0.0.101.101.0j1.1.0....0...1c.1.64.psy-ab..0.0.0....0.HJpraZb6QOQ#imgsrc=vWKDNA9Tpg6WCM: Acesso: 19/01/2018

CELULAR PARA SURDOS (Fone Fácil)

O telefone celular com tecnologia 3G é a mais nova ferramenta para facilitar a comunicação dos portadores de deficiências auditivas. A nova tecnologia 3G permite estes conversarem pelo celular, em tempo real, através do sistema de videoconferência. Para fazer as vídeo-chamadas é necessário que os dois interlocutores tenham telefones celulares com essa tecnologia.

Para os surdos, a grande vantagem é a possibilidade de se comunicar por telefone na língua da maioria deles, a

LIBRAS. Isso ajudará quem tem dificuldade com o português. Além disso, possibilita uma comunicação natural, sem intervenção de terceiros, por meio de videoconferência, facilitando o diálogo entre pessoas surdas e mesmo com aquelas que não tenham problemas auditivos. O custo desse tipo de ligação é mais caro do que uma chamada normal por voz.

Outro aplicativo deste celular consiste em o surdo digitar frases que passam por um tradutor e após segue para

o ouvinte como mensagem auditiva. Do outro lado da linha, o tradutor reconhece a voz e transforma a mensagem em texto para o surdo. A ligação também pode partir do ouvinte ou do surdo. Eles passam a se comunicar com mais independência, confiabilidade e também privacidade porque a relação passa a ser direta com o ouvinte sem que outra pessoa precise intermediar.



Fonte: https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=638&tbm=isch&sa=1&ei=jUjWqD7B4mlwgTWzJf4AQ&q=TTS+%28Terminal+Telef%C3%B4nico+para+Surdos%29+ou+TDD+%28Telecommunication+Device+for+Deaf%29&oq=TTS+%28Terminal+Telef%C3%B4nico+para+Surdos%29+ou+TDD+%28Telecommunication+Device+for+Deaf%29&gs_l=psy-ab.12...378665.378665.0.3803011.1.0.0.0.101.101.0j1.1.0...0...1c.1.64.psy-ab..0.0.0...0.HJpraZb6QOQ#imgrc=vW KDNA9Tpg6WCM; Acesso: 19/01/2018

CELULAR PARA SURDOS (Fone Fácil)

Com este programa enviar mensagens de texto da Internet ou texto escrito de tradução, instalado que serão convertidas para de Português para a LIBRAS, em telefones celulares, os LIBRAS viabilizando dessa deficientes auditivos podem se forma a comunicação por qualquer parte do texto do comunicar em LIBRAS por meio meio do uso de duas línguas portal e ver a tradução em da animação de imagens no (Português x LIBRAS) de forma LIBRAS por intermédio de um celular, como também visualizar transparente. desenho animado. as mensagens recebidas em Também é capaz de texto. Os ouvintes poderão converter qualquer página

Player Rybená

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA RIO GRANDE DO SUL Campus Bento Gonçalves

http://www...
 Você também pode mudar a a
 alguns modelos:
 aqui
 Digite o texto
 Aqui digitamos a texto a ser interpretado em libras

Digitando o texto desejado no campo de edição e clicando na bandeira do Brasil situado na janela do player, o programa fará a tradução para Libras.

Fonte: https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=638&tbm=isch&sa=1&ei=jUjWqD7B4mlwgTWzJf4AQ&q=Ryben%C3%A1+%28Programa+de+Tradu%C3%A7%C3%A3o%29&gs_l=psy-ab.12...3816.3816.0.56911.1.0.0.0.93.93.1.1.0...0...1c.1.64.psy-ab..0.0.0...0.fcExue8Sn Ag#imgrc=qrAZPJKzrz6PAM; Acesso: 19/01/2018

Projeto TLIBRAS - Tradutor Português x LIBRAS

Este projeto está focado na construção de um tradutor automatizado de Português x LIBRAS, que pode ser utilizado em sala de aula, pela televisão (concomitante ou em substituição aos textos legendados), em vídeos, pela internet, na construção de livros visuais, traduzindo informações em português de origem textual ou sonora para LIBRAS, por meio de sinais animados e apresentados via computador.

Sua implantação

amenizará, em médio prazo, o impacto da inclusão do aluno surdo no sistema de ensino regular, atenuando problemas que exigiriam soluções extremamente dispendiosas e de resultados de longo prazo.

O uso do tradutor automatizado de Português x LIBRAS propiciará uma integração linguística entre surdos e ouvintes e permitirá que a pessoa surda tenha pleno acesso a meios de comunicação

jornais, revistas, livros, televisão, teatro, cinemas, entre outros.

Esse projeto, iniciado em 2001, atualmente é apoiado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) / Secretaria de Educação Especial, com recursos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), por meio de convênio com a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) e coordenado pela Acessibilidade Brasil.



Fonte:https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=638&tbm=isch&sa=1&ei=gVZIwufCD4GbwgTbnleQCQ&q=Projeto+TLIBRAS+-+Tradutor+Portugu%C3%AAs+x+LIBRAS&oq=Projeto+TLIBRAS+-+Tradutor+Portugu%C3%AAs+x+LIBRAS&gs_l=psy-ab.12...0.0.0.31050.0.0.0.0.0.0.0.0...0...1c..64.psy-ab..0.0.0...0.1qmDgS5VojA#imgrc=vrmPoBH41TL00M: Acesso: 19/01/2018

Cão Ouvinte

Cão ouvinte é um tipo específico de cão para assistência, especificamente selecionado e treinado para ajudar os surdos, alertando o seu manipulador de sons importantes, tais como campainhas, alarmes de incêndio, toque de telefones ou alarme de relógio. Eles também podem trabalhar fora de casa, alertando para sons tais como as sirenes, empilhadores, aproximação de pessoas por trás do surdo, e o chamamento do nome do manipulador.

Os cães que podem

tornar-se cão-ouvinte são testados quanto a bom temperamento, boa reatividade e vontade de trabalhar. Após a aprovação inicial e rastreamento, eles são treinados em obediência básica e expostos a coisas que irão enfrentar em público, como elevadores, carrinhos de compras, e diferentes tipos de pessoas. Somente após esse período de socialização eles são treinados em alerta sonoro.

Cães-ouvinte podem ser treinados profissionalmente em menos de três meses, embora

muitos sejam treinados para mais

perto de um ano. Geralmente, a formação envolve treinar o cachorro para reconhecer um determinado som e, em seguida, fisicamente alerta, conduzir o seu manipulador à fonte. Eles também podem ser ensinados a conduzir o manipulador afastando-se de um som, como no caso de um alarme de incêndio. Enquanto muitos cães-ouvinte são treinados profissionalmente, há um número crescente de surdos que se comprometem a formar os seus próprios cães.



Já ouviu falar em cão ouvinte? São cãezinhos treinados para ajudar os surdos no seu dia a dia. Identificados por coleiras laranja ou vestimentas com o dizeres **hearing dog** (cão ouvinte), estes animais são responsáveis por reconhecer sons que possam fazer parte do cotidiano de seus donos. Sendo assim, são capazes de alertá-los sobre simples chamadas telefônicas e campainhas ou, até mesmo, sobre o disparo de alarmes de incêndio, choro de bebês e veículos dando ré.

ACESSIBILIDADE

Nos Estados Unidos, a legislação permite cães-ouvinte, juntamente com cães-guia e cães de serviço, o acesso a qualquer pessoa do público em geral é permitido. No Reino Unido, este tipo de cães também é usual. Em Portugal, este tipo de cães começou a ser usado em Abril de 2008, sendo a cadela, de nome Lana, entregue a um casal de surdos profundos, residentes no Porto.

Fonte: https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=638&tbn=isch&sa=1&ei=gVZIwufCD4GbwgTbnleQCQ&q=C%C3%A3o+Ouvinte&oeq=C%C3%A3o+Ouvinte&gs_l=psy-ab.12..0i24k1.3502.3502.0.5406.11.0.0.0.126.126.0j1.1.0...0...1c.1.64.psy-ab..0.1125...0.wy5yGkPsYrQ#imgsrc=VTgsG_E_d07-UM
Acesso: 19/01/2018

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que a acessibilidade na comunicação é um fator importante para o pleno exercício da cidadania e da autonomia do surdo, assim como também contribui para uma melhor integração e inclusão do mesmo dos distintos espaços sociais. Mas, infelizmente, existe o problema da acessibilidade às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) para pessoas surdas, questão pouco discutida. Essa dificuldade pode levar essas pessoas ao sentimento de indiferença e ao isolamento. É assim que se constrói, muitas vezes, sua gradativa exclusão, marginalizado por um fracasso que não é dele, mas sim da sociedade que está sendo incapaz de propor-lhes o uso das TIC's para a eliminação

das barreiras existentes em seu processo de comunicação. Também, a alfabetização pela modalidade oral e pela modalidade escrita da Língua Portuguesa, paralelamente à LIBRAS, configurando uma educação bilíngue, sem dúvida facilitaria o uso desses meios.

Então, além de ser necessário resolver o problema da acessibilidade às TIC's, promover o aprendizado da Língua Portuguesa torna-se também importante para a efetiva inclusão do aluno surdo, não só para facilitar a acessibilidade às tecnologias, mas também como veículo de acesso ao conhecimento sistematizado, já que no sistema educacional regular esta língua, além de constituir disciplina do currículo, é o

elemento que organiza e faz a mediação no processo de desenvolvimento das demais áreas de conhecimento curricular.

Por fim, a sociedade precisa enxergar que esta deficiência é um dos componentes da diversidade humana. Atender às necessidades de acessibilidade na comunicação de surdos requer um maior nível de consciência por parte da comunidade acadêmica e da sociedade em geral que lidam com pessoas com deficiência auditiva. É imprescindível que o MEC faça um levantamento acerca da diversidade existente na surdez visando dar maior abrangência aos requisitos de acessibilidade na comunicação.

REFERÊNCIAS

A Evolução dos Meios de Comunicação. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=JA-LaiIIWFE>. Acesso: 05/11/2017.

As mãos como linguagem: cegos, surdos e mudos. Disponível em <http://pedagogiando.blogspot.com.br/2011/06/como-em-pleno-seculo-xxi-deixar-de-dar.html>. Acesso: 05/11/2017.

Cão ouvinte. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A3o-ouvinte>. Acesso: 15/11/2017.

Evolução da Comunicação Humana e dos Meios de Comunicação. Disponível em http://www.foton.com.br/divirta-se.php?id=drops/evolucao&idp=divirta-se_drops. Acesso: 03/11/2017.

MELLO, Anahi Guedes de & TORRES, Elisabeth Fátima. Acessibilidade na comunicação para surdos oralizados: contribuições das tecnologias de informação e comunicação. Disponível em http://www.academia.edu/2370101/Acessibilidade_na_Comunica%C3%A7%C3%A3o_para_Surdos_Oralizados_contribui%C3%A7%C3%B5es_das_tecnologias_de_informa%C3%A7%C3%A3o_e_de_comunica%C3%A7%C3%A3o. Acesso: 15/11/2017.

MORGADO, Inácia. Viver é comunicar. Disponível em <http://viverecomunicar.blogspot.com/2009/12/evolucao-historica-dos-meios-de.html>. Acesso: 01/11/2017.

Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327 2000, I 96p.:Il.

Você sabe o que são meios de comunicação? Disponível em <http://www.superkid.com.br/pergunte/comunicacao/index.php>. Acesso: 01/11/2017.

AGRUPAMENTOS PRODUTIVOS: TRABALHANDO COM A HETEROGENEIDADE COMO INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA



RENATA MODESTA ALVES DOS SANTOS

Professora de Educação Infantil e fundamental da Prefeitura Municipal de São Paulo/EMEF Conde Pereira Carneiro

Muitos são os desafios presentes no dia-a-dia de sala de aula, como indisciplina, falta de atenção, imaturidade, heterogeneidade dentre outros, o professor por sua vez, precisa saber lidar com cada um deles. Dentre estes, a heterogeneidade é uma questão que vem se destacando cada vez mais, ou seja, os alunos em constante avanço individual e coletivo não têm o mesmo nível de conhecimento, cada um caminha em direção a este tendo seu tempo de aprendizado. O trabalho aqui desenvolvido vai de encontro a um questionamento gerado em sala de aula sendo ele, o trabalho com agrupamentos produtivos auxilia no processo de construção do conhecimento? Esta inquietação favoreceu o desenvolvimento do trabalho e teve como objeto de pesquisa o trabalho com os diferentes níveis de conhecimento. Buscou-se uma reflexão teórica acerca do tema, tendo esta sido desenvolvida por meio de uma pesquisa bibliográfica. Contando também com relatos de professores que trabalham com agrupamentos produtivos, relatos estes que foram extraídos da revista Nova Escola.

Palavras-chave: Heterogêneo; Ensino/aprendizagem; Interação- Agrupamentos produtivo; Conhecimento- Trabalho.

INTRODUÇÃO

Neste estudo será abordada a questão do desenvolvimento dos alunos em sala de aula, por meio dos agrupamentos produtivos. Estes que, por sua vez são considerados de suma importância para um melhor desenvolvimento da criança, tanto no que se refere à alfabetização quanto em outros momentos do processo de ensino-aprendizagem.

O interesse pela pesquisa surgiu, a partir de observações em salas de aula e que em vários momentos da rotina escolar foram sugeridos os agrupamentos entre alunos de diferentes níveis, primando sempre pelo avanço individual com auxílio dos integrantes do grupo. A partir destas observações realizadas, várias indagações foram surgindo, no sentido de buscar prováveis respostas que viessem ao encontro do trabalho realizado em sala de aula, ou seja, investigar se as propostas por meio de agrupamentos produtivos são

de fato relevantes no processo ensino/aprendizagem. Pois muitos estudos apontam que quando o processo pelo qual as crianças passam durante o período de aquisição da leitura e escrita é considerado, o trabalho com duplas produtivas é apontado como uma boa opção para o desenvolvimento e interesse dos mesmos durante o aprendizado.

Considerando o exposto pretende-se verificar: O trabalho com agrupamentos produtivos auxilia no processo de construção do conhecimento?

Partindo do problema de pesquisa acima, pretende-se então analisar as hipóteses de escrita pelas quais as crianças passam durante o processo de aquisição da mesma, identificar a melhor forma de organizar os alunos para o trabalho com agrupamentos produtivos, analisar o papel da heterogeneidade e a importância do professor como mediador no desenvolvimento do trabalho com os agrupamentos

produtivos.

Diante das observações realizadas em sala de aula percebeu-se que existem várias maneiras de organizar o trabalho entre os alunos na intenção de valorizar e respeitar o tempo de aprendizagem de cada um, buscando um melhor aproveitamento por meio de trabalhos em duplas ou em pequenos grupos proporcionando assim uma outra possibilidade para que haja um maior e melhor desenvolvimento dos alunos. Desta forma, o trabalho a ser desenvolvido será por meio da análise de material bibliográfico com vistas a esta questão que permeia o campo da alfabetização, com estudo de autores do campo educacional e também da psicologia que trazem referências ao envolvimento entre agrupamentos para socialização do conhecimento, favorecendo assim a troca entre os indivíduos envolvidos no processo de ensino/

aprendizagem.

Vale ressaltar que nem sempre é possível formar grupos realmente produtivos. Daí ser fundamental uma avaliação constante, ao final de cada atividade, com participação ativa dos alunos. Mas pode-se afirmar que esse tipo de organização facilita o trabalho do professor no sentido de lidar com a heterogeneidade em uma turma real, além de todos os outros ganhos que a aprendizagem compartilhada pode trazer para o coletivo da turma.

Sendo assim, o trabalho será organizado por meio de seis capítulos o primeiro deles tratarão de assuntos que permeiam o campo alfabetizador trazendo um breve histórico sobre a questão da alfabetização e da forma como os alunos desenvolvem-se durante o processo de aquisição da escrita, trazendo as hipóteses como subsídios para análise das fases de desenvolvimento pelas quais as crianças passam.

As reflexões propostas

no segundo capítulo trarão uma discussão sobre o trabalho com agrupamentos produtivos fazendo ressalva à importância que tem o olhar do professor alfabetizador no processo de aquisição do conhecimento, ou seja, é destacado o quão é importante o trabalho acontecer por meio do favorecimento de agrupamentos realizados de forma heterogênea, levando também em consideração a relação professor e aluno.

Para trabalhar com os alunos, por meio de agrupamentos produtivos é necessário que o professor tenha diagnosticado o que cada aluno sabe, no caso do momento da alfabetização é importante que os alunos estejam em hipóteses de escrita aproximadas, pois a troca de conhecimentos entre eles leva à reflexão e permite que avancem. Ao planejar este tipo de estratégia é importante que o professor tenha em mente o tamanho mais adequado dos grupos de acordo com a atividade proposta, pois é preciso garantir que todos

participem e contribuam de fato com seus conhecimentos para um melhor desenvolvimento de todos. Quanto maior os grupos, maior a probabilidade de alguém não participar. Neste sentido o terceiro capítulo abordará a questão da importância do trabalho do professor, fazendo assim uma breve menção ao referencial teórico e também sobre as possibilidades em agrupar os alunos de forma produtiva. Destacando também a relevância de se ter um bom planejamento acerca das atividades a serem desenvolvidas favorecendo a troca de conhecimentos entre crianças de diferentes níveis de aprendizagem.

O capítulo quatro será referente à metodologia utilizada para desenvolvimento da pesquisa, esta que por sua vez pautou-se no método bibliográfico. Buscando auxílio em fontes renomadas acerca do tema para subsidiar o encaminhamento da pesquisa na procura para análise ao problema aqui proposto.

A análise de dados

proposta no capítulo cinco traz um breve entrelaçamento entre as ideias de autores estudados ao longo da pesquisa, além de mencionar outros estudiosos da área que também contribuem com o tema proposto pela pesquisa.

Nas considerações

finais identificadas como sexto capítulo, serão discutidos os resultados obtidos por meio da pesquisa e também sua relevância no campo educacional, refletindo por sua vez acerca da importância da prática de se trabalhar com os alunos de

forma a agrupá-los para que

o trabalho se desenvolva de forma produtiva, ou seja, será analisado de forma sucinta se os resultados obtidos ao longo da pesquisa foram satisfatórios ou não.

PRÁTICAS EDUCATIVAS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALFABETIZAR LETRANDO

O que muito se percebe em nossos dias e em especial na dinâmica escolar são muitas pessoas que não gostam de ler, segundo Carvalho (2004), este é um fator resultante de pessoas que foram escolarizadas exclusivamente com cartilhas e livros didáticos, sem ao menos terem sido convidadas a folhear um jornal, apreciar um poema, procurar informações em catálogos ou mesmo relaxar com uma história em quadrinhos.

Para Carvalho (2004), a escola pode contribuir de várias maneiras para formação de indivíduos não apenas alfabetizados, mas,

além disso, letrados. Pois de acordo com a autora desde a alfabetização é importante que se apresente uma ampla variedade de textos, favorecendo aos envolvidos no processo um mergulho no mundo da escrita, com exploração de muitas possibilidades.

No livro *Psicogênese da língua escrita* Ferreiro e Teberosky (1985) destacam que a criança no início do processo de alfabetização não espera encontrar transcritas todas as palavras do texto oral. Para ela, o texto escrito serve para provar ou sugerir a emissão oral, mas não a determina totalmente. De

acordo com as autoras a evolução da escrita passa pelas seguintes etapas: nível pré-silábico, nível silábico, nível silábico-alfabético e por fim o nível alfabético. Observemos cada um deles.

Dentro desta perspectiva as autoras nos revelam que o nível pré-silábico caracteriza-se pelo fato da criança não estabelecer uma relação necessária entre a linguagem falada e as diferentes formas de representação e também não se estabelece uma diferença clara entre o sistema de representação da escrita e do desenho, aqui também se destaca o

realismo nominal em que sua escrita, para objetos ou inverso. a criança utiliza a seguinte pessoas pequenas atribuição Vejamos dois exemplos hipótese para estabelecer de nomes pequenos ou o desta fase:

(gato)	(o gato pega o passarinho)
1 0 U 5	0 0 6 0 0
(janela)	0 0 0 0 0 0
0 0 0	0 0 0 0 0 0
(janela)	
1 p u o	D i o o
o o o i	(passarinho)
(batacada)	

(Disponível em: rittarezende.blogspot.com) Novembro,25,2018

Adriela

A I E F (MARIPOSA)

E E I (FORMIGA)

F I A (URSO)

I P I (RÃ)

P A I E F — A FORMIGA PICOU MEU PÉ

(Disponível em: rittarezende.blogspot.com) Novembro,25,2018

O nível silábico significa um grande avanço na escrita da criança, neste momento é necessário que o professor tenha muita atenção e habilidade para fazê-lo evoluir, pois assim ele começará a ouvir e iniciará a descoberta de que a quantidade de letras com o que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral. Neste momento a criança trabalha com hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala, para ela cada letra corresponde a uma sílaba, assim utiliza-se de quantas letras forem as sílabas das palavras. Exemplo:

GABRIELA

22/04/09

silábico
com
valor

1 - O T A E A mortadela

2 - P U O presunto

3 - Q E O queijo

4 - P O pão

O menino comen queijo.

O N I O R B Q E O

(Disponível em: revistaescola.abril.com.br) Novembro,25,2018

Na escrita silábico-alfabética surgem novas experimentações e descobertas. Em determinados momentos as crianças produzem uma escrita silábica em outros momentos alfabética. É durante esse estágio que se utiliza de estratégias de leitura para certificar-se da veracidade do que está lendo. Ainda neste nível a criança grafa algumas sílabas completas e outras não, neste momento a criança escreve parte da palavra aplicando a hipótese silábica, de que para se escrever uma sílaba é necessário apenas uma letra. Veja o exemplo:

FEUAD

FEIJOADA

SALADA

SALADA

CIME

CARNE

LOS

SAL

EV/COI CA CE

ASDA

(Disponível em: educarcooperativamente.blogspot.com) Novembro,25,2018

No nível alfabético a criança passa por diversos conflitos na hora da escrita, uma vez que escreve com sílabas completas ou então de forma silábica, mesmo apresentando escrita alfabética. A criança ainda tem muitos problemas a resolver e precisa ser estimulada constantemente, é preciso então, que as atividades sejam diversificadas

tendo em vista o objetivo para desenvolvimento do grupo, assim como para o desenvolvimento individual. O nível alfabético constitui o final da evolução construtiva da leitura e da escrita. O aluno continuará progredindo, eliminando suas dúvidas uma a uma se tiver oportunidade de ter uma aprendizagem marcada

pela elaboração pessoal e de reflexão lógica. Assim, a aquisição da base ortográfica envolve inter-relação de aspectos afetivos, sociais, culturais, lógicos, perceptivos, motores, etc..., para que a aprendizagem seja de fato construtiva. Exemplo:

FELIPE

FEIJOADA

SALADA

CARNE

SAU

EU COMI CARNE ASADA

ES TAVA MUITO GOSTOSA

(Disponível em: scielo.br) Novembro,25,2018

Ferreiro (1985) ressalta que trabalhar a escrita como um sistema de representação da língua significa deslocar o eixo de compreensão para os aspectos levantados acima e não para os figurativos, como orientação da escrita, linearidade, perfeição de cópia etc. A autora afirma que esses últimos são facilmente superáveis pela criança.

De acordo com Silva (1994) a passagem da criança de um nível de conceptualização a outro está diretamente relacionada a um conhecimento anterior. O tempo em que ela permanece em um mesmo nível é muito variável, de outro lado essa evolução não acontece de forma linear, pois a criança passa por avanços e recuos durante todo o processo de

construção da escrita, ainda que seu desenvolvimento esteja relacionado com seu nível inicial de conceptualização. É durante esta passagem (de um nível a outro) que a atuação dos agrupamentos produtivos, além das intervenções realizadas pelo professor pode ser observada.

Silva (1994) destaca que durante o processo de alfabetização a criança poderá fazer diferentes tipos de correspondências, ou seja, uma letra para cada parte de uma oração ou mesmo uma letra para cada sílaba e desta forma a criança irá evoluindo para a escrita alfabética sem uma conscientização clara sobre essa relação entre as sílabas e a palavra. Segundo a mesma autora o trabalho docente e sua prática irão variar de

acordo com a experiência de cada um, neste sentido quando o professor decide trabalhar com seus alunos, por meio de agrupamentos produtivos ele precisa proporcionar a eles uma aprendizagem de fato significativa, ou seja, é importante que estes momentos em grupos sejam proveitosos. É importante que o professor se organize de forma a atender todos os alunos, uma vez que no mesmo dia ele não conseguirá o fazer devido ao número de alunos por turma, deste modo é importante que seja feito um rodízio por entre os grupos para garantir que todos sejam contemplados, buscando assim obter sucesso no processo ensino-aprendizagem.

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM COMPARTILHADA (AGRUPAMENTOS PRODUTIVOS) E HETEROGENEIDADE

“Trabalho diversificado em grupos é aquele em que o professor subdivide a turma

em grupos que desenvolvem atividades diferenciadas, dirigidas ou não pelo

professor” (Marcozzi, 1976, p. 20). De acordo com a autora enquanto um grupo recebe

orientação direta dada pelo professor os outros trabalham independentemente, em atividades encaminhadas pelo mesmo.

Marcozzi (1976) destaca que a diversificação do trabalho de classe se impõe em nossas escolas como procedimento capaz de atender às diferenças individuais dos alunos nos vários aspectos. Para ela não é possível admitir que todas as crianças tenham as mesmas necessidades e também possibilidades no que se refere à aprendizagem.

A autora relata que quanto maior a turma maior será o grau de dificuldade para que o professor possa atender cada um na sua em seu ritmo individual de aprendizagem. Neste sentido ela ressalta que quando o professor trabalha com grupos menores, existe uma maior possibilidade para que ele conheça e atenda melhor seus alunos, trabalhando na condição específica de cada um.

Outro fator importante

que Marcozzi (1976) destaca é o fato de que para aprender, a criança não precisa apenas ouvir o que o professor fala, mas faz-se necessário que ela própria participe das experiências de aprendizagens que lhes são proporcionadas. Desta maneira seria muito difícil ao professor garantir a participação de todos ao se trabalhar com o grupo todo, uma vez que a atividade poderia demorar, gerando assim certo desinteresse por parte do grupo. Reafirma Marcozzi (1976).

Sendo assim, temos então o trabalho em grupo como troca de conhecimentos e uma possibilidade para um melhor desenvolvimento de todos os envolvidos no processo ensino/aprendizagem, diante da heterogeneidade existente em sala de aula temos a seguinte afirmação:

Da perspectiva da organização escolar e da metodologia pedagógica, a escolarização de alunos heterogêneos estabelece

a importância de que os professores atendam a grupos com uma grande variedade interna, na qual essas diferenças individuais são observadas em termos de interesses, ritmos de aprendizagem, predisposição para aprender, apoio familiar, etc. (...) A heterogeneidade estabelece para professores e escolas a necessidade de considerar estratégias organizativas e didáticas para abordar: pontos de partida diferentes dos alunos frente aos conteúdos, necessidades e interesses diferentes, peculiares intensidades de esforços requeridos para cada aluno. (Sacristán e Gómez, 1998, p.187).

Por isso é importante que o professor aprenda, também, a organizar a sua turma em grupos produtivos de trabalho favorecendo então, a troca de conhecimentos e informações entre os vários níveis de aprendizados presentes em sua sala de aula. De certa forma, é preciso agir como se

o aluno já soubesse aquilo que deve aprender. Entre a condição de destinatário de textos escritos e a falta de habilidade temporária para ler automaticamente é que reside a possibilidade de, com ajuda dos já leitores, aprender a ler pela prática da leitura. Trata-se de uma situação na qual é necessário que o aluno ponha em jogo tudo que sabe para descobrir o que não sabe, portanto, uma situação de aprendizagem. Essa circunstância requer do aluno uma atividade reflexiva que, por sua vez, favorece a evolução de suas estratégias de resolução das questões apresentadas pelos textos.

Para Marcozzi (1976), é importante que o agrupamento de alunos para o trabalho diversificado não seja fixo, deve variar de acordo com os objetivos propostos pelo professor de acordo com a atividade a ser realizada. Mas vale lembrar a importância que tem a aproximação entre os conhecimentos que os alunos já têm acerca do que

será estudado.

Essa atividade só poderá ser realizada com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, agrupar seus alunos de forma a favorecer a circulação de informações entre eles, procurar garantir que a heterogeneidade do grupo seja um instrumento a serviço da troca, da colaboração e, conseqüentemente, da própria aprendizagem, sobretudo em classes numerosas nas quais não é possível atender a todos os alunos da mesma forma e ao mesmo tempo. A heterogeneidade do grupo, se pedagogicamente bem explorada, desempenha a função adicional de permitir que o professor não seja o único informante da turma. (PCN - Língua Portuguesa, p. 56). E de acordo com a intenção da atividade, faz as variações, por exemplo: em uma atividade de escrita: alfabético (escriba) / pré-silábico (redator) ou silábico-alfabético/alfabético em que

ambos compartilham a função de escriba.

Por isso Marcozzi (1976) afirma que ao agrupar os alunos, o professor precisa levar em consideração o número de grupos que pretende formar procurando sempre garantir a qualidade dos mesmos, ou seja, priorizando as características comuns que identifica todos os elementos de um mesmo grupo, mas procurando garantir o avanço de todos.

Neste sentido Vygotsky (2003), afirma que o processo de internalização mesmo em todas suas particularidades, caracteriza-se por sua vez, como uma aquisição social, em que partindo do social poderão ser processadas opções que são feitas de acordo com as vivências e possibilidades de troca e também interação, neste sentido os agrupamentos produtivos são relevante auxílio na dinâmica da sala de aula .

COMO PROPOR ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO PARA AVANÇO ENTRE OS NÍVEIS?

Um dos grandes problemas cognitivos que permeiam o processo de desenvolvimento da leitura e também da escrita é a relação existente entre o todo e as partes que constituem as palavras, para Silva (1994), a criança poderá fazer diferentes tipos de correspondências, ou seja, uma letra para cada parte da oração, uma letra para cada parte da sílaba, como já foi apresentado anteriormente na hipótese silábica.

De acordo com Ferreiro (1986), são quatro níveis de variação da compreensão da sílaba do ponto de vista linguístico. No primeiro nível, o sujeito utiliza a sílaba sem saber como. No segundo, a sílaba começa a atuar como um indicador útil para descobrir o nome completo, mas ainda não há coordenação com outras sílabas. A partir do terceiro nível a sílaba passa

a se converter em uma parte do nome, mas ainda não faz parte de uma ordenação. Por último chega-se ao quarto nível, este por sua vez faz parte da compreensão de que uma sílaba de um nome não é somente uma parte do mesmo, pelo contrário, é uma parte ordenada. A partir de então a criança começa a levar em consideração a relação das partes com o todo e a ordenação da mesma, sendo então, capaz de generalizar essa informação para a escrita de todas as palavras.

Silva (1994) destaca que desta forma a criança poderá evoluir para a escrita alfabética sem uma conscientização clara sobre essa relação entre as sílabas e a palavra.

A edição de Março (2009) da Revista Nova Escola retrata uma sugestão para que o professor possa realizar diagnósticos individuais e que ao mesmo tempo obtenha um

quadro geral sobre a turma, o que auxilia na observação do desempenho dos alunos. Segundo a sugestão o primeiro passo a ser seguido pelo professor deve ser o de realizar a primeira sondagem no início do período letivo e ir realizando a mesma ao fim de cada bimestre, tendo para si um registro criterioso do processo que aponta a evolução das hipóteses de escrita apresentada pelas crianças.

Outro fator muito importante ao qual o professor deve se ater segundo a reportagem é o fato de estar sempre atento às reações dos alunos durante o momento da escrita. Para que possa organizar seu trabalho de forma a direcionar atividades que proporcionem avanços aos diferentes níveis é também anotar o que eles falam, sobretudo de forma espontânea, pois pode ajudar

a perceber quais as ideias que os alunos têm naquele momento acerca do sistema de escrita.

Durante este momento de observação individual o professor conseguiu perceber que a criança entrou em conflito, pois pensava que só se pode ler ou escrever palavras com três ou mais letras e, ao mesmo tempo, tinha construído a hipótese de que para cada emissão sonora uma letra basta.

Após o término do ditado, é importante que o professor peça ao aluno que leia o que escreveu. De acordo com a reportagem, é por meio da interpretação dela sobre a própria escrita (momento da leitura), que se pode observar se o aluno estabelece ou não relações entre o que escreveu e o que lê em voz alta, ou seja, entre o falado e o escrito, ou se apenas lê aleatoriamente.

Neste momento surge então uma das maiores dificuldades do alfabetizador, assim como um grande desafio,

ou seja, a forma de intervir quando sua participação é solicitada durante uma atividade, afirma a reportagem da Nova escola, Março (2009). Sendo assim, a revista destaca que o educador não deve sonegar informações, mas também não deve entregá-las de “mão beijada”. É importante que se leve em consideração a formação dos grupos, estes que por sua vez são heterogêneos entre eles e dentro deles mesmos, por isso o fato de se conseguir encontrar o ponto certo em cada situação para garantir que todos participem e possam raciocinar com base na colaboração do professor é uma verdadeira arte.

A reportagem chama a atenção para o fato de que a intervenção do professor não pode visar ensinar um produto, ou seja, não pode ir necessariamente soletrando a resposta. O que se quer é levar o aluno a avançar nas ideias de forma que ele possa ir integrando as novas informações.

Portanto, é importante

destacar que quando os alunos interagem entre si a aprendizagem pode ser mais rica e produtiva do que quando se dá a intervenção do professor de forma individual, uma vez que a presença do mesmo poderá inibir seus alunos. Mas é válido lembrar que o trabalho com os grupos produtivos necessita da presença do professor, fazendo-se participativo quando necessário, ou seja, ele também tem o papel de levar seus alunos à reflexão diante de situações problemas que possam surgir no decorrer do processo.

PLANEJAMENTO DE AGRUPAMENTOS PRODUTIVOS

Como sabemos o planejamento é algo que deve permear sempre o trabalho docente, neste sentido planejar o ensino é prever os objetivos a alcançar, como alcançá-los e os recursos a serem utilizados, afirma Marcozzi (1976).

Segundo a autora todo empreendimento humano deve ser planejado para que possa haver sua completa realização. Quanto maior for a complexidade e a importância do trabalho a ser realizado, maior será a necessidade de planejar. Para Marcozzi (1976) ensinar implica na contribuição de forma decisiva para o desenvolvimento da personalidade do educando e da eficácia do ensino depende a estrutura harmoniosa dessa personalidade.

Procurando orientar o trabalho docente a revista Nova Escola em sua edição de Março de (2009) traz uma reportagem ressaltando sobre a importância do

planejamento, em especial na fase da alfabetização. De acordo com a reportagem antes de receber a turma de alfabetização, é preciso que o professor planeje as atividades que vão proporcionar o contato sistemático e significativo com práticas de leitura e de escrita.

Segundo as orientações propostas pela revista (2009), é importante que o primeiro passo seja o de definir com antecedência as atividades que farão parte do ano letivo um encadeamento de descobertas, cada uma delas mais desafiante que a outra. Neste sentido Telma Weiz (1988) destaca que o papel do professor é ser o mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento; e para isto o professor precisa ter instrumentos para estudar. O mediador necessita construir sua competência para planejar e programar situações de aprendizagem. E para construir

esta competência, o único caminho é a reflexão sobre a prática.

Para que essa competência seja construída de acordo com Weiz (1988), o único caminho é o da reflexão sobre a sua prática pedagógica. Esta por sua vez, necessita ser permanente, em grupos pequenos e estáveis, onde cada professor possa discutir e compartilhar com seus colegas, as atividades que realizou em classe. Estas reflexões e trocas grupais entre docentes enriquecem as práticas de cada um no seu cotidiano em sala de aula.

Weiz (1988) reforça que o objetivo destes grupos não deve ser apenas como se faz, ou seja, planejar, mas sim deve seguir na busca de um desenvolvimento profissional partindo da reflexão sobre a prática passada, pois é em relação a esta que os alunos já nos deram o necessário retorno, sem o qual a reflexão

fica no terreno do imaginário. A mesma autora revela que é necessário construir uma competência pessoal para planejar situações de aprendizagens, pois segundo ela não existem situações de aprendizagem que sejam produtivas em qualquer circunstância. É neste momento que se faz importante o planejamento tanto no que se refere às aprendizagens individuais, quanto em trocas, por meio dos agrupamentos produtivos.

Para Weiz (1988), quando a tarefa tem por objetivo a mediação e não de transmissão, um banco de sugestões de atividades pode ser muito bem usado por quem já construiu as bases de sua competência para planejar situações produtivas de aprendizagem e por outro lado ao mesmo tempo, pode ser muito mal usado por quem não tem claro o seu papel de mediador, pois, na maioria dos casos, vai utilizar as sugestões na falsa convicção de que é a atividade (como antes era

o método) e não o aprendiz que produz e reflete acerca de sua aprendizagem.

Com o que se relaciona à mediação Weiz (1988), explica que na maioria das vezes o que se ouve são referências à prática de alfabetização que leva em conta a psicogênese da língua escrita como “aquele método que não se corrige, que tem que deixar o aluno escrever errado”. De acordo com sua afirmação de um mediador, ao contrário de um aplicador, é aquele que em cada momento, nas mais variadas circunstâncias, tomam decisões pedagógicas conscientes. Como por exemplo: é aquele que corrige quando considera que determinado aluno, naquele momento, pode fazer uso da informação que está na correção. E por outro lado pode não corrigir quando considerar que esta informação, para este aluno, neste momento, não será assimilável, podendo ao invés de ajudar, atrapalhar a construção de sua aprendizagem.

No que se refere a

atividades produtivas e com uma boa aprendizagem envolvendo trocas entre os diferentes níveis de aprendizagens (agrupamentos produtivos), Weiz (1988) destaca alguns pontos importantes. O primeiro deles refere-se ao ponto de que os alunos precisam por em jogo tudo que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual a atividade foi organizada pelo professor. Em segundo lugar encontra-se a função que os alunos têm de produzir e desenvolver a atividade, por meio da resolução de problemas e tomada de decisão. Como terceiro ponto a autora destaca que o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real sem transformar-se em objeto escolar vazio de significado social. O último e um dos mais importantes pontos a se destacar é a organização da tarefa que tem de ser realizada pelo professor, antes de apresentar a tarefa do trabalho em grupo pelos alunos, pois assim poderá

garantir a máxima circulação de informação entre os agrupamentos.

Weiz (1988) afirma que a situação de aprendizagem produtiva é aquela que favorece,

desencadeia a ação/reflexão do aprendiz sobre a escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da realização da pesquisa aqui apresentada podemos considerar que o trabalho em grupo de forma a valorizar a heterogeneidade contribui para a troca e aquisição de novos conhecimentos, além de evidenciar também o papel do professor como mediador do processo de resolução de situações problemas para aquisição dos novos conhecimentos. Bonals (2003) reforça a questão do quão

é importante à presença do docente para organização dos grupos e também pra dar as primeiras orientações acerca dos encaminhamentos para realização da atividade.

Os estudos bibliográficos aqui realizados apontaram para o caminho de que os agrupamentos produtivos, a interação entre pares pode favorecer para a troca de conhecimentos, assim como para o avanço cognitivo dos

envolvidos no processo ensino/aprendizagem. Nesta perspectiva Vygotsky (2003) afirma que as funções psicológicas superiores tem sua origem na relação interpessoal e exige uma maneira de entender o desenvolvimento e sua vinculação com a aprendizagem, assim como o trabalho em grupo é fundamental para este processo.

REFERÊNCIAS

- BONALS, Joan. O trabalho em pequenos grupos na sala de aula. Porto Alegre: Artemed, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Ensino de primeira à quarta série. Brasília, 1997.
- CARVALHO, Marlene. Guia prático do alfabetizador. São Paulo: editora Ática, 2004.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- Freire, Paulo. Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Editora Olho d' água. 1997. Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Paulo%20Freire/Paulo%20Freire%20-%20Professora%20sim%20,%20Tia%20n%C3%A3o.pdf>. Visitado em: 15/12/2017
- MACEDO, Lino de. Ensaios Pedagógicos: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MARCOZZI, Alaíde Madeira. Ensinando à criança: um guia para o professor. Rio de Janeiro: ao Livro Técnico, 1976.

MAINARDES, Jefferson. Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.

SALVADOR, César Coll. Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo 1. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SILVA, Maria Alice S. Souza e. Construindo a leitura e a escrita, reflexões sobre uma prática alternativa de alfabetização. São Paulo: editora Ática, 1994.

TEBEROSKY, Ana. Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 1997. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_3270.pdf visitado em: 23/12/2017

TORRES, Mirra. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/entrevista-mirra-torres-especialista-didatica-leitura-escrita-562077.shtml> visitado em: 23/12/2017

Vygotsky, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WEIZ, Telma. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: Ciclo Básico em Jornada Única: uma nova Concepção de Trabalho Pedagógico. São Paulo, Fde, 1988. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/32419434/As-Contribuicoes-Da-Psicogenese-Da-Lingua-Escrita-e-Algumas-Reflexoes-Sobre-a-Pratica-Educativa-de-Alfabetizacao> visitado em 20/12/2017

O USO DA TECNOLOGIA: NOVAS PERSPECTIVAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM



RENATA RODRIGUES PEREIRA ALVES FERREIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uninove (2009); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo - EMEF Professor Gilmar Taccola.

A pesquisa em questão busca revisar o método em que a tecnologia é introduzida no cenário educacional e refletir criticamente sobre o seu uso como ferramenta auxiliadora no processo de ensino aprendizagem. Analisa a postura resistente que é assumida por professores e gestores em relação a incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) no ambiente escolar. E, ainda, este trabalho tem por objetivo reanalisar o papel que desempenha a escola em meio a uma revolução tecnológica, abordando novas perspectivas em que melhor se enquadram com a realidade dos alunos.

Palavras-chave: Tecnologia; Aprendizagem; Escola.

INTRODUÇÃO

É imensurável o impacto causado pela evolução tecnológica na sociedade. Ela transformou e resignificou a forma em que obtemos e construímos o nosso conhecimento. Está extremamente conectada com o desenvolvimento dos indivíduos que compõe a sociedade atual e da sociedade em si. Tamanha a sua dimensão é de se imaginar que seus feitos ecoariam no ensino de modo significativo, trazendo para dentro de sala de aula questões urgentes e alarmantes a respeito do modo em que o ensino se estrutura nos dias de hoje e nos fazendo questionar o porquê de vasta estagnação no quadro escolar.

A globalização é um processo contínuo que emoldura a sociedade contemporânea, é ela a facilitadora e ampliadora da busca e construção de sabedoria. O acesso a informação acontece de forma instantânea

e a formulação de um novo conhecimento pode ser feito em qualquer ambiente, por meio de variados suportes.

Dessa forma, a postura da escola que se organiza nos moldes tradicionalistas de ensino, tende a exercer um papel antiquado dentro da sociedade. Não é necessária uma profunda pesquisa para constatar o uso equivocado ou, ainda, a falta de uso das TDIC's em sala de aula. Apesar de serem uma das ferramentas protagonistas para a transmissão de ensino, permanecem desempenhando um papel coadjuvante na qual não contribuem efetivamente na elaboração de aprendizagens.

Este tipo de conduta é responsável pela inexistência de um diálogo horizontal entre escola e sociedade, escola e aluno e, também, professor e aluno, já que estes aprendizes fazem parte dessa sociedade tecnológica que a escola insiste em se afastar. Quando

não se afasta, acaba por compreender a modernização tecnológica de forma errônea, na qual visualiza como única ferramenta responsável pela mudança e inovação das práticas pedagógicas. Esse pensar desequilibrado e extremo contribui para o uso descontextualizado das tecnologias educativas, na qual elas são inseridas sem objetivos concretos ou apenas como mera reprodução do ensino tradicionalista.

Sendo assim este trabalho busca uma reflexão do pensar pedagógico, uma análise crítica a respeito das posturas desalinhadas que são incorporadas pelas instituições de ensino e seus agentes estruturantes e, de que maneira é possível construir um diálogo ativo entre escola e sociedade.

INSERÇÃO DA TECNOLOGIA NO AMBIENTE ESCOLAR

A escola que conhecemos hoje foi criada com uma configuração que supria as necessidades de um contexto histórico-social que não representa a realidade atual. O sistema educacional foi estabelecido na Era Industrial, de forma que tinha como característica principal a formação de novos trabalhadores para a indústria. Esses moldes persistem como base do sistema de ensino, uma metodologia rigorosamente técnica que busca a criação de novas ferramentas para o mercado de trabalho e não de indivíduos pertencentes à sociedade. Assim sendo, sua consolidação no presente cenário, exige que aconteça uma reconfiguração das práticas pedagógicas e uma nova atribuição de significado ao ensino, já que um dos principais papéis da escola é preparar os alunos para o mundo, para exercer cidadania.

A escola é concebida como um negócio, a inteligência é reduzida a instrumento para alcance de um dado fim e o currículo é restrito a conhecimentos e às habilidades empregáveis no setor corporativo. Nesse enfoque, saberes e temas fundamentais da existência humana são negligenciados, em prol dos elementos que conformaram a agenda educacional da sociedade de hoje, elaborada, ao menos em parte, sob a influência de organismos educacionais. (PINAR apud BARBOSA, 2003, s.p)

Desassociar a educação da tecnologia não é opcional para aqueles que dão aula para crianças e jovens da atualidade, é necessário enxergar que eles nasceram num corpo social em que a tecnologia foi um agente transformador da comunicação, educação, política e economia, na qual

ela se incorporou ao ambiente com naturalidade por estar atrelada à cultura, eles não conheceram um mundo sem a tecnologia, e é por isso que Prensky (2001) os nomeou como nativos digitais, já que “nossos estudantes de hoje são todos ‘falantes nativos’ da linguagem digital dos computadores, vídeos games e internet.”

[...] Ainda trabalha-se muito com recursos tradicionais que não têm apelo para as crianças e jovens. Os que defendem a informatização da educação sustentam que é preciso mudar profundamente os métodos de ensino para reservar ao cérebro humano o que lhe é peculiar, a capacidade de pensar, em vez de desenvolver a memória. Para ele, a função da escola será, cada vez mais, a de ensinar a pensar criticamente. Para isso é preciso dominar mais metodologias e linguagens, inclusive a linguagem eletrônica.

(GADOTTI, 2000, s.p)

Como a tecnologia é algo intrínseco à vida do estudante, seu pensar e a maneira que se comunica socialmente foi estruturado por meio dela. Sabe-se que a internet, computadores e smartphones, podem propiciar a elaboração de um espaço introspectivo, por isso, a inserção de novas tecnologias na escola propõe a construção de um ambiente interativo e estimulador, que está disposto a se adaptar as mudanças que acontecem no mundo e conseqüentemente naqueles que frequentam a escola. Mas é necessário que a sua introdução seja feita de maneira organizada, contextualizada e crítica, caso contrário a escola continuará a reproduzir métodos tradicionalistas sendo a única mudança o recurso de ensino.

Sendo a tecnologia compreendida como um instrumento estruturante do pensamento, desde sua concepção como projeto e

antes mesmo de se fazer artefato, para que ela possa ser integrada criticamente ao currículo e ao fazer pedagógico, é preciso que o professor possa apoderar-se de suas propriedades intrínsecas, utilizá-la na própria aprendizagem e na prática pedagógica e refletir sobre por que e para que usar a tecnologia, como se dá esse uso e que contribuições ela pode trazer à aprendizagem e ao desenvolvimento do currículo. (ALMEIDA, 2010, s.p)

É evidente que o professor, também neste novo cenário, representa papel de extrema importância, uma vez que a implantação de um ensino tecnológico só acontecerá com eficácia por meio de um mediador, neste caso, o docente. A partir das metodologias de ensino que ele já conhece é possível realizar mudanças e inovações adequadas com o auxílio das TDIC's.

Falar de "perspectivas atuais da educação" é também

falar, discutir, identificar o "espírito" presente no campo das ideias, dos valores e das práticas educacionais que as perpassa, marcando o passado, caracterizando o presente e abrindo possibilidades para o futuro. Algumas perspectivas teóricas que orientaram muitas práticas poderão desaparecer, e outras permanecerão em sua essência. [...] Para entender o futuro é preciso revisitar o passado. No cenário da educação atual, podem ser destacados alguns marcos, algumas pegadas, que persistem e poderão persistir na educação do futuro. (GADOTTI, 2000, s.p)

A globalização deu origem ao "ciberespaço", que nada mais é do que a possibilidade de acesso instantâneo a informação, independente de sua localização, já que não existe um lugar fixo para a sua presença, o ciberespaço existe em todos lugares e pode ser acessado por de diversas ferramentas. De acordo com LEVY:

Cada novo agenciamento, cada ,máquina' tecnossocial acrescenta um espaço-tempo, uma cartografia especial, uma música singular a uma espécie de trama elástica e complicada em que as extensões se recobrem, se deformam e se conectam, em que as durações se opõem, interferem e se respondem. A multiplicação contemporânea dos espaços faz de nós nômades de um novo estilo: em vez de seguirmos linhas de errância e de migração dentro de uma extensão dada, saltamos de uma rede a outra, de um sistema de proximidade ao seguinte. Os espaços se metamorfoseiam e se bifurcam a nossos pés, forçando-nos à heterogênesse. (1999, p. 22-23).

Sendo assim, ele permite que os alunos acessem uma quantidade exacerbada de informações disponibilizadas na internet, informações essas que muitas vezes chegam de modo equivocado, mal explicado e distorcido o que

pode acarretar numa forma de manipulação e controle do conhecimento. Permite também, uma grande produção de conteúdo, o que destrói o conceito de que existe alguém que desempenha o papel de receptor e o outro de transmissor, o que se estabelece agora é uma rede de pessoas que tanto recebe, quanto transmite informações. Cabe à escola estimular o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes para que eles possam coordenar de maneira adequada o que fazer com a informação que é recebida e com aquela que é produzida e, também, é seu papel desconstruir a ideia de que o professor é o detentor do saber para uma melhor adequação da escola ao cenário atual da educação.

Entende-se, nesse contexto globalizado, que a função das TDIC's não é de substituir a educação formal, é necessário focar em como a educação pode auxiliar a manusear tais ferramentas. Sendo assim, é preciso

enquadrar a tecnologia de modo que facilite a apropriação de conhecimento pelo aluno, que formule um ambiente prazeroso e motivador para que ele se aprofunde e explore ainda mais o que aprendeu e que, por fim, por meio do estímulo de ser um aluno ativo, ele possa transformar o aprendizado em algo novo. Assim como explica NETO neste trecho:

No contexto do planejamento e da concretização do ensino-aprendizagem com modernos recursos tecnológicos que se valem de imagens em movimento, textos e sons, quer se destinem ao ensino em sala de aula, quer tenham em vista a aprendizagem independente, é essencial não perder jamais de vista a tríade apropriação-imersão-transformação. (2001, p. 73)

Neste quadro tecnológico, fica evidente que estamos de fato vivenciando a era da informação, e que é urgente que a mediação e a dialética entre a evolução tecnológica e a escola se façam presente.

É necessário que a escola se reafirme dentro desse contexto que impõe um ensino tecnicista, que insiste em não enxergar os alunos como indivíduos singulares, e busque por autonomia para que assim possa empoderar seus alunos a partir do conhecimento. A escola precisa se visualizar como catalisadora do processo de construção de autonomia dos alunos, e é impossível a construção de uma educação autônoma, se o ensino é baseado em regras que impedem a liberdade do educando.

A sociedade de hoje é baseada na mudança e atualização contínua e requer a reconstrução do ambiente escolar, um ambiente que dê importância as particularidades dos aprendizes, que providencie condições de aprendizagens adequadas ao meio social que está inserida para que o ensino não seja excludente e sim um direito a todos. A escola precisa provocar transformações na vida do aluno e transcender as

barreiras do preconceito e da discriminação e dessa forma incentivar o diálogo entre as (os) diferentes culturas, classe sociais, raças e gêneros que coabitam em sala de aula, sendo a consequência disso à formação de um espaço mais humanizado, democrático, que respeita a diversidade e que representa a todos.

O conhecimento é o grande capital da humanidade. Não é apenas o capital da transnacional que precisa dele para a inovação tecnológica. Ele é básico para a sobrevivência de todos e, por isso, não deve ser vendido ou comprado, mas sim disponibilizado a todos. Esta é a função de instituições que se dedicam ao conhecimento apoiado nos avanços tecnológicos. Espera-se que a educação do futuro seja mais democrática, menos excludente. Essa é ao mesmo tempo nossa causa e nosso desafio. Infelizmente, diante da falta de políticas públicas no setor, acabaram surgindo „indústrias do conhecimento”, prejudicando uma possível

visão humanista, tornando-o instrumento de lucro e de poder econômico. (GADOTTI, 2000, s.p)

Por mais que existam limitações nos ambientes extraescolares em relação ao acesso as TDIC, a escola pode ser a responsável por promover acessibilidade para aqueles que não tem acesso, promovendo assim a inclusão social e transformando a tecnologia em uma ferramenta auxiliadora na democratização de ensino.

O que cabe à escola na sociedade informacional? Cabe a ela organizar um movimento global de renovação cultural, aproveitando-se de toda essa riqueza de informações. Hoje é a empresa que está assumindo esse papel inovador. A escola não pode ficar a reboque das inovações tecnológicas. Ela precisa ser um centro de inovação. Temos uma tradição de dar pouca importância à educação tecnológica, a qual deveria começar já na educação infantil. (GADOTTI,

2000, s.p)

A concepção de que a tecnologia é uma substituta dos professores é um pensar simplista, limita as possibilidades

que o ensino-aprendizagem pode alcançar. Ela é na verdade a consequência do desenvolvimento da nossa ciência, que precisa ser vista como um suporte tecnológico,

uma nova plataforma de desenvolvimento do ensino, uma ferramenta capaz de complementar a elaboração e o aperfeiçoamento de uma aula e da educação.

OS IMIGRANTES DIGITAIS

Nossas dimensões de tempo e espaço foram reformuladas, a tecnologia nos insere numa dimensão paralela que não têm um espaço físico ou um horário específico, a hora de aprender não é mais aquela em que as pessoas se direcionam a escola. Com a cibercultura é hora de aprender a qualquer momento do nosso dia, deixando claro que o papel que a escola desempenha não é mais o que foi estabelecido antigamente e, conseqüentemente, o de professor, o que requer uma mudança não só na escola e na educação, mas também na postura dos profissionais da educação.

Tradicionalmente o ensino foi baseado no processo de ensino hierárquico, no qual

o professor era o detentor do saber e o transmitia, no qual o aluno, uma página em branco que recebia as informações que eram transmitidas. Hoje, os estudantes, tem total acesso ao conhecimento, o que faz com que seja ultrapassado um ambiente escolar que coloque o professor como o centro, e torna inadiável a construção de práticas pedagógicas que possibilitem um maior dinamismo em sala de aula, o que proporciona uma abertura de diálogo entre educador e educando, e um ambiente mais democrático e representativo no qual todos que fazem parte desse espaço consigam aprender e ensinar.

Diferente dos estudantes que são considerados Nativos Digitais, os professores não

nasceram na era das novas tecnologias e a forma como eles se apropriam e utilizam as TDIC's é completamente diferente. Prensky (2001), denomina aqueles "que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época de suas vidas, ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos das novas tecnologias" de "Imigrantes Digitais". É um grande desafio ser um professor imigrante digital e ensinar alunos que são nativos digitais, ambos possuem formas e meios diferentes de comunicação, portanto é indispensável que o mentor busque por formas inovadoras de estabelecer uma boa dialética entre ele e seus alunos. E é assim, também, que o processo

de ensino aprendizagem se reconfigura, o diálogo permite um pensar coletivo, no qual todos compartilham ideais e se expressam, bem como as adversidades entre imigrante e nativo podem ser superadas.

Como estão acostumados, os nativos digitais anseiam por um espaço escolar que disponibilize um número infinito de informação, e o possibilite a produzir um conteúdo imenso, e é a esse ritmo que o professor tem dificuldade de se adaptar, por estar acostumado a assimilar o aprendizado de forma mais devagar, metódica e séria. Acabam se negando a seguir a velocidade estabelecida pelos estudantes, e não conseguem conceber que o momento de aprender pode ser estruturado de forma mais prazerosa e até mesmo divertida.

Para transpor essas barreiras é essencial que uma postura mais aberta a mudanças e inovações seja incorporada pelos professores, uma vez que isso não representa a desvalorização

dos métodos antigos, mas sim uma adequação ao novo contexto em que eles estão inseridos. É assumir que os estudantes não vão regredir para acompanhar um ensino desatualizado, lembrando que, a escola é um dos poucos ambientes resistente as grandes inovações tecnológicas, e que precisa começar a ver que estão educando para formar indivíduos que irão compor o futuro da sociedade e não o passado.

Aos sérios problemas acumulados no passado da educação brasileira soma-se agora o imperativo de proporcionar o tipo e a qualidade de educação necessários a todos quantos viverão e trabalharão nas primeiras décadas do século XXI. Queiramos ou não, essas décadas serão marcadas por competição muito mais acirrada entre as nações, com um impacto negativo em países e pessoas que não estão se preparando para isso. (NETTO, 2001, p. 58)

Percebe-se então que é necessário que o professor reformule suas percepções e que consiga ver que estão contribuindo para a construção de uma nova cultura que se estabeleceu, cultura essa que se modifica rápido e continuamente. A ruptura com o passado é determinante para a construção de um ensino-aprendizagem que se baseie na exploração de novas possibilidades, novos caminhos, novas linguagens, da resignificância completa do que é escola, ensino e ser professor.

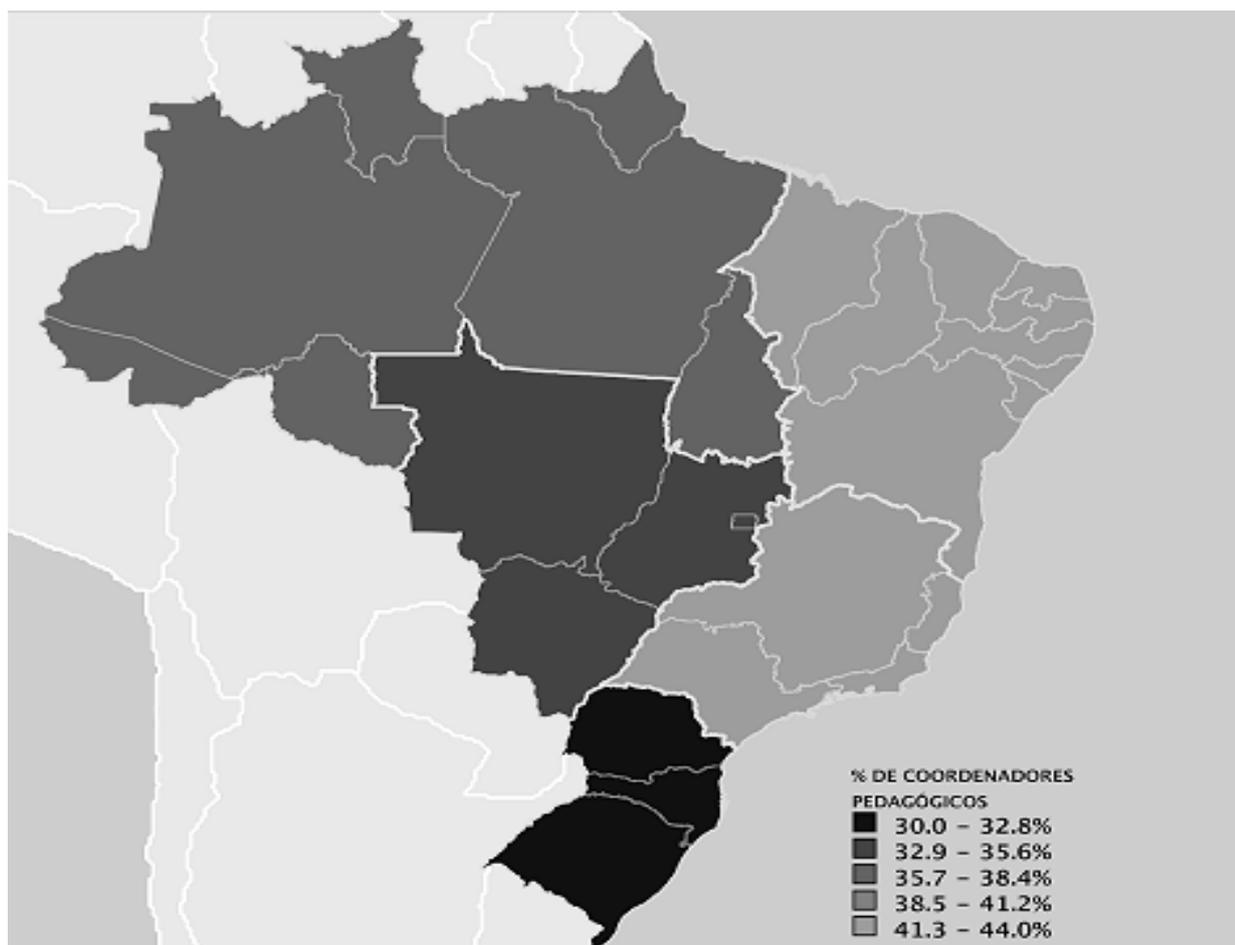
Com a banalização da tecnologia, o conteúdo que chega aos alunos não é filtrado ou direcionado. Com a instrução de um mediador, o uso da internet e de outras tecnologias poderia ser feito com maior significância e foco. Prensky (2001) nos fala que existem duas categorias de conhecimento a serem abordadas, o “Legado” que inclui “tudo do nosso currículo tradicional” e o “Futuro” que é “[...]digital e tecnológico.

Mas ao passo que este inclui software, robótica, nanotecnologia, genoma, etc. também inclui ética, política, sociologia, línguas e outras coisas que o acompanham". O que evidencia como o papel de mediação permanece sendo de extrema relevância ao processo de ensino-aprendizagem, é preciso que alguém faça a mediação entre

os conteúdos importantes que foram estabelecidos no decorrer dos anos e os conteúdos que nos foram apresentados a partir das tecnologias.

E é por isso então, que a tecnologia se faz tão necessária dentro da escola, e dessa forma é preciso uma reconstrução das metodologias, pois o professor

terá que mediar os conteúdos considerados legados por meio da linguagem digital e sozinho ele não conseguirá atingir esse objetivo, mas ao fazer uso das tecnologias como complementações e reforços para as suas aulas facilitará essa tarefa.



Coordenadores pedagógicos, por percepção sobre o uso das tic em sala de aula. Acesso em: 20/12/2017 Fonte: http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_EDU&idUnidadeAnalise=Coordenador&ano=2016

No entanto não se pode desconsiderar que a inovação do ensino só acontecerá com eficácia quando todas as entidades que constituem a escola se moverem para isso. Os profissionais da educação, gestores e coordenadores, precisam estimular e facilitar a implementação das TDIC's nas escolas. Assim como

a mudança de postura do professor é impactante e necessária, a mudança dos que são responsáveis pela gestão da escola também é importante e impactante na prática docente. E, também, se faz necessário que as escolas de formação de professores se ajustem com a realidade que será exigida dentro da

escola, mesmo que agora existam nativos digitais dentro desses cursos. Da mesma forma que a educação básica, as universidades públicas e privadas precisam romper com o passado e se alinharem com a nova era em que a sociedade se encontra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A configuração da escola parte de uma estruturação antiquada, tendo em vista que se originou no período da Era Industrial que possuía uma sociedade com objetivos diferentes da que conhecemos hoje, entende-se então que a mudança é necessária para que aconteça uma adequação da escola com o contexto em que ela está inserida agora. Evidentemente opor-se a essa transformação faz com que a escola ocupe um lugar de atraso diante da sociedade e, conseqüente, não permite que ela evolua e desempenhe o seu papel, como formadora de indivíduos para a sociedade,

com eficácia.

O comportamento apresentado pelos profissionais da educação é um reflexo da educação que obtiveram no passado e que continua a ser reproduzida por aqueles que compõe o ambiente escolar e pelos cursos de formação. A tarefa de incorporar uma postura mais versátil é possível quando entendemos o quão potencializadoras são as tecnologias no meio escolar e como é importante que o ensino-aprendizagem se contextualize com a realidade conhecida pelos alunos. É preciso querer ensinar para o futuro, modificar as práticas

que foram estabelecidas e recriá-las de modo que se encaixem na metamorfose que permeia o ensino. Compreende-se que a renúncia do uso da tecnologia não é o caminho, pois ela é uma das principais ferramentas de construção de conhecimento e contribui para que o aluno crie o desejo de aprender. Mas é preciso que os professores recebam os recursos necessários para fazerem essa mudança de forma efetiva, como orienta a autora:

A rotina da escola também se modifica. Aos professores é necessária uma reorientação da sua carga

horária de trabalho para incluir o tempo em que pesquisam as melhores formas interativas de desenvolver as atividades fazendo uso dos recursos multimidiáticos disponíveis. Incluir um outro tempo para a discussão de novos caminhos e possibilidades de exploração desses recursos com os demais professores e os técnicos e para refletir sobre todos os encaminhamentos realizados, partilhar experiências e assumir a fragmentação das informações,

como um momento didático significativo para a recriação e emancipação dos saberes. (KESNKI, 1997, s.p)

A breve reflexão que é feita sobre as necessidades dos nativos digitais salienta o quanto é inadiável uma inovação das práticas pedagógicas e do ambiente escolar, para que possibilitem um diálogo horizontal entre professores e alunos, e que seja possível a construção de um ambiente

interativo que está em constante desenvolvimento. E, não desconsiderar o quanto a inserção de tecnologias dentro do cenário escolar possibilita a construção da sociedade contemporânea de forma menos excludente, já que a partir disso os alunos que não possuem acesso as TDIC's nos ambientes extraescolares poderão fazer parte da cultura digital.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line. Em Aberto. Brasília, v. 23, n. 84, p. 67-77, 2010.

BARBOSA, Antônio Moreira; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. Educação e Sociedade, Campinas, v.28, n.100, p. 1037-1057, 2007.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas Atuais da Educação. São Paulo Perspec. v.14, n.2, São Paulo, 2000.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. 1997. 14 f. Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1997.*

LÉVY, Pierre. Cibercultura. 1ª Edição 1999. Editora 34 Ltda: 1999. 264p.

LIMA, Márcio Roberto de. Cibereducação: Tensões, Reflexões e Desafios. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, v. 5 n. 10, p. 18-29, 2012.

NETTO, Samuel Pfromm. Telas que ensinam: mídia e aprendizagem do cinema ao computador. 2ª Edição. Campinas: Alínea Editora, 2001.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais Imigrantes Digitais. NBC University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro, 2001.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM



RITIELLI DA SILVA TORRES

Professora de Educação Física na Rede Particular. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Psicomotricidade.

A Educação física é uma disciplina curricular que beneficia e auxilia a aprendizagem da criança na sua evolução física, motora, lúdica, afetiva e social que se integra ao corpo inteiro. Assim, observam-se nas aulas uma grande contribuição de exercícios, brincadeiras e jogos como auxílio dos movimentos corporais no desenvolvimento do ser humano. Neste artigo buscou-se o desenvolvimento integral do aprendiz da criança, visando o aspecto social, emocional, motor, físico e a destreza dos movimentos corporais que agem como ação psicomotora, dando ênfase na importância que essas metodologias têm durante o processo de aprendizagem na infância, expondo suas definições e conceitos, a partir do ensino de Educação Física escolar. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica como metodologia, e que dessa forma ofereça maior entendimento e compreensão da importância da psicomotricidade nas aulas de educação física e no processo de aprendizagem da criança.

Palavras-chave: Aprendizagem, Educação Física; Psicomotricidade.

INTRODUÇÃO

A Educação Física é uma das áreas do conhecimento humano ligada ao estudo e atividades de aperfeiçoamento, manutenção ou reabilitação da saúde do corpo e mente do ser humano, é fundamental no desenvolvimento do ser como um todo. Em base primária ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares, leva a criança a tomar consciência de seu corpo, lateralidade, a situar-se no espaço, dominar seu tempo, adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos.

Proporcionando ao aluno algumas condições mínimas a um bom desempenho escolar aumentando seu potencial motor dando-lhe recursos para que se saia bem na escola. (OLIVEIRA, 2009). A Psicomotricidade trata-se de uma educação global, que associando os potenciais intelectuais, afetivos, sociais, motores e psicomotores da

criança, lhe dá segurança, equilíbrio e permite o seu desenvolvimento, organizado corretamente as suas relações com os diferentes meios nos quais tem de evoluir (HAYER, 1982).

Portanto, é proposto que a junção da Educação Física e da Psicomotricidade possa formar uma só teoria onde é possível relacionar fatores psíquicos e motores, observando que esses são extremamente importantes para a formação e o desenvolvimento das crianças na fase pré-escolar.

A Educação Física escolar nos dias atuais levou-nos a perceber as diversas possibilidades de garantir a formação integral dos alunos por meio do movimento humano. No entanto, a busca por ferramentas de auxílio na aprendizagem escolar tem se tornado uma constante multidisciplinar, na qual a Educação Física e o conhecimento da psicomotricidade nas

aulas abrangem a relação desenvolvimento motor e intelectual da criança.

Estudos atuais ultrapassam os problemas motores, pesquisam-se as ligações com as áreas psicomotoras: Coordenação Motora Fina e Global, Estruturação Espacial, Orientação Temporal, Lateralidade, Estruturação Corporal e as relações com a aprendizagem no contexto escolar.

Segundo Barreto (2000) o desenvolvimento psicomotor é importante na prevenção de problemas de aprendizagem. Portanto, a psicomotricidade nas aulas de Educação Física pode auxiliar na aprendizagem escolar, contribuindo para um fenômeno cultural que consiste de ações psicomotoras exercidas sobre o ser humano de maneira a favorecer comportamentos e transformações.

É, sobretudo, visando à possibilidade de compreensão

da importância de se inserir conhecimentos da psicomotricidade nas aulas de Educação Física com o intuito de auxiliar na aprendizagem global dos alunos. E qual a contribuição que a Educação Física proporciona a criança com queixa de dificuldade de aprendizagem na educação

infantil.

Propõem-se aqui questões relacionadas à aprendizagem, a Educação Física e a psicomotricidade pela incessante procura por ferramentas que auxiliem na intervenção de crianças que apresentam queixas de dificuldades na aprendizagem e

a possibilidade de se encontrar nas aulas de Educação Física esse auxílio por meio das práticas psicomotoras. Sabe-se da importância da psicomotricidade na aprendizagem e no desenvolvimento global de crianças em idade escolar.

O QUE É PSICOMOTRICIDADE

Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.

A psicomotricidade, nos seus primórdios, compreendia o corpo nos seus aspectos neurofisiológicos, anatômicos e locomotores, coordenando-se e sincronizando-se no espaço e no tempo, para emitir e receber significados. Hoje, a psicomotricidade é o relacionar-se por meio da ação, como um meio de tomada de consciência que une o seu corpo, o ser mente, o seu espírito, o ser natureza e o ser sociedade.

A psicomotricidade está associada à afetividade e à personalidade, porque o indivíduo utiliza seu corpo para demonstrar o que sente, e uma pessoa com problemas

motores passa a apresentar problemas de expressão. A psicomotricidade conquistou, assim, uma expressão significativa, já que se traduz em solidariedade profunda e original entre o pensamento e a atividade motora. Vitor da Fonseca (1988) comenta que a psicomotricidade é atualmente concebida como a integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio. É um instrumento privilegiado por meio do qual a consciência se forma e se materializa.

CONCEITOS DE PSICOMOTRICIDADE

O homem comunica-se por meio da linguagem verbal, também por meio de gestos, movimentos, olhares, forma de caminhar - sua linguagem corporal. A esta comunicação, a este estar-no-mundo intenso dentro do limite da corporeidade - espaço próprio do sujeito -, pode-se nominar psicomotricidade.

Embora, conforme admitem os próprios autores, esta visão possa ir longe demais enquanto generalização, os estudos sobre o desenvolvimento humano parecem seguir esquemas, descrevendo o desenvolvimento normal para que se possa compreender o diferente.

A psicomotricidade não foge a esta regra quando define os padrões considerados normais para o desenvolvimento psicomotor (considerando descrições feitas pela neurologia, fisioterapia, fonoaudiologia e áreas afins), desenvolvendo pontos de

referência escalonados a partir dos quais poder-se-ão construir todos os testes infantis e as escalas de quociente de desenvolvimento; e, por conseguinte, avaliar e diagnosticar o atraso atual, assim como o desenvolvimento futuro (COSTE, 1981).

„A identidade da Psicomotricidade e a validade dos conceitos que emprega para se legitimar revelam uma síntese inquestionável entre o afetivo e o cognitivo, que se encontram no motor, é a lógica do funcionamento do sistema nervoso, em cuja integração maturativa emerge uma mente que transporta imagens e representações e que resulta numa aprendizagem mediatizada dentro dum contexto sociocultural e sócio-histórico” (FONSECA, 1989).

Segundo Fonseca (1989) em Psicomotricidade, o corpo não é entendido como fiel instrumento de adaptação ao meio envolvente ou como

instrumento mecânico que é preciso educar, dominar, comandar, automatizar, treinar ou aperfeiçoar, pelo contrário, o seu enfoque centra-se na importância da qualidade relacional e na mediatização, visando à fluidez eutônica, a segurança gravitacional, a estruturação somatognósica e a organização prática expressiva do indivíduo.

Privilegia a totalidade do ser, a sua dimensão prospectiva de evolução e a sua unidade psicossomática, por isso está mais próxima da neurologia, da psicologia, da psiquiatria, da psicanálise, da fenomenologia, da antropologia etc. Para Pierre Vayer (1986), a educação psicomotora é uma ação pedagógica e psicológica que utiliza os meios da educação física com o fim de normalizar ou melhorar o comportamento da criança.

Para Jean Claude Coste (1978), é a ciência

encruzilhada, onde se cruzam e se encontram múltiplos pontos de vista biológicos, psicológicos, psicanalíticos, sociológicos e linguísticos. Para Jean de Ajuriaguerra (1970), é a ciência do pensamento por meio do corpo preciso, econômico e harmonioso. Já Sidirley de Jesus Barreto (2000) afirma que é a integração do indivíduo, utilizando, para isso, o movimento e levando em consideração os aspectos relacionais ou afetivos,

cognitivos e motrizes. É a educação pelo movimento consciente, visando melhorar a eficiência e diminuir o gasto energético.

A psicomotricidade é a posição global do sujeito. Pode ser entendido como a função de ser humano que sintetiza psiquismo e motricidade com o propósito de permitir ao indivíduo adaptar de maneira flexível e harmoniosa ao meio que o cerca. Pode ser entendido

como um olhar globalizado que percebe a relação entre a motricidade e o psiquismo como entre o indivíduo global e o mundo externo. Pode ser entendido como uma técnica cuja organização de atividades possibilite à pessoa conhecer de uma maneira concreta seu ser e seu ambiente de imediato para atuar de maneira adaptada. (De Meur y Staes, 1992).

ELEMENTOS BÁSICOS DA PSICOMOTRICIDADE

São elementos que quando usados juntamente com a Educação Física garantem o desenvolvimento e crescimento psicomotor da criança. Eles são: Esquema Corporal (imagem corporal), Lateralidade, Práxia fina, Práxiaglobal e Estruturação espaço-temporal.

- Esquema corporal: é o conhecimento do corpo, tanto no que se refere às suas partes e a relações entre elas.
- Imagem corporal:

sentimentos e atitudes que uma pessoa tem em relação ao seu próprio corpo. (FREITAS, 1999).

- Tonicidade: controle da contração e relaxação, tanto em repouso como em ação.

- Lateralidade: é compreendida como a dominância do mesmo lado do corpo, fazendo com que haja maior facilidade na utilização dos dois lados do corpo tanto direito como esquerdo.

- Práxia global: é constituída em a movimentação dos grandes grupos musculares, possibilitando que esses grupos se contraem de forma independente.

- Práxia fina: todas as realizações de tarefas motoras finas, onde se associa a coordenação e fixação dos olhos durante a manipulação de objetos, que necessitem do controle visual

- Estruturação espacial: é o reconhecimento

do seu próprio corpo em um ambiente, aos objetos e as pessoas que ali se situam.

- Estruturação

temporal: é a percepção da localização de um acontecimento

no tempo, como também a preservação das relações entre os fatos no tempo (KEPHART, 1986).

- Equilíbrio: a possibilidade de manter

posturas, posições e atitudes que necessitam a existência de equilíbrio. (NETO, 2002)

ÁREAS PSICOMOTORAS

Quando se relaciona a realização do movimento como atividade de um organismo total expressando a personalidade seu todo proporcionado por diferentes estímulos, pensa-se nas possibilidades de vivências de movimentos humanos básicos (andar, saltar, correr, rastejar, rebater equilibrar, esquivar-se, quicar, equilibrar, chutar, passar, receber, transportar...) como maneira de desenvolver o ser todo a partir da compreensão das áreas psicomotoras.

Segundo Vitor da Fonseca (1988) a psicomotricidade atualmente é concebida como a integração superior da motricidade, produto de uma relação entre o indivíduo e o meio, na qual a consciência se forma e se materializa.

O poder agir, o poder sobre o próprio corpo, de acordo com Lapierre (1988) e a descoberta deste „poder agir” associado ao „poder sentir” é o que traz uma nova dimensão ao prazer do movimento, é o prazer de ação, de vivenciar as coisas simples e complexas. O qual o prazer de viver o próprio corpo é experimentar o prazer do movimento em si mesmo.

O constante processo de atualização e busca onde a concepção do corpo e o saber psicomotor focalizam seu objeto de estudo nas estruturas psicomotoras. A psicomotricidade apresenta o aspecto comunicativo do indivíduo e pode-se dividi-la em funcional e relacional. Os conceitos funcionais são

referentes à interação da motricidade do indivíduo em um determinado espaço e tempo, cuja ação e qualidade são percebidas e mensuradas por meio das estruturas psicomotoras definidas como básicas: Locomoção, Manipulação e Tônus que interagem o corpo como um só. Segundo Lapierre, a Psicomotricidade Relacional possibilita à criança expressar suas dificuldades relacionais e ajudá-la a superá-las. Não tem objetivos pedagógicos diretos, mas sim uma influência clara sobre as dificuldades de adaptação escolar, na medida em que estão diretamente relacionadas com os fatos psicoativos relacionais.

A psicomotricidade relacional propõe operar

em aspectos psicoativos que geram atitudes relacionais, oferecendo um espaço de jogo espontâneo com o seu grupo, para que possa manifestar suas necessidades e desejos, buscando potencializar e muitas vezes resgatar o prazer corporal, por meio do movimento, reconhecendo uma unidade corporal.

COORDENAÇÃO MOTORA FINA

Capacidade de controlar pequenos músculos para exercícios refinados. Exemplo: escrita, etc.

COORDENAÇÃO MOTORA GLOBAL

Possibilidade de controle e da organização da musculatura ampla para a realização de movimentos complexos. Exemplos: correr, saltar, andar, rastejar, etc.

ESTRUTURAÇÃO ESPACIAL

É a orientação e a estrutura do mundo exterior, a partir do Eu e o depois a relação com outros objetos ou pessoas em posição estática ou em movimento, é a consciência da relação do corpo com o meio.

ORGANIZAÇÃO TEMPORAL

É a capacidade de avaliar tempo dentro da ação, organizar-se a partir do próprio ritmo, situar o presente em relação a um antes e a um depois, é avaliar o movimento no tempo, distinguir o rápido do lento. E saber situar o momento do tempo em relação aos outros.

ESTRUTURAÇÃO CORPORAL

ESTRUTURAÇÃO CORPORAL controle do próprio corpo e de suas partes, adaptação do mesmo ao meio ambiente. em relação ao próprio corpo sujeito, impressão subjetiva;

Relacionamento do indivíduo com o mundo exterior, conhecimento e

- Imagem Corporal: A experiência do indivíduo
- Conhecimento Corporal: Conhecimento intelectual que se tem do

próprio corpo.

- Esquema Corporal: Tomada de consciência de cada segmento do corpo (interna e externa) o desenvolvimento

do esquema corporal se dá a partir da experiência vivida pelo indivíduo com base na disponibilidade do conhecimento que tem sobre

o próprio corpo e de sua relação com o mundo que o cerca.

LATERALIDADE

Representa a conscientização integrada e simbólica interiorizada dos dois lados do corpo, lado esquerdo e lado direito, o que pressupõe a linha média

do corpo, que no decorrer estão relacionados com a orientação face aos objetos. Essa conscientização do corpo pressupõe a noção de direita e esquerda e, sendo

que a lateralidade com mais força, precisão, preferência, velocidade e coordenação, melhor capacidade e dominância cerebral.

PSICOMOTRICIDADE E AFETIVIDADE

Associada à psicomotricidade está a afetividade. A criança utiliza seu corpo para demonstrar o que sente. Desde o nascimento, a criança passa por diferentes fases nas quais adquire conhecimentos e passa por diversas experiências até então chegar a sua vida adulta. As primeiras reações afetivas da criança envolvem a satisfação de suas necessidades e o equilíbrio fisiológico.

Segundo Lapierre e Aucouturier (1984), "Durante o seu desenvolvimento,

aparecem os fantasmas corporais que limitam suas expressões devido à falta de contato corporal dos pais com os filhos. A afetividade é indispensável para o desenvolvimento da criança e ao equilíbrio psicossomático". Como esse contato corporal tende a diminuir com o passar do tempo, cria-se um grande problema para o desenvolvimento da criança. É recomendado aos pais que mantenham o contato corporal por meio do toque durante toda a vida

da criança (CHICON, 1999), pois isso certamente levará a uma evolução psicomotora e cognitiva da criança. É necessário que toda criança passe por todas as etapas em seu desenvolvimento.

Henri Wallon (1971) diz que o movimento humano surge das emoções, que a criança é pura emoção durante uma longa fase de sua vida. A afetividade compreende o estado de ânimo ou humor, os sentimentos, as emoções, as paixões, e reflete sempre a capacidade de experimentar

sentimentos e emoções. É ela quem determina a atitude geral da pessoa diante de qualquer experiência vivencial, percebe os fatos de maneira agradável ou sofrível, confere uma disposição indiferente

ou entusiasmada e determina sentimentos que oscilam entre dois pólos, a depressão e a euforia. O modo de relação do indivíduo com a vida se dá por meio da tonalidade de ânimo em que a pessoa perceberá o

mundo e a realidade. Direta ou indiretamente, a afetividade exerce profunda influência sobre o pensamento e sobre toda a conduta do indivíduo.

PSICOMOTRICIDADE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

É a ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação,

onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado

para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física escolar nos dias atuais levou-nos a perceber as diversas possibilidades de garantir a formação integral dos alunos por meio do movimento humano. No entanto, a busca por ferramentas de auxílio na aprendizagem escolar tem se tornado uma constante multidisciplinar, na qual a Educação Física e o conhecimento da psicomotricidade nas aulas abrangem a relação

desenvolvimento motor e intelectual da criança. Compreendendo que os estudos atuais ultrapassam os problemas motores, pesquisam-se as ligações com as áreas psicomotoras: Coordenação Motora Fina e Global, Estruturação Espacial, Orientação Temporal, Lateralidade, Estruturação Corporal e as relações com a aprendizagem no contexto escolar.

A identidade da Educação Física escolar vem sendo moldada por várias décadas, tendo a mesma passada por diversas fases e desde então essas influências no campo pedagógico científico. Sabe-se que atualmente na área da Educação Física escolar existe várias concepções que visam em comum o rompimento com o modelo mecanicista, esportista e tradicional na prática pedagógica. A visão

esportiva e de desempenho na prática de atividades de Educação Física escolar em que buscava a descoberta de novos talentos e a melhoria da aptidão física e que se excluía os pouco habilidosos tem ficado para trás.

A relação da Educação Física escolar e o seu papel social além de competições, desempenho e descoberta

de talentos e passou-se a discutir a influência das teorias críticas da educação. Ocorrendo então uma mudança no enfoque, no que se referia aos objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino aprendizagem, ampliando para além da visão biológica, enfatizando também as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas,

reconhecendo o aluno como ser humano integral.

Esse reconhecimento de ser humano integral com suas origens culturais é contemplado nos múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA RELAÇÃO COM A PSICOMOTRICIDADE

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

O trabalho da educação psicomotora é indispensável no desenvolvimento motor, afetivo e psicológico do

indivíduo para sua formação integral, e é explorado por meio de jogos e atividades lúdicas que oportunize a conscientização do próprio corpo e ser.

Esta concepção de formação integral nos conceitos da Educação vem sendo abordada como uma nova forma educativa para a formação de um ser completo e autônomo de suas ações.

Assim como a psicomotricidade a Educação Física escolar era abordada apenas como ferramenta de

desenvolvimento motor. No entanto hoje com a inovação nas perspectivas de uma Educação Física escolar que reconhece o ser humano como um ser complexo de emoções e ações próprias, propiciadas por um contato corporal e a sua relação com o mundo.

Entende-se que a Educação Física escolar e a sua relação com a psicomotricidade têm como base as necessidades do ser humano em integrar-se com o si próprio e com o ambiente por meio de ações

e movimentos conscientes e de experiências vivenciadas e adquiridas em todas as etapas da vida.

Tendo em vista que a psicomotricidade valoriza não ser a capacidade de experimentar sentimentos e emoções por meio dos movimentos de seu próprio corpo, a Educação Física associada a ações psicomotoras possibilita um desenvolvimento global por meio do movimento corporal consciente, que sente, pensa e age em diferentes situações, sendo este um ser humano autônomo em suas realizações.

Atuando, no entanto, um modelo pedagógico em que a psicomotricidade nas aulas de Educação Física escolar esteja fundamentada na interdependência do desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo dos indivíduos e como componente curricular na formação das estruturas de base para as tarefas educacionais e cotidianas.

A Educação Física é uma das áreas do conhecimento humano ligada ao estudo e

atividades de aperfeiçoamento, manutenção ou reabilitação da saúde do corpo e mente do ser humano, é fundamental no desenvolvimento do ser como um todo. Em base primária ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares, leva a criança a tomar consciência de seu corpo, lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos.

Proporcionando ao aluno algumas condições mínimas a um bom desempenho escolar aumentando seu potencial motor dando-lhe recursos para que se saia bem na escola. (OLIVEIRA, 2009).

A Psicomotricidade trata-se de uma educação global, que associando os potenciais intelectuais, afetivos, sociais, motores e psicomotores da criança, lhe dá segurança, equilíbrio e permite o seu desenvolvimento, organizado corretamente as suas relações com os diferentes meios nos quais tem de evoluir (HAYER,

1982).

Portanto é proposto que a junção da Educação Física e da Psicomotricidade possa formar uma só teoria onde é possível relacionar fatores psíquicos e motores, observando que esses são extremamente importantes para a formação e o desenvolvimento das crianças na fase pré-escolar.

Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.

A Educação Física é uma disciplina curricular no meio escolar que beneficia e auxilia à aprendizagem da criança na sua evolução motora. Por meio do como mover estimulando os neurotransmissores para a execução das suas ações psicomotoras (GALLAHUE &

e movimentos conscientes e de experiências vivenciadas e adquiridas em todas as etapas da vida.

Tendo em vista que a psicomotricidade valoriza não ser a capacidade de experimentar sentimentos e emoções por meio dos movimentos de seu próprio corpo, a Educação Física associada a ações psicomotoras possibilita um desenvolvimento global por meio do movimento corporal consciente, que sente, pensa e age em diferentes situações, sendo este um ser humano autônomo em suas realizações.

Atuando, no entanto, um modelo pedagógico em que a psicomotricidade nas aulas de Educação Física escolar esteja fundamentada na interdependência do desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo dos indivíduos e como componente curricular na formação das estruturas de base para as tarefas educacionais e cotidianas.

A Educação Física é uma das áreas do conhecimento humano ligada ao estudo e

atividades de aperfeiçoamento, manutenção ou reabilitação da saúde do corpo e mente do ser humano, é fundamental no desenvolvimento do ser como um todo. Em base primária ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares, leva a criança a tomar consciência de seu corpo, lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos.

Proporcionando ao aluno algumas condições mínimas a um bom desempenho escolar aumentando seu potencial motor dando-lhe recursos para que se saia bem na escola. (OLIVEIRA, 2009).

A Psicomotricidade trata-se de uma educação global, que associando os potenciais intelectuais, afetivos, sociais, motores e psicomotores da criança, lhe dá segurança, equilíbrio e permite o seu desenvolvimento, organizado corretamente as suas relações com os diferentes meios nos quais tem de evoluir (HAYER,

1982).

Portanto é proposto que a junção da Educação Física e da Psicomotricidade possa formar uma só teoria onde é possível relacionar fatores psíquicos e motores, observando que esses são extremamente importantes para a formação e o desenvolvimento das crianças na fase pré-escolar.

Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.

A Educação Física é uma disciplina curricular no meio escolar que beneficia e auxilia à aprendizagem da criança na sua evolução motora. Por meio do como mover estimulando os neurotransmissores para a execução das suas ações psicomotoras (GALLAHUE &

OZMUN, 2003).

Entende-se então que na presença do movimento sempre haverá mudança seja

de lugar ou posição como andar, correr, saltar, são atos da vida diária. Portanto as duas teorias em um só

contexto farão com que a criança realize movimentos conscientes.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PSICOMOTRICIDADE NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA EM IDADE ESCOLAR

O trabalho da educação psicomotora com as crianças deve prever a formação de base indispensável em seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que, por meio de jogos, de atividades lúdicas, se conscientize sobre seu corpo. Por meio da educação física, a criança desenvolve suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor. Para que a criança desenvolva o controle mental de sua expressão motora, a educação física deverá realizar atividades considerando seus níveis de maturação biológica.

A educação física, na sua parte recreativa, proporciona a aprendizagem das crianças em várias atividades esportivas que ajudam na conservação

da saúde física, mental e no equilíbrio socioafetivo. A educação física escolar não deve ser totalmente dissociada do esporte, já que um de seus objetivos consiste em promover a socialização e a interação entre seus alunos, proporcionadas reconhecidamente pelo esporte. O grande questionamento que se faz a respeito do esporte na escola é que ele muitas vezes transfere para o aluno uma carga de responsabilidade alta em relação à obtenção de resultados, o que afeta a criança psicologicamente de uma forma negativa.

As atividades recreativas e rítmicas poderiam ser consideradas como meios mais eficazes para promover essa socialização dos alunos que a educação física escolar

tanto apregoa, uma vez que normalmente são realizadas em grupos, os quais obedecem ao princípio da cooperação entre seus componentes, estimulando assim a criança em sua apreciação do comportamento social, domínio de si mesmo, autocontrole e respeito ao próximo.

De acordo com Barreto (2000), "O desenvolvimento psicomotor é de suma importância na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da direcionalidade, da lateralidade e do ritmo". A educação da criança deve evidenciar a relação por meio do movimento de seu próprio corpo, levando em consideração sua idade, a cultura corporal e os seus interesses. Essa abordagem

constitui o interesse da educação psicomotora. A educação psicomotora para ser trabalhada necessita que sejam utilizadas as funções motoras, cognitivas, perceptivas, afetivas e sociomotoras.

A educação física pode ser definida como ação psicomotora exercida pela cultura sobre a natureza e o comportamento do ser humano. Ela diversifica-se em função das relações sociais, das ideias morais, das capacidades e da maneira de ser de cada um, além de seus valores. É um fenômeno cultural que consiste em ações psicomotoras exercidas sobre o ser humano de maneira a favorecer determinados comportamentos, permitindo, assim, as transformações. A diversificação das condições sociais em cada nível escolar e o respeito à individualidade das crianças em cada processo de aprendizagem de gestos e movimentos estão sujeitos ao ritmo de aprendizagem e às peculiaridades das relações sociais que existem entre os

integrantes de cada grupo ou classe escolar.

As bases das formas de aprendizagem das atividades físicas de forma consciente, intencional e sensível são estabelecidas e solidificadas na educação física. Essas atividades acompanham o ser humano de maneira contínua, atuando, sobretudo, nos níveis psicomotor, afetivo e no aprimoramento do rendimento nos estágios de desenvolvimento subsequentes.

A educação física escolar está baseada nas necessidades da criança. Tem como objetivo principal, por meio da educação psicomotora, incentivar a prática do movimento em todas as etapas de sua vida. Falar da importância da educação física para a criança é o mesmo que falar da importância de ela se alimentar, dormir, brincar, ou seja, suprir todas as suas necessidades básicas.

O desenvolvimento global da criança se dá por meio do movimento, da ação, da experiência e da criatividade,

levando-a a conseguir plena consciência de si mesma; da sua realidade corporal que sente, pensa, movimenta-se no espaço, encontra-se com os objetos e gradativamente distingue suas formas; e que se conscientiza das relações de si mesma com o espaço e o tempo, interiorizando, assim, a realidade.

A educação psicomotora na pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental atua como prevenção. Com ela podem ser evitados vários problemas como a má concentração, confusão no reconhecimento de palavras, confusão com letras e sílabas e outras dificuldades relacionadas à alfabetização. Uma criança cujo esquema corporal é mal formado não coordena bem os movimentos.

Suas habilidades manuais tornam-se limitadas, o ato de vestir-se e despir-se torna-se difícil, a leitura perde a harmonia, o gesto vem após a palavra e o ritmo de leitura não é mantido ou, então, é paralisado no meio

de uma palavra. As noções de esquema corporal – tempo, espaço, ritmo – devem partir de situações concretas, nas quais a criança possa formar um esquema mental que anteceda à aprendizagem de leitura, do ritmo, dos cálculos. Se sua lateralidade não está bem definida, ela encontra problemas de ordem espacial, não percebe diferença entre seu lado dominante e o outro lado, não é capaz de seguir uma direção gráfica, ou seja, iniciar a leitura pela esquerda.

Muitos fracassos em matemática, por exemplo, são produzidos pela má organização espacial ou temporal. Para efetuar cálculos, a criança necessita ter pontos de referência, colocar números corretamente, possuir noção de coluna e fileira, combinar formas para fazer construções geométricas.

Segundo Staes e De Meur (1984), o intelecto se constrói a partir da atividade física. As funções motoras (movimento) não podem ser

separadas do desenvolvimento intelectual (memória, atenção, raciocínio) nem da afetividade (emoções e sentimentos). Para que o ato de ler e escrever se processe adequadamente, é indispensável o domínio de habilidades a ele relacionado, considerando que essas habilidades são fundamentais manifestações psicomotoras.

Educação psicomotora é a educação da criança por meio de seu próprio corpo e de seu movimento. A criança é vista em sua totalidade e nas possibilidades que apresenta em relação ao seu meio-ambiente. Assim, a educação física e a psicomotricidade completam-se, pois a criança ao praticar qualquer atividade usa o seu todo; mesmo sendo regida, predominantemente, pelo intelecto. A educação psicomotora atinge a criança na sua totalidade.

Staes e De Meur (1984) comentam que: No início da escolaridade aparecem as dificuldades escolares de muitas crianças. O problema não está no nível de classe em

que elas se encontram, mas no nível da base. A estrutura da educação psicomotora centra-se no nível da base, onde estão os elementos básicos ou pré-requisitos que são as condições mínimas para uma boa aprendizagem.

Por meio da educação psicomotora, a criança explora o ambiente, passa por experiências concretas, indispensáveis ao seu desenvolvimento intelectual, e é capaz de tomar consciência de si mesma e do mundo que a cerca. A importância da educação física para alunos de pré-escola até a quarta série do ensino fundamental levou Le Boulch (1982) a justificar a introdução da educação psicomotora no ensino fundamental.

Nos casos em que as perturbações do relacionamento fundamental entre o eu e o mundo são evidentes, a reeducação psicomotora às vezes permite obter resultados espetaculares. O que é bem-sucedido com os deficientes poderia se impor também

às pessoas normais durante o período de estruturação do seu esquema corporal: a psicocinética, que toma o aspecto de uma educação psicomotora, quando se aplica a crianças menores de doze anos pode ser considerada como uma forma eletiva de educação física nesta idade.

Relacionar-se com o outro na escola, por meio do ensino, é fundamental. Esse relacionamento deve ser bem proporcionado para que haja uma relação entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor. Nesse aspecto as atividades psicomotoras propiciam para a criança uma vivência com espontaneidade das experiências corporais, criando uma simbiose afetiva entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno professor, afastando os tabus e preconceitos que

influenciam negativamente as relações interpessoais.

O desenvolvimento psicomotor caracteriza-se por uma maturação que integra o movimento, o ritmo, a construção espacial; e, também, o reconhecimento dos objetos, das posições, da imagem e do esquema corporal. As atividades propostas na educação física por meio da educação psicomotora devem ocorrer com espontaneidade, pois quando se desenvolvem essas atividades com as crianças nota-se uma grande receptividade por parte delas, visto que ainda não adquiriram tonalidades preconceituosas.

As atividades que envolvem o toque de uma criança com a outra devem ser elaboradas e pensadas, pois não é tão simples executá-las, até porque muitos educadores têm dificuldades de tocar

alguém ou deixar-se tocar. Bons exemplos de atividades físicas são aquelas de caráter recreativo, que favorecem a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental, a melhoria da aptidão física, a sociabilização, a criatividade; tudo isso visando à formação da sua personalidade.

Diante desses aspectos, entende-se que a educação física é imprescindível principalmente no ensino pré-escolar e no ensino fundamental, uma vez que nessa fase a criança começa a sistematizar os seus conhecimentos, e a educação física, com suas atividades lúdicas, diminui dificuldades, diferenças de ritmo, proporcionando assim uma aprendizagem diferenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação física e a psicomotricidade são metodologias interligadas, perceptivas, em que o

desenvolvimento dos aspectos motor, social, emocional e lúdico da personalidade e a destreza dos movimentos

corporais são vivenciados, por meio de atividades motoras organizadas e sequenciais, desenvolvidas individualmente

e em grupo.

Pode-se afirmar, então, que a educação física auxilia no processo de aprendizagem escolar, por meio de atividades afetivas, psicomotoras e sociopsicomotoras, constitui-se num fator de equilíbrio na vida das pessoas, expresso na interação entre a mente e o corpo, a afetividade e a

energia, o indivíduo e o grupo, promovendo a totalidade do ser humano, conjuntamente com os domínios cognitivos e sociais, são de grande importância no ensino pré-escolar e fundamental.

Possui um impacto positivo no pensamento, no processo de aprendizado na infância, no conhecimento e

ação, nos domínios cognitivos, na vida de crianças e jovens. E crianças e jovens fisicamente educado vão para uma vida ativa, saudável e produtiva, criando uma integração segura e adequado desenvolvimento de corpo, mente e espírito.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ricardo C.S. *Psicomotricidade*. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em psicomotricialves@globocom.com.

BARRETO, Sidirley de Jesús. *Psicomotricidade, educação e reeducação*. 2ª ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

BARROS, Daisy Regina; BARROS, Darcymires. *Educação física na escola primária*. 4.ed. Riode Janeiro: José Olympio, 1972.

COSTE, Jean Claude. *A psicomotricidade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

DE MEUR, A.; STAES, L. *Psicomotricidade: educação e reeducação*. Rio de Janeiro: Manole, 1984.

DARIDO, Suraya Cristina. *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FONSECA, Vitor. *Psicomotricidade*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FREITAS, G. G. *O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade*. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 1999

GOMES, LeoniresBarbosa. *Psicomotricidade e educação: importância e aplicabilidade prática na Educação Física*. Disponível em: <http://escola.educacaoofisicaa.com.br/2012/04/psicomotricidade-e-educacao-importancia.html#.WCDJXPR1yTU>. Acesso em: 24/05/2017.

HAYER, P. *A criança diante do mundo na idade da aprendizagem escolar*. Trad. Maria Aparecida Pabst, Porto Alegre, Artes Médicas, 1982.

LAPIERRE, André e AUCOUTURIER, B. *A Simbologia do Movimento: psicomotricidade e educação*. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LE BOULCH, Jean. *Desenvolvimento psicomotor - do nascimento até os seis anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LE BOULCH, Jean. *Educação psicomotora: a psicomotricidade na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS: POR MEIO DE GÊNEROS TEXTUAIS DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA



ROSANGELA DE JESUS DÓREA SANTOS

Licenciatura em Pedagogia na UNINOVE (2013), especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Campos Salles (2017), professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI CEU Paz.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a formação de crianças leitoras por meio de gêneros textuais desde a infância. Destaca também a importância de novas formas de ensino-aprendizagem para estimular a leitura e ter uma alfabetização significativa e de forma realmente construtivista. Para isso revemos as práticas pedagógicas, tentando entender porque os professores retornam às velhas práticas da escola tradicional, mesmo quando tentam construir o aprendizado leitor. E também vemos um pouco das Salas de Leitura e do Projeto Academia Estudantil da Prefeitura Municipal de São Paulo. Buscando com isso ver a situação atual na prática e as tentativas de formação de crianças leitoras. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Concluiu-se que é preciso uma formação de melhor qualidade para os professores e que atinja a sua realidade na prática diária pedagógica. Precisa também de projetos significativos para as crianças e professores, para que a alfabetização e a leitura não seja decifração de códigos e sim uma viagem alegre e curiosa em um novo e belo mundo.

Palavras-chave: Gêneros Textuais; Salas de Leitura; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O mundo mudou, há uma globalização onde se sabe de tudo no mesmo instante, nossos alunos são outros, conectados, e com a informação em um click, porém a escola não mudou, continua com velhos vícios e presa em conceitos ultrapassados. No caso dos gêneros textuais e da leitura é ainda pior, porque inclui a alfabetização, da qual há conceitos arraigados na formação e na prática dos professores. Há um discurso construtivista no geral, mas na prática vista em sala de aula, ainda prevalecem o repetir sílabas e contornos, e de questionamentos de interpretação de textos que vai mais pelo que o professor acredita do que da descoberta do leitor no texto.

Este artigo faz uma análise da forma apresentada dos gêneros textuais, por ser importante na alfabetização e na formação da criança leitora, das práticas e projetos da prefeitura municipal de

São Paulo e busca novas práticas e novos conceitos nesta formação.

Justifica-se este estudo, o fato que a escola ainda massifica muito a alfabetização e a formação de leitores e não possibilita a formação completa das crianças, para ser um cidadão capaz e crítico. Preocupa-se muito com a codificação das letras e dos seus sons, e pouco com a necessidade de formação completa das crianças, em todos os gêneros textuais, e de forma a que todos sejam capazes não só de entender e se comunicar com o mundo, mas de criticar, transformar e entender de forma plena qualquer texto, além de transportá-lo para o seu mundo.

Quais as práticas utilizadas com os gêneros textuais? Quais Projetos são utilizados? Qual a formação e a prática dos professores a utilizar esta ferramenta desde a primeira infância, no

letramento e na alfabetização?

Faz necessária uma análise das práticas de ensino-aprendizagem e um olhar crítico sobre a formação e prática dos professores. E dos processos de projetos e vivência na formação de crianças leitoras.

Os gêneros textuais são essenciais neste processo construtivo, porém não pode ser usado de forma apenas técnica e sem a participação das crianças e de seu mundo, porque assim se torna uma ferramenta nada eficaz, e acaba até fazendo com que a formação das crianças leitoras regreda e até que não aconteça, criando afastamento da leitura.

Cabe a todos dentro da escola rever suas práticas e desenvolver práticas que contribuam pra uma mudança dentro da mesma, para que haja uma Escola que seja mais Contemporânea e não tão ultrapassada, e tão tradicional. Procura-se

uma mudança significativa e novas práticas de ensino-aprendizagem, começando por uma ferramenta essencial no letramento e alfabetização, na formação de crianças leitoras, e em um aprendizado significativo na formação de cidadãos críticos e mais capazes em seu meio.

Procurou-se

seguir uma metodologia orientada pela pesquisa bibliográfica em livros, internet e revistas científicas, tendo como referencial teórico os autores: Artur Gomes de Moraes, Josette Jolibert, Sérgio Roberto Costa, Renata Junqueira de Souza, e o Caderno orientador para ambientes de

leitura (SME/DOT), para falar

da alfabetização de forma construtivista e incentivo à formação de crianças leitoras, utilização de gêneros textuais para formação de crianças leitoras, salas de leitura e Academia Estudantil de Letras da Prefeitura Municipal de São Paulo e Projetos de incentivo leitor.

ALFABETIZAÇÃO DE FORMA CONSTRUTIVISTA E INCENTIVO À FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS

O ensino e a promoção da leitura, compreendida como algo mais que a alfabetização, tem mobilizado atenção e esforços de diversas forças sociais, entre educadores, agentes sociais, lideranças políticas. Assume-se francamente que a capacidade de ler e a prática de leitura teriam implicações importantes na participação social dos indivíduos, contribuindo decididamente para sua maior produtividade, intervenção política e social, organização da vida prática etc. (BRITTO, org. SOUZA, 2009).

A alfabetização não é só a decifração de códigos, pelo menos não para o educador comprometido com uma educação de qualidade. Como diz o texto acima ela influencia a leitura posterior e mais ainda com a participação destes indivíduos na sociedade. Contudo se é voltada apenas para a decifração de códigos, a junção e repetição de sílabas, típico de uma escola tradicional, acaba comprometendo e muito a leitura e a formação destas crianças que acabam não vendo nem sentido e

muito menos prazer na leitura. Segundo o mesmo autor a alfabetização tem que dar domínio para a realização de tarefas da vida diária em que ela está inserida. E mais que a leitura contribui para que participem apropriadamente do cotidiano urbano.

A criança em seu meio é repleta de leitura, nos cartazes do metrô e ônibus, nos quadrinhos lidos com voracidade pelos irmãos, nos outdoors, nos rótulos dos produtos, ou mesmo em programas e propagandas de TV das quais eles assistem, todo esse

coditiano deve ser aproveitado no processo de alfabetização e de formação de leitor, porque isso naturalmente instiga a curiosidade e participa de sua vivência. Há um universo de letras no mundo das crianças que deve ser aproveitado e aproximado dos processos de ensino-aprendizagem.

Segundo Morais (2014) precisamos reinventar o ensino de alfabetização, transformando os discursos e materiais supostamente novos que tentam continuar com velhos processos de métodos fônicos e silábicos, como se fossem os únicos capazes de superar o fracasso na alfabetização nas escolas públicas. Também segundo ele devemos evitar o máximo as expressões: código, decodificar e codificar, pois é uma visão errônea do que é alfabetização. O trabalho cognitivo que qualquer criança precisa para se alfabetizar é muito maior que isso.

Neste novo processo de construção com as crianças de seu processo

de alfabetização e leitor, a apresentação de textos de diferentes gêneros não vai segundo velhas táticas tradicionais de imposição do professor, dos textos que tem maior domínio e de suas próprias noções. É apresentado conforme a necessidade das crianças na vivência diária e de seus questionamentos. Aproveitando o mundo da criança neste processo, e desenvolvendo projetos significativos valendo-se do mesmo. O que nos confirma Jolibert (1994) ao dizer que são as crianças que fazem questionamentos a um texto para extrair seu sentido, que aprendem a questiona-lo com a ajuda do professor, e não que é o professor quem faz perguntas de compreensão sobre o texto.

Como vemos na formação de crianças leitoras, e de apresentação de gêneros textuais nesse processo, há um erro no processo inicial e que pode atrapalhar e muito depois a formação de um leitor crítico. Já que

as bases de alfabetização em métodos tradicionais faz que a leitura seja algo raso e sem sentido, desenvolvendo depois adultos que codificam textos, mas não os entendem, ou mesmo que copiem letras, mas não as entendam. E das quais se sentem culpados e incapacitados, como se fosse uma certificação de seu fracasso escolar. O que vai prejudica-lo por toda a sua vida. Algo comum nas escolas públicas e que precisa ser sanado com urgência nas práticas pedagógicas dos educadores desde os anos iniciais, desde o letramento na Educação Infantil. Em razão disso, este artigo começa com a alfabetização e letramento, pois se há erros na base, não há como formar crianças leitoras depois de um processo que não foi significativo e que criou lacunas difíceis de sanar com o passar dos anos.

A alfabetização e o letramento de forma significativa e construtivista, por intermédio de gêneros textuais diversos, trazem

um universo repleto e de importância, e da qual a criança se transformará em um cidadão crítico e capacitado

de transformar o seu meio. Algo que deve ser prioridade a qualquer educador, porque desenvolve a comunicação

das crianças e da significados à mesma.

UTILIZAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS

Em primeiro lugar vamos definir o que são os gêneros textuais, segundo Silveira (2005), são a forma pela qual usamos a língua para nos comunicar. Eles se apresentam em todas as situações discursivas do cotidiano e variam de acordo com as diferentes ações comunicativas. Outra característica dos gêneros textuais, segundo o mesmo autor, é o fato de que o indivíduo, ao possuir o domínio dos gêneros, consegue prever toda a dinâmica que ocorrerá numa determinada situação. Como em casos das quais ele lê um artigo de jornal ou uma carta, e ele sabe de antemão a diferença e como será essa leitura.

Na prática os gêneros textuais facilitam as crianças perceberem o

uso da língua na sua vivência cotidiana, e com isso incentivam na formação delas na leitura. Esta formação é de suma importância no aprendizado cognitivo de um cidadão crítico e que domine a língua e a leitura.

Sobre isso em relação às práticas pedagógicas de acordo com Geraldi (2004) apud Semana da pedagogia 2011:

- Na escola não se escreve textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita.

- Na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras.

- Por fim, na escola não se faz análise linguística,

aplicam-se a dados análises preexistentes. E isso é simular a prática científica da análise linguística.

É relevante a inserção de diferentes gêneros textuais para que os alunos possam aprender a empregar diferentes termos linguísticos diariamente, ora na escrita, ora na oralidade. Assim, O entendimento da língua é necessário para o entendimento do sentido de seu uso.

Há conforme o autor um desvio no entendimento das práticas pedagógicas no ensino da escrita e da leitura, conforme foi visto também anteriormente neste artigo no paragrafo sobre alfabetização. E uma boa solução é a utilização de gêneros textuais, pois aproxima da vivência das crianças e, portanto se torna significativo.

Conforme Lobo (2014) a diversidade de gêneros textuais no Ensino Fundamental é essencial, pois insere conforme o cotidiano dos educandos, e enriquece a comunicação dos mesmos, além de fazer o educando saiba como utilizar a comunicação em diversas situações, e assim progredir na oralidade e escrita.

Uma das práticas sugeridas por Jolibert:

Não há manual de leitura em nossas aulas e não existe mais a clássica sessão de leitura na chegada todas as manhãs. O que se faz, então? Simples, naturalmente, lê-se a todo o momento durante o dia em função da vida na aula e na escola e dos projetos em curso.

É o que chamamos de situações de leitura “pra valer”. Não se ler para aprender a ler (exceto nas atividades de sistematização, lê-se sempre por um interesse imediato. A vida cotidiana está cheia de oportunidades de leitura, e nosso problema está mais

em encontrar tempo para tudo do que encontrar textos. (JOLIBERT, 1994, p.31)

A mesma autora cita experiências de práticas pedagógicas em que ajudem os educandos a serem mais exigentes, autônomos, terem uma atividade reflexiva sobre suas estratégias, melhorem seu desempenho leitor, e recapitem de maneira metódica, enquanto as observações são feitas, tudo quanto foi descoberto sobre o funcionamento da língua escrita. Algo necessário a todos os educadores quando fizerem seus planejamentos, ainda mais quando se fala em gêneros textuais e formação de crianças leitoras.

Outro exemplo é citado por Morais:

O fato de aqueles textos conterem uma série de rimas, aliterações, repetições e outros recursos que produzem efeitos sonoros, aliado ao fato de as crianças os terem na memória, permite uma rica exploração dos efeitos sonoros acompanhada das

palavras. Assim cria-se um bom espaço para que meninos e meninas, curiosamente, comecem a prestar mais atenção nas palavras e em suas partes orais e escritas. (MORAIS, 2012).

Consistem esses textos das memórias das brincadeiras feitas de forma constante pelas crianças, algo que elas decoram brincando, e que faz parte de suas vivências e cotidianos. E pode ser usado pelo educador para ter um aprendizado significativo e começar o letramento.

Há várias formas segundo os autores de reformular o aprendizado e de atingir os objetivos de alfabetização e formação leitora completa, porém sempre esbarra nas práticas dos educadores, que possuem cristalizados práticas tradicionais, mesmo em educadores jovens. Comumente ouvimos discursos progressivos, mas na prática cartilhas xerocadas em sala de aula, e repetição de sílabas, além de mais tarde uma interpretação de texto

com perguntas prontas pelos professores e das quais não dão qualquer chance autônoma de entendimento ou vivência nos textos apresentados pelos educadores aos educandos. Em algum momento há uma falha na formação dos professores, que acaba resultando no fracasso da alfabetização nas escolas públicas e na formação de leitores críticos.

Sem dúvida há educadores que possuem uma prática educativa construtivista consistente e que procura trabalhar com Projetos, mas pelos números que vemos ano após ano do fracasso escolar, não são suficientes para sanar as falhas da cristalização de práticas pedagógicas tradicionais e distantes das vivências dos educandos.

Infelizmente cotamos muito com Projetos individuais de educadores que buscam mais do que lhes oferecem, por ideais e por vocação. O que trataremos a seguir com viés em dois Projetos da Prefeitura de São Paulo.

SALAS DE LEITURA E ACADEMIA ESTUDANTIL DE LETRAS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, PROJETOS DE INCENTIVO LEITOR

O Programa de Salas de Leitura do município de São Paulo, segundo o Prólogo do Caderno Orientador para ambientes de Leitura, surgiu em 1972, atendendo à Lei no. 5.692 de 1971, na articulação de projetos entre a Unidade de Primeiro Grau Profa. Maria Antonia D'Alkimin Basto e a Biblioteca Infanto-juvenil Anne Frank. Essa parceria levou a SME em caráter permanente, o Programa Escola-Biblioteca, por meio do Decreto no. 10.541, de 29 de Junho de 1973.

No ano seguinte atendendo à demanda de alunos e professores determinou a criação de Salas de Leitura. Segundo o mesmo também sobre a função do Professor Orientador de Sala de Leitura (POSL):

É preciso situar a função do POSL na unidade escolar como sendo o profissional responsável pelo trabalho com a leitura de múltiplos gêneros textuais que circulam na vida social. Ler em um ambiente dedicado ao imprescindível

e maravilhoso encontro do aluno com a ficção, seja uma Sala de Leitura ou Biblioteca, é diferente de ler nas salas de aulas, onde se prioriza algum conteúdo curricular ou assunto específico. Ler nas Salas de Leitura deve favorecer os acontecimentos leitores na vida dos alunos, que sempre os acompanharão, na construção de si mesmos. (SME/DOT, 2012, p.19).

O Projeto consiste em uma aula por semana em todas as turmas no caso de

escolas com até 25 salas de aula, no caso de 26 salas ou mais é dividido entre dois POSL, e completado a carga de aulas (são obrigatoriamente 25 aulas semanais) com projetos ou empréstimos de livros, conforme decisão do próprio professor. E faz parte da grade de disciplinas da rede municipal.

Até 2012, na edição do livro citado anteriormente, as Salas de Leitura eram parte integrante da grade e tinham uma função independente do que era dado em sala de aula. Depois com a mudança de governo passou a ser considerada de apoio junto com outras disciplinas, e condicionada aos projetos de sala de aula. Em 2017 com nova mudança de governo, há um retorno à função independente e trabalho com gêneros textuais e projetos próprios de leitura. O que é exemplificado pelo Caderno de 2012:

A leitura da literatura amplia nosso conhecimento de mundo, constrói nosso

pensamento e nossa crítica, ajuda a definir nossa postura perante tudo aquilo que nos rodeia. Ao contrário de uma visão meramente utilitária da Sala de Leitura, infelizmente ainda bastante presente e que coloca a reboque da sala de aula, o que propomos aqui é uma parceria fértil, uma conversa que amplia horizontes dos alunos e dos professores.

Numa parceria construída entre professores envolvidos na promoção da leitura é que se delimita a ação de cada um. Assim, não é o professor da sala de leitura que determina o que deve ser lido na sala de leitura e nem que atividades do POSL deem continuidade a uma tarefa iniciada em classe. Nessa parceria, o papel do professor é outro: sugerir leituras, apontar interesses ou assuntos trabalhados, trazer títulos, acervo para seu componente curricular.

(SME/DOT, 2012, p.97).

Como afirmado no texto a função do POSL

condiz com o que é tratado aqui, de gêneros textuais para a formação de crianças leitoras. Em outra citação do mesmo livro de formação (SME/DOT, 2012) comenta-se sobre a importância dos gêneros textuais no trabalho da Sala de Leitura. Mesmo que isso na prática acabe se perdendo um pouco devido à quantidade de salas que possui um POSL, o que dificulta bastante a diversidade e o planejamento detalhado e específico a cada aluno. Porém ainda é um trabalho diferenciado que possui a Prefeitura na busca de formação leitora. Se compararmos às escolas do próprio Estado de São Paulo, as Salas de Leituras são abandonadas e quando muito têm um professor readaptado que organiza o acervo, mas que não é a mesma coisa de ser uma disciplina, e de trabalho voltado para a leitura e gêneros textuais como os POSL fazem.

As Salas de Leitura da Prefeitura são bem estruturadas e possuem em

sua maioria um bom acervo. O professor é escolhido por votação no Conselho de Escola, e precisa ser ratificado todo o ano pelo mesmo. Esse professor se candidata à vaga, portanto está pré-disposto a um trabalho diferenciado e leitor, e como pode ser de qualquer disciplina não só de Língua Portuguesa, traz uma diversidade e ideais fortes para quem deseja o cargo. O que faz com que normalmente este professor esteja empenhado na formação de leitores.

Claro que não é suficiente apenas uma aula por semana para a formação de leitores com gêneros textuais, porém é um auxílio razoável ainda mais quando comparamos com outras redes

públicas que não a possuem. Além que este educador das Salas de Leitura tem uma formação diferenciada, fora as reuniões do PEA que participa (formação na escola), a cada quinze dias se reúne um grupo de POSL de regiões próximas e além de discutir e propor trabalhos faz acompanhamento de formação, o que ajuda bastante e reforça parâmetros construtivistas fazendo com o mesmo trabalho seja de melhor qualidade. O que não acontece com outras disciplinas.

Sobre a importância desse trabalho e ampliação para o contexto da sala de aula no seu cotidiano, fechamos a parte das Salas de Leitura com texto do livro de formação

dos mesmos:

O poder dos leitores não se esgota em sua capacidade de reunir informações, ordenar e catalogar, mas em seu dom de interpretar, associar e transformar suas leituras. [...] Para essas culturas do livro, o conhecimento não consiste no acúmulo de textos ou informações, nem no livro como objeto, mas na experiência resgatada das páginas e novamente transformada em experiência, em palavras que se refletem tanto no mundo exterior como no próprio ser do leitor. (MANGUEL, 2006, p 83 apud SME/DOT, 2012, p.27).

ACADEMIA ESTUDANTIL LITERÁRIA (AEL)

A AEL como é conhecida na rede, começou com uma iniciativa da professora Sueli Fonseca Gonçalves, ou Suelizinha como é conhecida, em 30 de Maio de 2005, na escola em que ela dava aulas, EMEF Padre Antonio Vieira,

como um Projeto de incentivo leitor e fora do horário comum de aulas. Idealizado por ela como uma Academia Literária, e com todas as honras e procedimentos da mesma, onde cada aluno defende a cadeira de seu autor preferido.

O Projeto foi um sucesso desde o início, e estabeleceu parâmetros leitores eficientes, pois as discussões sobre os textos partiam dos próprios educandos, e eles participavam porque assim queriam. Com divulgação

ampla na rede dos resultados, a professora Suelizinha foi convidada para trabalhar na DRE Penha e coordenar a divulgação e ampliação do projeto na região. O que a professora tem feito desde então.

Com o passar dos anos e estímulo da professora chegamos a cerca de 110 AELs espalhadas pela cidade de São Paulo, sem contar as que estão em processo de implementação. Todas com professores dedicados e estimulados pelo sonho leitor da professora Suelizinha que acompanha de perto todas.

É um projeto muito particular, com a base em uma professora dedicada e diferenciada, e em outros professores que se dedicam nas escolas, acreditando nesse sonho inicial. A AEL funciona bem com os educandos porque dão a eles não só voz, mas prazer em ler e escrever, acreditando em seus saberes da vivência cotidiana.

Os professores

que coordenam as AELs nas escolas dizem que é muito trabalho, pois a professora Suelizinha é apegada em todos os detalhes, e as cerimônias são completamente como as oficiais. E como é um projeto fora do horário de aulas, que muitas vezes é difícil conciliar com a carga de trabalho oficial dos professores, além que para os alunos é difícil ir em casa e retornar na escola. Mesmo assim que as gratificações em ver as crianças empolgadas com a pompa da cerimônia ou defendendo com afinco o autor escolhido fazem com que sempre continuem a todo vapor.

Este é um exemplo de um trabalho paralelo da rede municipal que deu certo na formação de leitores. Mesmo não estando em todas as escolas da rede, articula muito bem entre gêneros textuais e a leitura, pois o trabalho inicial dos professores coordenadores da AEL consiste em trazer esta oralidade cotidiana para a

os gêneros textuais. Trazendo um trabalho construtivo e avançado para as escolas.

Mesmo sendo uma iniciativa individual e não uma política pública da rede é importante cita-la para que reconheçamos caminhos possíveis nesse processo de formação de leitores. E para que reconheçamos também que a base de qualquer trabalho é o professor e suas práticas, das quais sua formação continuada contribui para que essa base seja mais firme.

Buscamos assim com esses dois exemplos estimular que o educador repense suas práticas e procure estimular a formação de leitores capazes e críticos, para que assim todo o ensino amplie seus horizontes e transforme a escola. Contribuindo com o sucesso da formação de cidadãos que mudem a sua realidade e do próximo.

Finalizamos dizendo que em uma rede tão grande como o do município de São Paulo temos apenas

dois exemplos, o que sem dúvida é muito pouco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com gêneros textuais e processo de formação leitora pode contribuir com a quebra de práticas tradicionais, porém deve ser pensada e planejada para esse fim. Se a realidade enfrentada é difícil no cotidiano escolar, precisamos buscar formas para mudá-la, pois não podemos admitir a continuidade do fracasso escolar e do alfabetismo. Precisamos pensar que esse fracasso acompanha as crianças durante toda a sua vivência escolar e acaba resultando em cidadãos menos capazes e marginalizados na sociedade. E é função do educador tentar evitar isso de todas as formas possíveis. Já que quanto menos capazes são os cidadãos, mas a educação definha.

O uso de gêneros textuais também ajuda o professor a pensar na linguagem da criança, na sua comunicação, e no seu

cotidiano, facilitando a um desenvolvimento pedagógico construtivista. Porque faz o professor pensar de forma diferente, obriga-o, força que ele se preocupe que os educandos busquem em suas vidas as letras, e isso estabelece outros parâmetros. Fazendo com que o educador tenha que refazer seu planejamento e pensar novas formas de ensinar.

A literatura apresentada evidencia a essencialidade do uso de gêneros textuais para a formação de leitores, e mais para termos uma alfabetização significativa e completa. Cita projetos e práticas e desenvolve conceitos específicos para o professor. Demonstra a preocupação de que a vivência comunicativa da criança esteja presente na sala de aula para que o educar seja significativo.

Por meio desse artigo vimos dois projetos que contribuem para o processo

leitor: as Salas de Leitura e a AEL. O que demonstra claramente que é possível sim fazer um trabalho construtivista e que realmente estimula a formação de leitores. Porém gostaríamos que não fosse com bases apenas nos ideais e esforços de alguns professores, mas que fosse uma prática cotidiana nas escolas. E para isso precisa mais do que boa vontade de alguns e sim de um profissionalismo geral, além de políticas públicas que contribuam com essa melhoria e formação continuada dos educadores.

Em vista dos argumentos apresentados, demonstramos, portanto preocupação com a formação e as práticas dos educadores. É preciso quebrar as práticas tradicionais cristalizadas e buscar ferramentas construídas com os educandos. Isso não é um trabalho fácil, visto que pelo que vimos os educadores possuem um discurso

construtivista, porém na sala de aula, de portas fechadas, continuam com o ensino tradicional, mesmo muitas vezes inconscientemente. E isso traz a tona o fracasso escolar, da qual eles tanto evitam, porque os conscientes destas práticas acreditam que só pelos meios tradicionais o seu aluno aprende, o que não é verdade, pelo contrário. Tornam-se necessárias então ações em políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada dos educadores, buscando uma educação significativa e que diminua ou acabe com o fracasso na alfabetização e na formação de leitores críticos e capazes.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1952/1992.
- BAZERMAN, Charles. Escrita, gênero e interação social. São Paulo: Cortez, 2007.
- BONINI, A. Gêneros textuais e cognição. Florianópolis: Editora Insular, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. V. 2. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- _____. Ministério da Educação Fundamental. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 1993.
- _____. Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu. São Paulo: Scipione, 1998.
- CAMPEDELLI, Samira. Letramento e alfabetização linguística 2º ano. Hoje é dia de Português. Curitiba: Positivo, 2009.
- CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. Concepções de linguagem e de gramática: implicações para o ensino da língua materna nos anos iniciais. Maceió: EDUFAL, 2008.
- CAVALCANTI, Z. (Coord.) Alfabetizando. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Série Cadernos da Escola da Vila.
- CÓCCO M. F. Didática de alfabetização: decifrar o mundo. São Paulo: FTD, 1996.
- COSTA, Sérgio Roberto. Dicionário de gêneros textuais. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CURTO, L. M. Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Tradução Ermani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____, Materiais e recursos para a sala de aula. Tradução Ermani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- _____; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). Gêneros textuais e ensino. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- FARACO, C. A.; TEZZA, C. Oficina de texto. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FERREIRO, Emilia. Alfabetização em processo. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FOCAMPERT, J. A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. Para entender o texto. 16. ed. São Paulo: Ática, 2003.

- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz (org.). O Livro didático na sala de aula de educação de jovens e adultos. Maceió: FAPEAL, 2007. 72p.
- GERALDI, João Wanderley (org.). O Texto na Sala de Aula. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004. 136p.
- GNERRE, Maurizio. Linguagem Escrita e Poder. São Paulo: Contexto, 2001.
- JOLIBERT, Josette. Formando crianças leitoras. trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura. Campinas: Pontes, 1993.
- KLEIN, Lígia R. Alfabetização: quem tem medo de ensinar? São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1996.
- KOCH, I. V. Ler e compreender: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- KRAMER, Sonia, OSWALD, Maria Luiza (orgs.) Didática da linguagem: Ensinar a ensinar ou ler e escrever? São Paulo: Papyrus, 2001.
- LEITE, Sérgio Antonio da Silva (org.) et al. Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. São Paulo: Komedi, 2005.
- MACHADO, A. R. Gêneros de textos, heterogeneidade textual e questões didáticas. ABRALIN, nº 23, 1998.
- MEURER, J. L. ; BONINI, A. ; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- MORAIS, Artur Gomes. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2014.
- OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2010.
- ROJAS, Jucimara(org). O ser Professor: metodologias e aprendizagens. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2000.
- ROJO, R. (org). Aprática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs. São Paulo, EDU: Mercado de Letras, 2000.
- ROCHA, G. A apropriação das habilidades textuais pela criança. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal da Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Leitura ao pé da Letra: Caderno Orientador para ambientes de Leitura. São Paulo: SME/DOT, 212.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução Roxane Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- _____. Vygotsky, Freinet et l'écrit. In: Vygotsky, l'école et l'écriture. Les Cahiers de la section des sciences de l'éducation. Genova, n. 118, outubro, 2008.
- SIGNORINI, I. (org.) [Re]discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola, 2008.
- SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Análise de gênero textual: concepção socio-retórica. Maceió: EDUFAL, 2005.
- SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOUZA, Renata Junqueira (Org.). Biblioteca Escolar e práticas educativas. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- TEBEROSKY, A. Aprendendo a escrever. 2 ed. São Paulo: Ática, 1995.
- VANOYE, Francis. Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção Oral e Escrita. Tradução e adaptação de Clarisse Madureira Sabóia e outros. 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- Vygotsky, L. S.; COLE, M. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WEISZ, T. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 2000.

PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO



RUTLÉIA RIBEIRO DE SOUZA TAVARES

Graduação em Pedagogia pela Fundação Universidade do Tocantins (2008); Professora de Ensino Fundamental I - Regente - na Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista.

Os benefícios de um planejamento são de impacto na qualidade escolar, desde o desempenho dos alunos à mudança de percepção dos professores em relação ao seu trabalho, a partir do reforço mútuo que contempla características de confiança, interação entre os funcionários e a participação na construção dos objetivos pedagógicos, curriculares e de prática em sala de aula. Este artigo se propõe a resgatar alguns aspectos

do cotidiano em questão, de maneira a fornecer subsídios para a discussão, a partir das dificuldades encontradas no trabalho docente no ambiente escolar, principalmente na sala de aula. Ferramentas democráticas de participação escolar, como reuniões, avaliações, debates são excelentes para contribuir com a melhoria do desempenho escolar, além de oportunizar a interação entre escola-família-comunidade, que formam uma tríade de fortalecimento social.

Desta forma, visa-se buscar uma qualidade no processo de ensino e aprendizagem, a fim de alcançar melhores resultados, como garantir o acesso do aluno ao mercado de trabalho e à universidade, por meio da aprovação no vestibular. Sugere-se ainda, que esse planejamento esteja contemplado no PPP - Projeto Político Pedagógico, no aspecto de participação e construção da autonomia de cada indivíduo e coletivamente.

Palavras-chave: Interação; Participação; Planejamento.

INTRODUÇÃO

À medida que o mundo integra seus mercados e que a competição torna-se um fenômeno em escala mundial, as instituições necessitam detectar e observar quais fatores deveriam ser levados em conta para maximizar suas chances de sucesso e sobrevivência, não apenas em curto prazo, mas, principalmente, em um horizonte mais distante. Diante dessas realidades é que a escola precisa rever sua forma de traçar uma organização de trabalho, não apenas baseada em quantitativo e sim qualitativo para um futuro mais promissor dos seus alunos que buscam ali uma orientação, um modo de vida melhor para lidar com o mundo e as oportunidades

que virem ao seu encontro.

Ao utilizar teoria e prática aprofundando no contexto escolar, percebe-se que a equipe escolar não encontra apoio, incentivo, informações para desenvolver suas atividades tendo como base o planejamento e o próprio PPP (Projeto Político Pedagógico) qual só é utilizado no início do ano quando o mesmo tem que ser elaborado. O que será que está acontecendo? Observa aqui que não há uma integração, talvez seja por isso que a falta de comunicação coletiva torna a rotina escolar em lamúria a todos e principalmente ao educador que por sua vez se vê obrigado a redigir um plano sem “alma”, ocorrendo assim,

uma verdadeira descrença no planejamento.

Então, o objetivo geral deste artigo é apresentar, de maneira perspicaz a importância do planejamento participativo na educação. De modo, que garanta o acesso ao conhecimento sistematizado desse conteúdo, a fim de possibilitar a colaboração de todos, a partir de uma aprendizagem mais significativa onde os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, possam ser a base, o alicerce, para uma educação de qualidade em nosso país.

PLANEJAMENTO - ORIGEM DA PALAVRA

Desde a trajetória histórica da humanidade o homem sempre sonhou, pensou e imaginou algo na sua vida como: caçar, pescar,

entre outros pensamentos daí talvez renasça o reflexo de pensar sobre o presente, passado e futuro.

O romancista e mestre

da língua portuguesa, Camilo Castelo Branco (1825 – 1890), ao escrever o romance “Amor de Perdição”, deu origem ao verbo planizar, que jamais

vingou. José Maria Latino Coelho (1825 – 1891), escritor, professor e político português, profundo conhecedor do latim e do grego, também não obteve êxito quando tentou extrair do adjetivo “plano” o verbo planejar, mas ofereceu a Castilho a oportunidade de sugerir em seus escritos como sinônimo de planejar, o verbo planejar e deste, vai se formar mais tarde, meio século depois, a palavra planejamento.

A educação é hoje concebida como fator de mudanças, renovação e progresso. Para tais circunstâncias o planejamento se impõe como recurso de organização. É o fundamento de toda a ação educacional, numa perspectiva de mudanças e aprimoramento.

De acordo Libâneo o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente articulando a atividade escolar e a problemática do

contexto social, embora o ato de planejar se restrinja mais ao professor e aluno talvez daí surja à empatia da palavra pelos profissionais da educação. Podemos ressaltar aqui que não é apenas uma ação docente mais também de toda a equipe escolar, comunidade local, sociedade, governantes em buscar uma eficácia e eficiência no ensino e aprendizagem.

DEFINIÇÃO DE PLANEJAMENTO

Muitas são as definições/ conceitos de planejamento tanto em seu caráter humano e dinâmico, como por sua amplitude e diversidade, mas em resumo consiste em um conjunto de atividades que envolvem a intenção de estabelecer condições favoráveis a fim de alcançar objetivos específicos propostos. É composto de várias etapas interdependentes que requer pensar no futuro, prever e tornar decisões antecipadamente.

MARTINEZ & OLIVEIRA

LAHONE apud MENEGOLLA (1991) “Por que planejar? Como planejar? Fala de uma definição mais concisa:

Entende-se por planejamento um processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis, a fim de alcançar objetivos concretos, em prazos determinados e em etapas definidos, a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original.

Essa definição engloba todo o processo organizacional não só ambiente escolar mais a todos que de uma forma ou de outra buscam meio mais eficazes para alcançar os objetivos, lembrando que “planejamento” surge de uma necessidade ou urgência.

Dessa forma é que se faz a necessidade de ser utilizado na área econômica, social, política, cultural e educacional permitindo assim um maior progresso

no desenvolvimento da sociedade. E é uma exigência do ser humano; é um ato de pensar sobre um possível e

viável fazer. E como o homem pensa o seu “quê fazer”, o planejamento se justifica por si mesmo. A sua necessidade

é a sua própria evidência justificativa.

O QUE É PLANEJAR?

Algumas pessoas planejam de forma científica, obedecendo todo o ritual teórico outras de forma mais soltas, contudo ambos estão corretos porque não é de uma forma ou de outra forma que se alcança o resultado e sim é a forma que deve ter em mente o que se espera alcançar, quais instrumentos serão utilizados, como será aplicada e a quem se direciona.

Lembrando que o planejamento educacional não pode estar limitado por uma visão individualista, que procure conformar o ser humano a um sistema de restritas visões, sem que as suas necessidades básicas sejam satisfeitas e sim planejar uma educação, mas dinâmica, criadora e libertadora.

Como tudo tem início, meio e fim, o planejamento também passa por várias etapas:

Preparação, Desenvolvimento e Aperfeiçoamento.

SANT'ANNA et al (1986, p.25) conceitua cada etapa:

Preparação: são previstos todos os passos que concorrem para assegurar a sistematização, o desenvolvimento e a concretização dos objetivos previstos;

Desenvolvimento: a ênfase recai na ação do aluno e do professor. Gradativamente o trabalho desencadeado desenvolve e aprimora níveis de desempenho;

Aperfeiçoamento: envolve a testagem e a determinação da extensão do alcance dos objetivos. Estes procedimentos de avaliação permitem os ajustes que se fizerem necessários à consecução dos objetivos.

Diante desses passos é bom lembrar que um dos fatores que irá predominar

perante o planejamento é analisar criteriosamente o conhecimento da realidade como: a população que serão o alvo (aluno, classe), o meio (escolar, comunitário) e a postura do professor na fase do desenvolvimento (pessoa, profissional ou mediador de conhecimentos).

Em suma, um dos fatores básicos para o planejamento é a sondagem a qual deverão constatar quais são os conhecimentos do aluno/classe a respeito do conteúdo ou assunto a ser discutido. Nesse exato momento o professor deve levar em conta tudo o que o aluno sabe e jamais deixar de lado seus conhecimentos para não provocar futuras barreiras na aprendizagem.

Uma vez realizada a sondagem é hora de partir para o diagnóstico, onde serão

estabelecidas relações entre os dados coletados, encontrar respostas aos porquês por meio de fatos constatados, realizar uma apreciação objetiva das forças atuantes e decisórias, sejam pessoas, entidades ou características do meio e por

fim averiguar as tendências de evolução, estabelecendo correlação com o momento presente.

Como o diagnóstico expressa a configuração de uma situação de fato, ou melhor, retrata uma realidade é hora

de partir para a prática.

Todos esses passos descritos podem ser utilizados para qualquer departamento da Unidade Escolar sendo adequado de acordo com a realidade local.

NÍVEIS DE PLANEJAMENTO

Como planejar é uma atividade que está dentro da educação, visto que esta tem como características básicas: evitar a improvisação, prever o futuro, estabelecer caminhos que possam nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação. A mesma se divide em níveis.

Cabe ressaltar apenas alguns níveis do planejamento, mesmo porque, é impossível enumerar aqui todos os tipos e níveis de planejamento necessários à atividade humana.

1 - Planejamento Educacional “é o instrumento básico para que todo o processo educacional desenvolva a sua

ação, num todo unificado, integrando todos os recursos e direcionando toda a ação educativa. Estabelece as finalidades da educação, a partir de uma filosofia de valores educacionais.” (MENEGOLLA et al, 2002, p.31).

Para Vasconcellos (1995, p.95), “o planejamento do Sistema de Educação é o de maior abrangência (entre os níveis do planejamento na educação escolar), correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual e municipal”, incorporando as políticas educacionais.

Ressalta que o Planejamento educacional não é o oráculo de inspiração para solucionar todos os problemas educacionais,

mas é algo democrático e desencadeador das invocações a fim de evoluir.

2 - Planejamento Curricular é o “processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno”. Portanto, essa modalidade de planejar constitui um instrumento que orienta a ação educativa na escola, pois a preocupação é com a proposta geral das experiências de aprendizagem que a escola deve oferecer ao estudante, por meio dos diversos componentes curriculares.

Deve evidenciar todas as oportunidades de integração e correlação dos

conhecimentos, para que o educando possa promover a aplicação do aprendido na vida prática.

3 - Planejamento de Ensino são os planos de disciplinas, de unidades e experiências propostas pela escola, professores, alunos ou pela comunidade. São os meios para dinamizar a educação e o ensino, numa realidade escolar bem concreta, por meio do processo de ensino. A filosofia educacional da escola, os objetivos, as disciplinas e os conteúdos.

4 - Planejamento Escolar é o planejamento global da escola, envolvendo o processo de reflexão, de decisões sobre a organização, o funcionamento e a proposta pedagógica da

instituição. É um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.

5 - Planejamento Político-Social tem como preocupação fundamental responder as questões „para quê”, „para quem” e também com „o quê”. A preocupação central é definir fins, buscar conceber visões globalizantes e de eficácia; serve para situações de crise e em que a proposta é de transformação, em médio prazo e/ou longo prazo.

6 - No Planejamento Operacional a preocupação é responder as perguntas „o quê”, „como” e „com quê”,

tratando prioritariamente dos meios. Abarca cada aspecto isoladamente e enfatiza a técnica, os instrumentos, centralizando-se na eficiência e na busca da manutenção do funcionamento. Tem sua expressão nos programas e, mais especificamente, nos projetos, sobretudo tarefa de administradores, onde a ênfase é o presente, momento de execução para solucionar problemas.

7- Projeto de trabalho é o planejamento da ação educativa baseado no trabalho por projeto; são projetos de aprendizagens desenvolvidas na escola por um determinado período, geralmente de caráter interdisciplinar.

PARTICIPAÇÃO

Atualmente em todos os campos organizacionais principalmente governamentais a palavra de ordem é buscar uma participação maior da população em seus projetos/ planejamento. Como o ensino público no Brasil está

experimentando transformações profundas, a escola não fica fora, embora na maior parte o planejamento é feito pela equipe diretiva, docente ou um pequeno grupo e repassado para o restante do grupo executar, ocorrendo

assim uma centralização na elaboração do planejamento. É um teatro onde todos fingem, ocorrendo uma hipocrisia, pois, na verdade as decisões já foram tomadas.

Sendo assim, é necessário a escola propiciar

á participação plena no processo escolar, dos seus profissionais, alunos, seus pais e comunidade, uma vez que se desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania.

PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

O planejamento participativo deve ser um processo dinâmico, repensado e avaliado constantemente, com o claro objetivo de maximizar os aspectos positivos das atividades desenvolvidas, buscando apoio em todas as entidades governamentais e não governamentais, comunidade e equipe de trabalho a fim de desenvolver um ensino ou atividade de qualidade onde todos possam comemorar o sucesso.

O mesmo deve ser elaborado e vivenciado por todos e não engavetado como

ocorre. Não se pode perdê-lo de vista uma vez que estará presente no Projeto Político Pedagógico da escola.

Algumas dificuldades surgem na sua elaboração, porém é preciso superar as barreiras e não deixar que com o tempo vire rotina mais está sempre utilizando metodologias diferenciadas na sua elaboração.

O seu acompanhamento pode vir com uma avaliação onde todos participarão. Além do mais é ela que situa o grupo. Sem ela não se saberá para onde o grupo está se

dirigindo. “Serão navegantes sem rumo”.

É preciso ver até que ponto o que planejamos está correspondendo às necessidades da realidade, sempre em contínua mudança. Por isso, a avaliação do plano (planejamento) deve ser feita a partir de suas partes e de seu todo.

Então a avaliação propiciará um acompanhamento e reorientação do processo de construção dos resultados esperados. Planejar e avaliar anda de mãos dadas.

SERÁ QUE JÁ EXISTE O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NA ESCOLA?

Nos últimos anos o debate sobre o processo de planejamento participativo ganhou importância na mídia, nos debates, reuniões, teóricos e principalmente nas empresas e unidades

escolares as quais postulam a descentralização do sistema educacional como um caminho para a democratização da gestão participativa.

Infelizmente as escolas ainda não estão vivenciando

completamente essa transformação caminhando em passos lentos para a sonhada participação.

Muitos teóricos como Heloísa Lúck, Danilo Gandin, Ângelo Dalmás, Celso Vasconcellos

e outros expressam em suas obras o significado da escola e suas relações no sistema educacional, bem como a importância da sociedade/comunidade fazer parte nas decisões.

“O planejamento participativo na escola não pode reduzir-se a integrar escola-família-comunidade, mas também visar a realização das pessoas e a transformação da comunidade, na qual a escola está inserida.” (DALMÁS, 1994: p28).

A escola é influenciada por forças „externas” e „internas” a seus muros. Enquanto uma unidade social os „elementos que integram a vida escolar são, em parte, transpostos de fora; em parte, redefinidos na passagem, para ajustar-se às condições grupais; em parte, desenvolvidos internamente e devidos a estas condições. Longe de serem um reflexo da vida da comunidade, as escolas têm uma atividade criadora própria, que faz de cada uma delas um grupo diferente

dos demais” (Cândido, 1987, p.12-3, grifo do autor) apud

Nesse sentido cada escola tem a sua história como as diferenças regionais, religião, política, cultura, etnias... uma história em vida, e o planejamento deve basear na realidade da mesma juntamente com a da comunidade e o espaço em que ela está inserida. Podendo buscar dessa forma uma autonomia embora essa autonomia sempre esteja ligada ao sistema educacional do município, estado ou país. É imprescindível a compreensão sócio-econômico-político-cultural do momento, porque é dentro deste todo que se integra à educação.

Todavia, é preciso superar toda a descrença no processo de planejamento para compreender a complexidade que ele implica.

Ao desenvolver a metodologia de como será realizado esse planejamento em conjunto é necessário que se faça um trabalho criterioso executado por toda

a comunidade escolar: pais, alunos, professores, equipe diretiva e demais funcionários, tendo em vista a assimilação crítica e comparativa da cultura e ciência dos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade próxima e remota da escola. Podendo inferir que deverão ser usados vários procedimentos adequados ao que foi discutido com a comunidade escolar e que, esses procedimentos podem ocorrer dentro e fora da sala de aula, não apenas para transmissão e assimilação de determinados conteúdos, mas, transcendendo-os a ponto a chegar na caminhada a formação do cidadão em benefício da sociedade, isso sim seria os bons resultados alcançados em um bom planejamento participativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento para poder alcançar o mais breve possível os resultados positivo que esperamos dando ênfase maior no planejamento escolar democrático, visando construir a autonomia da escola.

entre a teoria e a prática. No entanto, percebe-se que há uma diversificação na prática docente, cujo exercício de reflexão complementa-se no resignificar do conhecimento, que se movimenta no processo evolutivo da aprendizagem de novos conhecimentos.

As interações entre professor, aluno e objeto de estudo enriquecem esse processo educacional, sobretudo quando há uma compreensão

REFERÊNCIAS

- DALMÁS, Ângelo. Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis, RJ:vozes,1994
- LÚCK, Heloísa et al. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 6ª ed. Rio de Janeiro:DP&A,2002
- MENEGOLLA, Maximiliano e SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que planejar? Como planejar? 12ª ed. 1991, Editora Vozes Ltda.
- SANT'ANNA, Flávia Maria et al. Planejamento de Ensino e Avaliação. 11ª ed. Porto Alegre, Sagra,1986.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento; Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico,16ª ed. Libertad Editor, 2006.

LEITURA COMEÇA NA INFÂNCIA



SUELI TEIXEIRA DOS REIS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unicastelo (1997); Especialista Educação Infantil e Pós graduada em Práticas em Alfabetização e Letramento pela Faculdade HSM – Escola Superior de Administração (2015); Professor de Educação Infantil - CEI JARDIM HERCÍLA

O mundo contemporâneo tem despertado nas crianças, nos jovens e nos adultos um interesse voltado para os recursos eletrônicos e a leitura de livros tem perdido cada vez mais seu espaço e sua importância. Visto que a leitura de diversos gêneros traz enormes benefícios para o desenvolvimento intelectual cognitivo, emocional e social, se faz necessário mudar este quadro e o melhor meio de resgatarmos a prática leitora no mundo atual é educarmos nossas crianças despertando o interesse pelo universo literário. Neste processo, a escola tem um papel fundamental, mas os pais e familiares são os principais responsáveis no desenvolvimento de ações que incentivem o contato com os livros e despertem o interesse por este mundo de descobertas e aprendizados mediante a literatura transformando e enriquecendo o ato de aprender.

Palavras-chave: Criança; Leitura; Família

INTRODUÇÃO

Nos tempos atuais, temos observado o quanto a leitura de livros nos mais variados gêneros tem perdido espaço para os celulares, computadores e jogos eletrônicos tanto na infância, quanto na adolescência e até mesmo no mundo adulto, perdendo assim seu valioso espaço no cotidiano das famílias.

Percebemos que a leitura é um instrumento de suma importância no desenvolvimento intelectual, permitindo o despertar para o mundo do conhecimento não só como uma aprendizagem significativa mas também

como um momento de prazer e diversão.

Segundo Rangel (1990):

Ler é uma prática básica, essencial para aprender. Nada substitui a leitura, mesmo numa época de proliferação dos recursos audiovisuais e da Informática. A leitura é parte essencial do trabalho, do empenho, de perseverança, da dedicação em aprender. O hábito de ler é decorrente do exercício e nem sempre se constitui um ato prazeroso, porém, sempre necessário. Por este motivo, deve-se recorrer a estímulos para introduzir o hábito de

leitura. (Rangel 1990, pág 65)

Concordando com esta citação de Rangel (1990), este artigo destaca, o progresso que a leitura proporciona no desenvolvimento do indivíduo, salientando o envolvimento dos familiares, especialmente os pais, neste processo desde a primeira infância, bem como dos professores, promovendo com este hábito momentos de lazer, diversão e conhecimento, introduzindo naturalmente a leitura na rotina da criança enquanto ela descobre o acesso ao universo de saberes.

POR QUE LER É ESSENCIAL?

Ler e raciocinar, nos difere dos animais irracionais e nos proporciona a capacidade de interpretação. No momento em que começamos a perceber o mundo ao nosso redor já estamos praticando leitura.

Ao começar decifrar e interpretar o sentido daquilo

que nos cerca, ao perceber e compreender o mundo sobre diversas perspectivas, ao ter contato com um livro, revista ou jornal, já estamos produzindo uma leitura embora as vezes não seja perceptível, porque ler não significa apenas corresponder

a uma simples decodificação de símbolos, mas principalmente interpretar e compreender o que se lê.

Aqueles que têm o privilégio de estar rodeado desde sua infância por adultos que possuem hábito de leitura estão, naturalmente, mais

suscetíveis a desenvolverem o hábito leitor desde criança e conseqüentemente ampliam a capacidade de pensar, argumentar, criar e aprimoram a capacidade de se comunicar.

No processo de interação entre o autor e o texto que possibilita que o indivíduo tenha uma visão melhor de mundo e de si mesmo, o leitor exercita o entendimento e discernimento, renova ideias e revê conceitos.

As histórias possibilitam a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer os conhecimentos, mostrando diversas formas de se relacionar com a vida.

Mas, tornar-se um cidadão leitor parece ser tão instigante, porque é que hoje observamos um distanciamento e até mesmo uma falta de interesse pela leitura?

Ao passo que para alguns a leitura causa uma sensação de prazer e bem estar, para muitos ler um livro pode ser muito desafiador. O fato é que o mundo moderno e as novas tecnologias

desencadearam um desinteresse pela leitura de livros e um empobrecimento da nossa cultura, resultando em pessoas, principalmente jovens, cada vez mais desinteressados pelo universo literário, buscando informações apenas imediatas e muitas vezes sem conteúdo aprofundado e uma das conseqüências visualizadas facilmente é o vocabulário cada vez mais empobrecido.

Hoje em dia presenciar cenas de pais lendo para filhos torna-se uma ação cada vez mais rara, pois todos, adultos e crianças, estão fascinados por jogos, celulares e demais recursos eletrônicos. É comum presenciarmos bebês manuseando os celulares dos pais atentos na pequena telinha e a pergunta que fica é: O que podemos fazer para mudar este quadro?

Despertar no indivíduo o interesse pela leitura no início da sua infância, ainda quando bebê é a forma mais eficaz de mudar este quadro contemporâneo e altamente

prejudicial.

Antigamente a literatura era comum apenas no mundo adulto, isto porque as crianças e jovens tinham pouco contato com os livros e com o mundo das histórias. O contato com as histórias se limitava em pequenos contos e fábulas que tinham como intuito estimular a obediência e moldar as crianças de acordo com as expectativas educacionais dos pais.

Hoje temos uma mudança considerável neste cenário, visto que a literatura infantil tem progredido cada vez mais e é considerada tão importante quanto à literatura adulta.

As escolas estão valorizando cada vez mais a leitura em sala de aula e observando os benefícios que esta mudança tem trazido, uma vez que o hábito de ler deve ser estimulado na infância, para que desde pequeno o indivíduo sinta que a leitura pode propiciar prazer e conhecimento, contribuindo para que se torne um adulto

culto, dinâmico e perspicaz e desta forma inicie seu contato com a leitura sem nenhuma obrigação, transformando o ato de ler ou ouvir uma história em enorme satisfação que resultará num grande enriquecimento pessoal.

É notável também que a leitura desenvolve a

capacidade intelectual da criança, proporcionando a descoberta de um mundo totalmente novo e fascinante, tornando-as capazes de criar uma relação com o mundo externo.

É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas

histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo... (Abramovich, 1997, pág16).

A FAMÍLIA NO PROCESSO LEITOR

Se perguntarmos para os pais se eles acham a leitura importante, todos vão dizer que sim, até mesmo aqueles que não possuem este hábito, mas, a maioria deles espera que a escola se responsabilize em transformar seus filhos em leitores. É verdade que a escola tem um papel de suma importância neste aspecto, mas é na primeira infância que se começa esta formação e nesta fase é de extrema importância a influência dos pais neste contexto leitor.

De acordo com Cagliari (1990) :

Além de ter um valor técnico para a alfabetização, a

leitura é ainda, uma fonte de prazer, de satisfação pessoal, de conquista, de realização. (1993, pág 169)

Aprender no cotidiano escolar que a leitura é importante, chegar em casa e vivenciar um momento prazeroso por meio de uma leitura com os pais, reforça sua relevância trazendo coerência e clareza para a criança.

Mesmo em um mundo em que a tecnologia está cada vez mais a frente de tudo, as palavras "Era uma vez" continuam conquistando seu espaço na vida das crianças trazendo magia e diversão e

os pais devem usufruir destas palavrinhas que parecem mágica para os pequenos.

Em uma entrevista concedida a Nova Escola, Emília Ferreiro (2013) fala da importância do ato de ler e contar história para as crianças ressaltando que é um exercício simples e ao mesmo tempo misterioso:

"Parece-nos normal comprar livros para uma criança que não sabe ler e que não vai ler por vários anos. Nos parece normal comprar livros e ler em voz alta os livros, e também nos parece normal fazermos isto em uma situação

que se demonstra afeto a criança e ao livro. Muitas vezes pegamos a criança no colo e abraçamos a criança e o livro ao mesmo tempo e neste abraço afetuoso lhe damos acesso ao mistério. Porque a leitura em voz alta é uma ato de mistério”

O ato de ler para a criança se transforma em um período de aprendizado, pois é um tempo de intimidade distinto da rotina, no qual a voz do adulto tem uma entonação diferente de uma simples conversa e palavras nunca ouvidas surgem de sua boca despertando a curiosidade e gerando conhecimento por meio de um momento que pode ser considerado mágico para a criança.

É importante que aquele que está proporcionando este momento sinta o mesmo prazer em ler como a criança ao escutar.

Ler livros e contar histórias para criança contribui significativamente

para o desenvolvimento da imaginação e da capacidade de se comunicar, uma vez que o hábito favorece o fortalecimento do vínculo com os livros e aumenta a chance de um bom florescimento da linguagem. Portanto, a leitura é uma das principais aliadas do desenvolvimento cognitivo da primeira infância, com efeitos positivos para toda a vida.

Além de compartilhar a leitura com a criança, é importante que o adulto reserve o seu próprio tempo para uma leitura descompromissada, porque as crianças costumam imitar as ações e através delas construir seu repertório de brincadeiras e vivências.

Segundo Marcel Proust (2003, pg 42) “A leitura é uma amizade” e se compreendermos esta afirmação, auxiliaremos a criança a ter o livro como um grande amigo, despertando seu interesse em apreciar, cuidar, se comunicar e principalmente de se encontrar com ele, afinal, nada mais gostoso do que estar na presença de

um amigo compartilhando pensamentos, conhecimentos e a própria vida.

A melhor maneira de construir uma relação de intimidade com os livros é lendo para a criança, quanto maior o vínculo dos adultos que lerem para ela, maiores os benefícios e as chances de ter os livros como grandes companheiros. Desta forma os pais são as pessoas mais indicadas para esta tarefa, além dos professores.

Da mesma forma que uma criança precisa aprender a ter bons hábitos de higiene pessoal e são estimuladas pelos seus pais repetidas vezes, o comportamento leitor também necessita ser ensinado e incentivado diariamente para que se torne, paulatinamente, mais espontâneo.

Para tanto é importante criar na rotina um momento aconchegante, que seja íntimo e esperado pela criança, no qual o livro pode ser apenas lido pelos pais ou pode ser uma leitura compartilhada

na qual a criança aprecia e comenta sobre as imagens.

Não existe uma forma correta de ler para a criança, visto que o importante é deixá-la se familiarizar com o manuseio dos livros e diferentes gêneros e histórias.

Os livros são vistos pelas crianças como brinquedos que trazem ótimas inspirações e brincadeiras, sendo assim é fundamental que a criança manuseie o livro a vontade e também conte a história do seu melhor jeito, para que possa se envolver e se sentir parte deste universo literário.

Desta forma os pais não só vivenciarão preciosos momentos com seus filhos,

como potencializarão a capacidade de imaginação e aquisição de conhecimento sócio histórico cultural.

Além de ler e contar história para as crianças, existem outras ações que as famílias podem fazer para proporcionar o contato com o mundo literário, como passear nas livrarias e em bibliotecas públicas incentivando a compartilhar suas preferências literárias, presentear a criança com livros, organizar uma pequena biblioteca em casa lembrando que estes primeiros livros serão o acesso da criança à leitura antes mesmo de saber ler.

Cabe ressaltar que é importante romper com a postura contemporânea no cotidiano de muitas famílias, na qual a leitura se resume a textos que se encontram sintetizados no celular. Portanto é preciso ampliar as experiências literárias para que as crianças construam ideias mais complexas encontrando na leitura um grande prazer, uma ótima companhia e um valioso instrumento de aprendizagem sobre si mesmo, o outro e o meio circundante, pois como afirma Monteiro Lobato “Um país se faz com Homens e livros”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, em que a TV encanta os pequenos sendo o maior meio de comunicação e entretenimento infantil e o computador parece ter ganhado vida, permitindo conhecer pessoas, trocar mensagens, brincar, jogar, entre outras vastas ações, o

livro tem perdido seu espaço no lar de muitas famílias. Mas, quem já viveu a experiência de escutar uma boa história, sabe que ela abre novos caminhos cheios de possibilidades e aprendizagens.

Desenvolver o hábito pela leitura é um processo

permanente, que deve começar desde a mais tenra idade, em parceria com a escola e continuar por toda a vida. Vários fatores contribuem na formação de um leitor, mas com certeza o que tem maior influência é a convivência com uma família que tem hábitos

de leitura no seu cotidiano. A criança que cresce “tropeçando em livros” desenvolverá uma postura leitora com maior naturalidade e com os diversos benefícios que ela oferece.

O acesso de bebês aos livros também é muito importante, porque assim a criança já vai se familiarizando com o livro e com o encanto que ele traz desde cedo.

A escola também exerce um papel fundamental neste processo, desenvolvendo um trabalho a fim de motivar a

leitura com os bebês e crianças pequenas antes mesmo dos primeiros passos, no qual o indivíduo aprende diversas formas de trabalhar suas emoções, sentimentos, se tornando corresponsável por sua aprendizagem, bem como sendo estimulado a compreender o meio em que vive de uma forma prazerosa e construtiva, intencional e significativa.

Portanto as crianças precisam ser estimuladas a conhecer uma das melhores

formas de viajar no mundo da imaginação e, concomitantemente adquirir conhecimento, sentir prazer, vivenciar suas emoções, vencer seus medos e conflitos. Contudo, é muito mais efetivo se a família for a primeira a atuar neste processo, tendo a escola como uma parceira nesta mágica trajetória de conhecer o mundo por meio das histórias que se encontram no vasto universo dos livros, nossos grandes amigos.

REFERÊNCIAS

PROUST. Marcel. Sobre a leitura. 4ª edição. São Paulo. Pontes. 2003.

CAGLIARI. Luis Carlos. Alfabetização & Linguística. 6ª ed. São Paulo. Scipione. 1993.

RANGEL. Mary. Dinâmica de leitura para sala de aula. 4ª ed. Rio de Janeiro. ed. Vozes. 1990.

ABRAMOVICH. Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo. Scipione. 1989.

FERREIRO. Emília, Leitura e escrita na educação infantil – 2013 - <https://www.youtube.com/watch?v=0YY7D5p97w4> – acesso em 12/12/2017

FREIRE. Paulo. A importância do ato de ler. 10ª ed. São Paulo: Autores Associados Cortez, 1985;

O ENSINO DA MATEMÁTICA E AS NOVAS TECNOLOGIAS: OS LIMITES E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA A SUPERAÇÃO DO MODELO TRADICIONAL



SUELENE ALVES DE OLIVEIRA

Graduação em Licenciatura Plena em Matemática, pela Universidade do Tocantins (2010). Especialista em Administração da Educação com Ênfase em Ensino da Matemática, pela Faculdade Campos Elíseos – FCE (2017). Professora de Educação Básica – Matemática – nos ensinos fundamental e médio, na Escola Estadual Setor Sul.

Este trabalho tem por objetivo discutir a relação entre o ensino da matemática e os recursos tecnológicos educacionais, seus limites e possibilidades de superação dos métodos tradicionais de ensino a partir da utilização dessa ferramenta didática. Vive-se hoje em uma sociedade que usufrui efetivamente dos recursos tecnológicos da informação. Notoriamente, tais recursos promovem mudanças no modo de se viver das pessoas. Deste modo, pondera-

se que na contemporaneidade o espaço escolar, contempla essas transformações, cujos padrões culturais e pedagógicos alteram-se de acordo com o cenário descrito. Nesse sentido, este estudo visa problematizar a relação entre tecnologia e o ensino da matemática, promovendo um debate acerca da utilização da tecnologia educacional para o rompimento dos métodos magistrocêntricos nas aulas de matemática. O estudo bibliográfico, junto com a abordagem qualitativa, constituiu

o recurso metodológico para a estruturação deste trabalho. Livros e artigos publicados em revistas científicas foram os principais recursos para a construção do embasamento teórico, seguido de alguns documentos oficiais, como as portarias nº 522, de 9 de abril de 1997 e nº 1.322, de 6 de novembro de 2012, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (PCN), de 1997.

Palavras-chave: Ensino; Matemática; Tecnologia; Educacional.

INTRODUÇÃO

inegável que as inovações tecnológicas estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas. Isso é fruto da constante reestruturação da produção científica/tecnológica, promovendo comodidade ao mundo como um todo, sendo um dos fatores desencadeadores da globalização. O impacto desse avanço no desenvolvimento humano é, sem dúvida, uma realidade efetiva, contribuindo para o crescimento dos diversos setores, inclusive, o educacional.

Deste modo, a tecnologia educacional² torna-se uma importante aliada para a superação de dificuldades no ato de ensinar e aprender, como ocorre no ensino da matemática.

No entanto, muitas vezes, a tradicional prática do ensino da matemática não permite que a tecnologia contribua para que esse ensino se torne mais dinâmico

e interativo. Nesse sentido, Cavalcante ([s.d], p. 1) afirma que:

[...] efetivamente ainda nos deparamos com uma prática de ensino tradicional onde técnicas e regras são os objetivos principais nesse método de ensino, proporcionando ao aluno a não capacidade de raciocínio lógico e também a não possibilidade de estabelecer relações com o seu dia a dia.

O tradicionalismo matemático/pedagógico é o principal obstáculo presente no cotidiano escolar. Esse processo de ensino desestabiliza o aprender, pois é um modelo de ensino que estimula e incentiva a competição entre os alunos, culminando em um modelo excludente, inviabilizando, desta forma, a aprendizagem daqueles alunos que possuem ritmos mais cadenciados, prejudicando-os de forma

significativa. Entretanto, partindo desse pressuposto, como, utilizando os recursos tecnológicos, romper com o ensino tradicional nas aulas de matemática?

Este trabalho tem como principal objetivo debater a relação – necessária – entre o ensino da matemática e os recursos tecnológicos e, também, promover uma discussão no que diz respeito à superação do modelo tradicional do ensino da matemática com o auxílio das inovações tecnológicas.

Na primeira parte deste estudo bibliográfico será apresentado o percurso da primeira (e mais importante) política educacional abrangendo a tecnologia educacional no cenário brasileiro. Posteriormente, na segunda parte, será discutida a relação entre o ensino da matemática e os métodos tradicionais pedagógicos. Nessa mesma parte, será apresentada as principais características

do ensino tradicional e, concomitantemente, discutido os caminhos que a escola pode percorrer para superar o tradicionalismo pedagógico nas aulas de matemática, com o auxílio da tecnologia educacional.

A IMPORTÂNCIA DO PROINFO PARA A TECNOLOGIA EDUCACIONAL NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

De acordo com Ribeiro e Paz (2012), o surgimento das novas tecnologias na educação tem seu início no ano de 1970, por meio de programas criados pelo Ministério da Educação e cultura, com o principal intuito de incentivar a inovação do ensino e contribuir para a transformação dos métodos pedagógicos, não só nas aulas de matemática, mas, também, no âmbito escolar em sua totalidade.

O PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação) surge mais à frente, no ano de 1997, sendo criado pela Secretaria de Educação à Distância, do Ministério da Educação (RONSANI, 2005). Este programa, que foi regido pela Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997, em seu Art. 1º,

diz que seu principal objetivo é o de “[...] disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal” (BRASIL, 1997, p. 1).

A partir daí, pode-se afirmar que o princípio da inserção das inovações tecnológicas no espaço escolar começou a fazer-se presente. Pela sua importância, o PROINFO vem contribuindo até os dias de hoje no contexto educacional brasileiro. Porém, hoje em dia, ele é regido pela Portaria nº 1.322, de 6 de novembro de 2012. Isso se justifica pelas constantes mudanças ocorridas desde sua criação, na década de 90, ou seja, de lá para cá, com a tecnologia a serviço da educação, novas

formas de ensino foram surgindo e, em virtude disso, sua modernização fez-se, portanto, necessária.

Dessa forma, essa política educacional pode ser considerada como um importante marco na história da educação, pois foi o princípio da revolução dos métodos e práticas de ensino nas escolas brasileiras, sendo uma política determinante no caminho da ruptura entre a educação tradicional e o ensino interativo e dinâmico.

O ENSINO DA MATEMÁTICA X PRÁTICA TRADICIONAL

A partir da leitura reflexiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de Matemática, é possível verificar alguns princípios do estudo da matemática. São eles:

A Matemática é componente importante na construção da cidadania, na medida em que a sociedade se utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais os cidadãos devem se apropriar [...]; A Matemática precisa estar ao alcance de todos e a democratização do seu ensino deve ser meta prioritária do trabalho docente [...]. (BRASIL, 1997, p. 19).

De fato, o estudo da matemática possui importância significativa, uma vez que, por meio dela, o aluno tem possibilidade de se comunicar com o mundo, ou seja, é um conhecimento que oferece o

subsídio necessário para um eficiente desenvolvimento, seja ele escolar ou extraescolar. Por essas razões que a escola deve promover um ensino matemático que alcance toda a comunidade discente, oportunizando o acesso ao saber matemático.

Todavia, infelizmente o ensino da matemática ainda tem suas matrizes pedagógicas pautadas no método tradicional. Muitas vezes, como sinalizam Ribeiro e Paz (2012), o tradicionalismo efetiva-se por meio de uma prática docente acrítica, que não permite que o aluno aprenda os conceitos e conteúdos de maneira crítica e autônoma, lhes oferecendo respostas prontas, sem relação com a realidade, isto é, os conceitos matemáticos são apresentados de forma descontextualizada, e são transmitidos “[...] de forma ‘pronta ou técnica’, como se o aluno fosse um banco

de dados passivo” (RIBEIRO; PAZ, 2012, p. 7) dificultando, assim, o aprender.

Nesse contexto, Valente (1999) afirma que o ensino tradicional da matemática pode trazer ao espaço escolar problemas de natureza pedagógica como medo da disciplina, aversão à escola e até mesmo a própria evasão escolar. Diante disso, a matemática, enquanto componente curricular, é mal vista pela maioria da comunidade discente, tornando-se uma disciplina temida no âmbito da sala de aula.

Porém, com base nessas problemáticas, como modificar esse cenário? É possível tornar o conhecimento matemático acessível aos educandos, rompendo com o tradicionalismo pedagógico? Para que aconteça uma renovação das práticas tradicionais, no ensino da matemática, é necessário que haja dedicação integral

dos agentes que compõem a comunidade escolar, essencialmente equipe técnica e docentes. Quebrar antigos paradigmas pedagógicos não é tarefa simples, mas, com a tecnologia a serviço da educação, esses antigos paradigmas podem, sim, ser superados, ou, minimizados.

TECNOLOGIA EDUCACIONAL E O ENSINO MATEMÁTICO: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

De acordo com Perrenoud (2000), as instituições escolares necessitam acompanhar o desenvolvimento social do país, tendo como principal responsável o avanço tecnológico, uma vez que esse avanço causa (e está causando) modificações nas formas de comunicação/interação, no mundo do trabalho e, até mesmo, na forma de pensar/agir das pessoas. Nesse sentido, O espaço escolar, tido como ambiente que estimula a construção crítica do conhecimento, precisa promover e oportunizar o acesso aos recursos tecnológicos que se têm disponíveis, com o principal intuito de oferecer mais dinamismo no processo ensino/aprendizagem. Nesse sentido, Ribeiro e Paz (2012, p. 7), afirmam que:

É preciso que as

inovações tecnológicas devam ser encaradas de forma a contribuir no espaço escolar. Não podem ser vistas com olhos de reprovação ou desdém. Mudanças devem ser vistas com otimismo e principalmente aceitas e introduzidas no âmbito escolar a fim de promover a verdadeira educação a serviço do bem comum na busca de construir um futuro melhor, uma sociedade mais humana e igualitária.

As tecnologias, em suas diversas formas e modos de uso, constituem papel determinante na transformação da sociedade, justamente pelas modificações que exercem no dia a dia das pessoas (BRASIL, 1997). Dessa forma, fica evidente que a escola deve, prioritariamente, considerar todas as vantagens

que a tecnologia oferece, apropriando-se dos recursos e inovações tecnológicas e direcionando, de forma sistemática, ao aprendizado do conhecimento matemático dos educandos. No entanto, a utilização desinteressada das inovações tecnológicas, dentro da escola, obviamente, servirá para a manutenção e reprodução dos métodos tradicionais. Em outras palavras, de acordo com Fonseca; Matos e Lutz (2013), a mera introdução dos recursos na escola, não garante a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que, computadores, projetores, máquinas de calcular, são aparelhos que obedecem a um tipo de programa e, para que sejam satisfatórios para a aprendizagem dos alunos, é indispensável estabelecer objetivos para poder alcançar

as metas (pedagógicas) que se pretendem. Assim, a ação docente necessita transformar-se frente à utilização dos recursos tecnológicos.

A CONTRIBUIÇÃO DOS SOFTWARES EDUCATIVOS

É importante salientar que uma escola que possui aparatos tecnológicos (salas de vídeo, computadores, projetores, lousa magnética), por si só, não garante a melhoria da aprendizagem, pois, assim como o quadro negro e o livro didático, por exemplo, são recursos materiais que necessitam de um manuseio consciente e direcionado à aprendizagem dos alunos. Muitos professores acreditam que estão inovando ao utilizar um equipamento de projeção, por exemplo. No entanto, se este equipamento está sendo utilizado apenas para projetar e ler textos, como instrumento de “apoio” ao professor, o que ocorre é uma mera substituição da lousa, com pequena vantagem (SANTOS, [s.d]). De fato, a tecnologia educacional vai muito além da mera utilização desses recursos materiais, e

é justamente nesse contexto que os softwares educativos surgem como alternativas didático-pedagógicas.

Segundo Pacheco e Barros ([s.d], p. 6) 4:

Os softwares educacionais são construídos para ser usado especificamente no âmbito educacional e seguem uma concepção educacional. Os softwares podem se constituir em uma importante ferramenta pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem. Os usos destes recursos evidenciam uma forma de dinamização no ensino e motivação pela aprendizagem da matemática, ao passo em que seus conceitos são construídos a partir da informática e que está presente na realidade social de cada aluno.

3 De acordo com Soffa e Alcântara ([s.d]) apud Oliveira

(2001), software educativo ou Programa Educativo por Computador não é o mesmo que software educacional. Um software educacional é uma ferramenta utilizada adequadamente pela escola, ainda que não tenha sido criada exclusivamente para fins escolares. São programas que podem ser utilizados pela escola ou outras instituições educativas que tenham características e fins pedagógicos. Nesse sentido, o software educativo surge a partir dos softwares educacionais. “O que diferencia um software educativo de outras classes de softwares educacionais é o fato de ser desenvolvido com o objetivo de levar o aluno a construir um determinado conhecimento referente a um conteúdo didático” (SOFFA; ALCÂNTARA, [s.d], p. 4924-4925). O principal objetivo de um software educativo

é favorecer os processos formativos do ensinar e o aprender, ressaltando seu caráter didático.

4 PACHECO, José Adson D; BARROS, Janaina V. O Uso de Softwares Educativos no Ensino de Matemática. Diálogos – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade – N.º 8. [s.d].

Desta forma, com a utilização dos softwares educativos nas aulas de matemática, o aprender, possivelmente, será facilitado, contribuindo diretamente no desenvolvimento cognitivo dos alunos, abrangendo todos os ritmos de aprendizagens e permitindo que eles aprendam com seus erros durante o processo⁵. Através do computador e do software o discente terá condições de fazer conexão entre os conhecimentos matemáticos e o mundo prático⁶, já que o uso desses programas educacionais estimulam a memória do educando e, também, a capacidade de

compreender a realidade, por meio da interação entre o universo virtual e o real. Nessa perspectiva, segundo Silva; Cortez e Oliveira (2013, p. 89), “Uma das grandes vantagens do uso do software educativo é o seu apelo visual, pois as imagens, cores, personagens e movimento presentes se contrapõem às características do ensino tradicional”.

No entanto, é indispensável que os professores escolham os softwares educativos baseados em objetivos predefinidos, com um intuito pedagógico pensado (BRASIL, 1997). Em outras palavras, de acordo com Silva; Cortez e Oliveira (2013, p. 88), o uso do software como ferramenta de apoio no ensino da matemática “[...] tornar-se-á eficaz se o professor planejar as ações a serem desenvolvidas e fazer a escolha adequada dos softwares que serão utilizados em sala de aula para atender os objetivos educacionais estabelecidos previamente [...]”, apresentando, assim, uma proposta didática bem

planejada e estruturada.

De acordo com Lima (2009, p. 36):

Ao considerar as possibilidades de ensino com o computador, o que pretendo destacar é a dinamicidade desse instrumento que pode ser utilizado para que os alunos trabalhem como se fossem pesquisadores, investigando os problemas matemáticos propostos pelo professor construindo soluções ao invés de esperarem um modelo a ser seguido.

Por conseguinte, o trabalho com os softwares, nas aulas de matemática, propicia a ampliação dos conceitos teóricos dos conteúdos vistos ao longo do processo educativo. O envolvimento da prática escolar com as novas tecnologias, por

Entretanto, é válido lembrar que o trabalho com os softwares educativos, em certos ambientes e realidade escolar, pode não ser efetivo pela falta de instrumental material ou pela desqualificação dos agentes envolvidos na

prática de ensino. Estas são problemáticas que, infelizmente, ainda se fazem presentes em inúmeras escolas brasileiras, inviabilizando o trabalho com as tecnologias educacionais e, ao mesmo, causando retardo no desenvolvimento dos alunos.

Ibid, ([s.d]).

meio do uso de

softwares educativos, irá despertar no aluno a curiosidade e a vontade em aprender o que está sendo proposto pela escola, trazendo como resultados educacionais uma aprendizagem rica e dinâmica (SILVA; CORTEZ e OLIVEIRA, 2013). A partir disso, espera-se, portanto, que o aluno seja capaz de fazer uso dos

conhecimentos já existentes de forma crítica e reflexiva, sendo capaz, também, de formar novos conhecimentos ativamente, desenvolvendo novas habilidades de forma autônoma, reconhecendo sua potencialidade intelectual, desenvolvendo-se efetivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração o atual contexto social, no qual as escolas brasileiras estão inseridas, em que as novas tecnologias estão exercendo forte influência, surge, a necessidade de um novo perfil docente, que esteja conectado e fazendo uso destas novas tecnologias e direcionando-as à aprendizagem de seus alunos.

A comunidade discente atual está cada vez mais habituada com as formas de comunicação, de modo que o perfil discente atual, presente na escola, difere-se das décadas passadas. Por conseguinte, isso reforça ainda

mais o fato de que o docente precisa se instrumentalizar para acompanhar a constante evolução tecnológica e utilizá-la, de forma consciente e sistemática, no processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, para que o trabalho com as novas tecnologias, na escola, se faça efetivo e satisfatório, é necessário que a escola aceite e reconheça seu grandioso valor, sobretudo por ainda existirem escolas que desconsideram a utilização dos recursos tecnológicos, receosas com o novo, optando pelo uso dos métodos tradicionais já

concebidos. Difícil quebrar parâmetros pedagógicos já instaurados, principalmente nas aulas de matemática, seja em qualquer nível da educação básica.

No entanto, é necessário romper com esses padrões didáticos que retardam o processo educativo em sua totalidade. Como alternativa, o governo deve oferecer condições para que os sistemas de ensino ofertem formação continuada para os agentes que compõem a comunidade escolar gestores, equipe pedagógica, secretaria, auxiliares e professores. A formação inicial não é

suficiente para o exercício do magistério. Em função disso, faz-se necessário que esses professores tenham acesso à formação continuada, para a manutenção e melhoria da qualidade do ensino, principalmente no que diz respeito à utilização dos recursos tecnológicos.

importante lembrar que, embora existam políticas públicas educacionais (como o PROINFO), que incentivam e subsidiam a inserção da tecnologia educacional, sabe-se que há uma enorme lacuna entre o discurso e a prática, de fato. Muitas escolas públicas brasileiras, por diversas razões, não possuem o aparato necessário para a introdução da tecnologia educacional no ensino.

A falta de uma ação governamental justa e comprometida com a educação, inúmeros alunos saem prejudicados. Diante disso, é necessário que haja uma participação mais efetiva e contínua por parte dos

gestores escolares, cobrando os governantes em busca da democratização do acesso aos recursos tecnológicos educacionais, visando formação adequada à comunidade discente.

Para que as novas tecnologias no ensino da matemática sejam satisfatórias, portanto, é importante que os estabelecimentos de ensino sejam estruturados com o aparato material e toda a comunidade escolar, responsáveis pelo ensino, precisam ter acesso à formação continuada, qualificações teórico/prático, valorizando o trabalho do professor, para que estes tenham reais condições de promover modificações de ordem cultural e, também, pedagógicas.

Como sinaliza Moran (204, p. 15), para a busca da melhoria da qualidade da educação, é preciso “[...] fundamentalmente de professores bem preparados, motivados e bem remunerados e com formação pedagógica

atualizada. Isto é incontestável”. Por fim, a tecnologia pode ser um glorioso caminho para qualificação da educação. Portanto, é necessário um conjunto de ações (acesso às políticas de inclusão digital; organização estrutural dos estabelecimentos de ensino; reestruturação didático/pedagógico, formação continuada para a equipe escolar) que possam contribuir para formação dos educandos e sua inserção numa sociedade cada vez mais tecnológica.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997. Regulamenta o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO). Diário Oficial da União. Brasília. 11 de abril de 1997.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Portaria nº 1.322, de 6 de novembro de 2012. Revoga a Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997. Diário Oficial da União. Brasília. 07 de novembro de 2012.

CAVALCANTE, Nahum Isaque dos Santos. O ensino de matemática no contexto das novas tecnologias: refletindo as potencialidades do uso de softwares dinâmicos como recurso em sala de aula. IFPB – Campus de Picuí. [s.d].

Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/84/119>. Acesso em: 01 de agosto de 2017.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 12, p.13-21, Mai/Ago 2004. Quadrimestral.

REIS, Júnia Belmont Alves dos. O conceito de tecnologia e tecnologia educacional para alunos do ensino médio e superior. UCDB. [s.d]. Disponível

em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem16/COLE_932.pdf. Acesso em 15 de julho de 2017.

RIBEIRO, Flávia Martins; PAZ, Maria Goretti. O ensino da matemática por meio de novas tecnologias. Revista Modelos – FACONS/CNEC Osório. Ano 2, Vol 2, Nº 2. Agosto de 2012.

RONSANI, Izabel Luvison. Informática Na Educação: uma análise do PROINFO.

UnC. 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis16/art8_16.pdf. Acesso em: 01 de Agosto de 2017.

PACHECO, José Adson D; BARROS, Janaina V. O Uso de Softwares Educativos no

Ensino de Matemática. Diálogos – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade – N.º 8. [s.d].

PERRENOUD, Philippe; GATHER THURLER, Monica. As competências para ensinar no século XXI - formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre, ArtMed, 2002.

VALENTE, José Armando (org.). O computador na sociedade do conhecimento.

Campinas: UNICAMP/ Núcleo de Informática Aplicada à Educação-NIED, 1999.

SANTOS, Marcelo Antonio dos. Novas tecnologias no ensino de matemática: possibilidades e desafios. UFRGS, Professor na Faculdade Cenecista de Osório (FACOS). [s.d]. Disponível em:

SILVA, Marcílio Farias da; CORTEZ, Rita de Cássia Costa; OLIVIERA, Viviane Barbosa de. Software Educativo como auxílio na aprendizagem da matemática: uma experiência utilizando as quatro operações com alunos do 4º Ano do Ensino Fundamental I. ECCOM, v. 4, n. 7, jan./jun. 2013.

SOFFA, Marilice Mugnaini; ALCÂNTARA, Paulo Roberto de Carvalho. O uso do software educativo: reflexões da prática docente na sala informatizada.

PUC/PR. [s.d]. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/335_357.pdf. Acesso em 05 de julho de 2017.

A PRÁTICA REFLEXIVA DA EDUCAÇÃO COMPETENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA



SUSI ELAINE PEREIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdades Integradas "NOVE DE JULHO" (1993); Especialista em NEUROPSICOPEDAGOGIA pela UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES (2015) ; Professor de Ensino Infantil e Fundamental I na Escola Municipal Ensino Fundamental Zilka Salaberry de Carvalho.

Este estudo terá por finalidade refletir sobre a prática do professor como mediador do saber humano, levando em consideração a qualidade e a competência ao ensinar os alunos a pensar, de modo que esta ação não seja neutra, mas que objetive a emancipação do sujeito e a sua libertação no mundo. Trata-se de uma relação competente no qual o educando saiba de forma satisfatória e enriquecedora estimular a flexibilização das múltiplas relações e das múltiplas formas de ensinar o aluno a pensar. Neste contexto faz necessário,

conhecimentos, habilidades e atitudes, para auxiliar os alunos nessa compreensão dos fatos, na internalização dos saberes e na acomodação de suas ideias e pensamentos, atuando de forma competente e comprometida.

Palavras-chave: Educação; Competências; Ensino aprendido.

INTRODUÇÃO

A qualidade da competência educacional é uma arte que se aprende e que se pratica ao longo de toda uma vida, não é algo dado, inato, que precisa ser ativado, mas é um conhecimento e uma postura que precisa ser construído.

Conforme conceitua Perrenoud (1999, p. 7) competência é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”, ou seja, esta deve ser uma abordagem que leve o educador ou o gestor a entender esse processo dinâmico como um todo, adquirindo competência técnica e política necessária para que essa mobilização educacional seja enriquecedora e satisfatória para todos os envolvidos na educação como um todo.

Dessa forma torna-se necessário agir com moderação ao nos deparamos

com esse desafio nas escolas, tal organização deve ser um ato equilibrado envolvendo a razão, a técnica, a socialização, a sensibilidade política, cultural e social, além da inovação de propostas que contribuam para a melhoria dos todos na escola.

De acordo com Perrenoud (1999):

Se esse aprendizado não for associado a uma ou mais práticas sociais, suscetíveis de ter um sentido para os alunos, será rapidamente esquecido, considerado como um dos obstáculos a serem vencidos para conseguir um diploma, e não como uma competência a ser assimilada para dominar situações da vida (PERRENOUD, 1999, p.45).

Dessa forma, quando falamos de qualificação e competência técnica na educação, estamos nos referindo ao coletivo de pessoas, compreendendo a participação de todos no

espaço escolar, permitindo que este mesmo espaço se torne múltiplo, diverso, social e global.

Conforme destaca Libâneo; Oliveira; Toschi, (2007):

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável à maior aproximação entre professores, alunos e pais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 329).

Nessa perspectiva o aprimoramento dessa ação é estabelecido por meio de

um coletivo de pessoas que atuarão de forma a contemplar nos alunos, conhecimentos, habilidades e atitudes importantes para a sua formação e desenvolvimento.

Tal necessidade envolve uma tomada de consciência baseada em princípios humanísticos, empregada em uma responsabilidade compartilhada que objetive uma mobilização voltada para uma atuação de qualidade, participativa e dinâmica, de forma a estabelecer com o outro, interações unificadas e responsabilidades compartilhadas.

As ações desenvolvidas irão propor a reflexão significativa que subsidiarão a concretização de um planejamento contextualizado com a Educação Básica e com a realidade dos alunos, suas singularidades e necessidades.

Nesse sentido a pesquisa será organizada em seções e subseções, e desenvolvido com base em uma abordagem bibliográfica de caráter qualitativo, visando

em seu desenvolvimento os conceitos descritos por Oliveira (2002), na qual assevera que:

As pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreendendo e classificando processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentando ainda opinião de determinados grupos, e permitindo em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos (OLIVEIRA, 2002, p.117).

A pesquisa será organizada, com base em um texto descritivo, estruturante e marcado por especificidades múltiplas, integradoras e significativas, propondo ações colaborativas para o ensino e aprendizado inclusivo, potencializando por meio das reflexões de Perrenoud (1999), Libâneo; Oliveira;

Toschi, (2007) entre outros não menos importantes, a capacidade da criança de agir e atuar no mundo.

Sendo assim a abordagem teórica em destaque terá por importância entender conceitos e definições que melhor fundamentam a educação competente na Educação Básica, pressupondo em seu contexto uma prática coerente com a realidade do aluno, fundamentada em uma educação libertaria e veiculada com diferentes saberes e competências necessárias para ensinar e aprender no âmbito educacional.

Essa compreensão envolve diferentes olhares e diferentes saberes especialmente do professor, este é o sujeito mediador de toda essa prática, para isso não bastam apenas informações é preciso sustentar essa prática no envolvimento com as relações sociais, numa lógica que permita tanto capacitar como ser capacitado.

EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIA: CONCEITO E DEFINIÇÃO

A educação por competência tem ganhado a cada dia um papel de destaque na sociedade e especialmente dentro dos espaços educacionais, tal construção prevê planos de ação qualitativos, que objetivaram a busca pela melhoria da educação, de forma que os alunos e professores possam gozar de melhores condições nesse espaço, abandonando atividades mecânicas para contemplar nos novos tempos uma proposta de ensino transformadora e enriquecedora.

Perrenoud (1999, p. 7) define competência “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Para Kuenzer, (2002):

A competência é entendida como a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez

e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos, a experiência de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida, (...) vinculado à ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações: supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos (KUENZER, 2002, p.11).

Como se percebe a transmissão de valores estabelecida por uma competência articuladora agrega em seu contexto a valorização de todo um contexto ao passo que compreende a valorização de uma educação social, permeada por seu desenvolvimento até a garantia de padrões de qualidade estabelecidos entre a escola e a sociedade, sendo este o princípio de uma ação

educativa compartilhada, que por sua vez, devem garantir a estrutura de um ensino qualitativo e como destaca Manfredi (1998, p33) “sendo este um conjunto de conotações históricas e sociais”, que Perrenoud (2000) classifica :

As competências não são elas mesmas saberes ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos; Essa mobilização só é pertinente em uma situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em sintonia com outras, já encontradas; O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação; As competências

profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra (PERRENOUD, 2000, p. 15).

Como observado o direito social pela qualidade na educação não é competência apenas da escola, o princípio definido é algo amplo e que envolve a organização de vários setores e a contribuição social pela democratização do conhecimento.

Garantir a efetividade de tal demanda compreende, portanto, além de assegurar uma educação básica de qualidade, oportunizar também princípios norteadores que implicam na

capacidade do sujeito de agir e atuar no mundo de forma competente, comprometida e inclusiva, objetivando por sua vez, a construção de competências, habilidades e atitudes significativas ao cidadão da educação básica.

A competência na educação prevê dentro dessa abordagem ser um instrumento norteador, garantindo a capacidade de agir proposta por Perrenoud (1999), a articulação de conhecimentos destacada por Kuenzer (2002).

A qualidade do ensino e a construção por uma educação cidadã viabiliza a ampliação de percepções múltiplas, fazendo com que

o educando amplie sua visão de mundo e tenha seus direitos respeitados, para contemplarem do “exercício e da prática da cidadania, em prol a igualdade de direitos” ARROYO (1995, p.75).

Para isso é necessário à construção de uma nova ordem social que demande a garantia do direito constitucional, fundamentada na garantia de direitos amplos envolvendo a dignidade humana, a igualdade de direitos, assegurando o direito pela educação e evidenciando a importância da laicidade neste ambiente múltiplo e social.

EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIA: CONCEITO E DEFINIÇÃO

A educação por competência tem ganhado a cada dia um papel de destaque na sociedade e especialmente dentro dos espaços educacionais, tal construção prevê planos de ação qualitativos, que

objetivaram a busca pela melhoria da educação, de forma que os alunos e professores possam gozar de melhores condições nesse espaço, abandonando atividades mecânicas para contemplar nos novos tempos uma proposta

de ensino transformadora e enriquecedora.

Perrenoud (1999, p. 7) define competência “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem

limitar-se a eles”.

Para Kuenzer, (2002):

A competência é entendida como a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos, a experiência de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida, (...) vinculado à ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações: supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos (KUENZER, 2002, p.11).

Como se percebe

a transmissão de valores estabelecida por uma competência articuladora agrega em seu contexto a valorização de todo um contexto ao passo que compreende a valorização de uma educação social, permeada por seu desenvolvimento até a garantia de padrões de qualidade estabelecidos entre a escola e a sociedade, sendo este o princípio de uma ação educativa compartilhada, que por sua vez, devem garantir a estrutura de um ensino qualitativo e como destaca Manfredi (1998, p33) “sendo este um conjunto de conotações históricas e sociais”, que Perrenoud

(2000) classifica :

As competências não são elas mesmas saberes ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos; Essa mobilização só é pertinente em uma situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em sintonia com outras, já encontradas; O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação; As competências

COMPETÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Compreender a importância da competência na Educação Básica é uma relação que envolve preparação e ações contempladoras e determinantes, fundamentados basicamente no aperfeiçoamento da comunicação entre os

diferentes sujeitos.

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em

estudos posteriores (BRASIL, Art.22).

Segundo Perrenoud (2000) torna-se necessário que o coletivo de professores, façam uso social das dez competências abaixo citadas

por ele, e assim fortaleça sua capacidade de ler e aprender com o outro, assumindo a sua responsabilidade por meio de suas experiências prévias, na busca da intervenção da nossa roda, problematizando o ensino e a trajetória da educação, para fazermos um trabalho consciente, crítico, criativo e assim, contar essas experiências, esse exercício, sair dos muros da escola para compartilhar nossas ações com os outros, fortalecendo a complexa rede de produção de saberes da humanidade.

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.

8. Utilizar novas tecnologias.

9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.

10. Administrar sua própria formação contínua, (PERRENOUD, 2000, p. 14)

Isso significa que a melhor maneira de trabalhar as inter-relações escolares, é propondo métodos e estratégias pautadas na alteridade, em que um possa sempre se colocar no lugar do outro.

Para que se possa compreender a melhor forma de internalização desses saberes é necessário compreender as estruturas sociais propostas de todo esse processo integrador, é preciso fazer um resgate e estabelecer parcerias significativas na escola, para que os alunos possam “avançar na construção de seu estatuto teórico/prático a fim de garantir que a educação se faça com a melhor qualidade para todos possibilitando,

dessa forma, que a escola cumpra sua função social e seu papel político institucional” (FERREIRA, 2001, p. 296).

Percebe-se aqui o quanto a educação precisa de pessoas que se assumam como tal, estamos cansados de pessoas que estão apenas de passagem pela escola.

É necessário que cada um tenha a oportunidade de expor sua visão de mundo e de vida, afinal “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com o seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento de história” (FREIRE, 1998. p.145).

A escola só mudará, quando os educadores, em coletivo, perceberem que a escola pode e deve ser outra, produzindo sujeitos que falam, refletindo para transformar, conhecer e assim construir possibilidades de mudanças, e propondo uma verdadeira gestão democrática no âmbito educacional.

Segundo Libâneo (2008):

Uma educação de qualidade é aquela que promove para todos, o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (LIBÂNEO, 2008, p.66.)

Nesse sentido é fundamental que o professor cumpra com o seu papel social, estabelecendo entre os alunos e o mundo uma didática de ensino comprometida com valores éticos, morais e que este se adeque a não apenas transferir conhecimentos, mas em potencializar ao educando eixos necessários para a sua transformação social.

Conforme destaca CANIATO (1997):

A escola deve e pode

ser o lugar em que, de maneira mais sistemática e orientada, aprendemos a Ler o Mundo e a interagir com ele. Ler o mundo significa aqui poder entender e interpretar o funcionamento da Natureza e as interações dos homens com ela e dos homens entre si. Na escola podemos exercitar, aferir e refletir sobre a ação que praticamos e que é feita sobre nós. Isso não significa que só na escola se faça isso. Ela deve ser o lugar em que praticamos a leitura do mundo e a interação com ele de maneira orientada, crítica e sistemática (CANIATO, 1997, p.65).

Portanto, será contra essa cultura do silêncio, contra o silenciamento dos profissionais da educação e dos educandos, que temos de agir. FREIRE (1988) nos repassa tal certeza, quando afirma que “pensar autenticamente é perigoso” (FREIRE, 1988, p.70).

É nesse sentido que nossa prática pedagógica

deve ser revista, precisamos incorporar em nosso discurso o saber fazer, fruto da reflexão de grandes autores discriminados nesta pesquisa.

Adquirir esse grau de competência envolve o meio social como um todo e a necessidade de se conhecer a historicidade de vivências anteriores, unindo a articulação entre os saberes e experiências, num espaço permeado pelo enriquecimento cultural das diferentes habilidades e conhecimentos.

Esse pensar consciente proposto pelo autor nos mostra o quanto devemos conforme expressa Filho (2009, p.274) deixar de ensinar “o que pensar”, para começar a ensinar “como pensar.”

Reconhecer essa necessidade pressupõe a participação efetiva de todos os envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem, Freire (1996) ainda enfatiza que a mudança de postura é necessária e também possível, segundo o autor [...] o mundo não é, o mundo

está sendo. Não podemos eliminá-los, mas podemos diminuir os danos que nos causam (FREIRE, 1996. p. 45).

Tais critérios devem disponibilizar ao ser humano a integralidade do ensino, exigindo do educador competências, habilidades e atitudes significativas e contextualizadas com a realidade do sujeito.

Torna-se importante

ter um olhar social para este tipo de educação, em que cada fim apresente um real propósito, caminhando além dos muros da escola, mas em prol de um processo educativo pautado em conhecimento e em múltiplas relações, conforme expressa Freire (1996, p.77) “[...] toda a prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende,

e outro que, aprendendo, ensina”.

Por esta razão é que a prática do educador não pode ser neutra, ela deve ser relacional, política, contínua e social, pois conforme pontua Pilão (1998, p.20) “o conhecimento é construído socialmente”.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA ENSINAR E APRENDER

A busca pela renovação de ensino amplo e significativo é um processo que envolve práticas pedagógicas reflexivas, objetivando a utilização de métodos e estratégias de ensino que abrangem incentivar os alunos a progredirem em suas especificidades.

Essa amplitude de relações permite ao ser humano compreender significados específicos, que por sua vez devem estar alicerçados as suas possibilidades de observar, refletir, questionar ou até

mesmo criticar, implicando no respeito a sua subjetividade e na decodificação de aspectos amplos e significativos ao progresso educacional do aluno.

Segundo Perrenoud (2008, s/p):

Em geral, a escola se preocupa mais com ingredientes de certas competências e menos em colocá-las em sinergia em situações complexas. Durante a escolaridade básica, aprende-

se a ler, escrever, contar, mas também a raciocinar, explicar, resumir, observar, comparar, desenhar e dúzias de outras capacidades gerais. Assimilam-se conhecimentos disciplinares, (...) mas a escola não tem a preocupação de ligar esses recursos a situações da vida. (PERRENOUD, 2008, s/p).

Sendo assim “é preciso reformular os programas de desenvolvimento de competências verdadeiras,

(...) introduzir os ciclos de aprendizagem plurianuais ao longo do curso, e convidar o professor para uma pedagogia diferenciada” (PERRENOUD, 2008, s/p).

Segundo Kuenzer (2002):

Atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade como espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido, e, portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade, com particular prejuízo para os que vivem do trabalho. (KUENZER, 2002, p.17)

Neste paradigma o contexto pedagógico não pode e não ser ingênuo deve ser uma relação compartilhada, facilitando o aprendizado do aluno e auxiliando-o conforme expõe VYGOTSKY (1991), na assimilação e acomodação de todas as propostas de

ensino.

Nessa perspectiva, o conhecimento constrói-se pela busca histórica de compreensão da realidade em sua essência, ultrapassando suas aparências fenomênicas. (...) A educação comprometida com a possibilidade de os trabalhadores tornarem-se dirigentes deve, então, proporcionar a compreensão da realidade social e natural, com o fim de dominá-la e transformá-la. Assim, todos os indivíduos devem ter acesso a esses conhecimentos, como meio de compreensão da realidade o mais objetivamente possível em cada momento histórico. (RAMOS, 2003, p.19).

Diante dessa abordagem a escola sendo uma instituição social deve ter por objetivo explícito o aprimoramento e desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos. Toda essa potencialidade só será desenvolvida com êxito a partir do momento em que a escola e as famílias

caminharemos na mesma direção.

Neste contexto:

[...] o meu papel no mundo não é só o de quem, constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. [...] constato não para me adaptar, mas para mudar [...]. Nessa direção é papel do professor interagir, observar e conhecer o educando (FREIRE 1996, p.77).

Essa relação viabiliza a importância de se aprender com outro, e a renovação de práticas que contextualize essa relação de forma significativa e enriquecedora, implicando basicamente no respeito aos direitos humanos e em propostas que promova a transformação social por práticas educativas potencializadoras, permeadas pelos valores culturais, sociais e éticos de uma sociedade contemporânea, pressupondo a oportunidade de contribuir para a evolução de possibilidades tanto do professor de conhecer os

limites e necessidades de suas crianças, quanto das crianças de se conhecerem e conhecerem o mundo a sua volta, implicando em um agir consciente e atribuindo

sentido ao ensino apresentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre a competência na educação, passamos a pensar não só nos elementos e aspectos existenciais de suas atribuições, mas também nas diversas ações e reações que essa postura pode causar na vida de muitos.

É por esta razão que Lück (2006, p.21), afirma que devemos “vê-la como um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas, promovendo a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos educacionais”.

Respeitar a diversidade de pessoas, de culturas, de raças, significa dar oportunidades a todos de aprender, os mesmos conteúdos, com as necessárias adaptações em relação às suas possíveis necessidades, “... exigindo hoje, mais do que nunca, uma sólida formação humana

voltada para a emancipação do indivíduo” (FERREIRA, 2001, p. 50).

Sendo assim é necessária reflexão constante sobre nossas praticas, garantindo que nossos alunos, possam desfrutar de novos conhecimentos e assim aprender diferentes modos de pensar a realidade.

É importante que nos reapropriemos da responsabilidade social docente, ser competente na contemporaneidade demanda um compromisso político e social, fazendo uso social também de sua prática.

É nesse sentido que nossa prática pedagógica deve ser revista, precisamos incorporar em nosso discurso o saber fazer, fruto da reflexão de grandes autores discriminados nesta pesquisa.

Construir um ambiente democrático não é uma tarefa fácil, envolve conforme

Camargo (2001) saber ouvir, saber contestar e saber ceder. Por esta razão garantir momentos de debates entre os diferentes agentes torna-se fundamental para que o diretor como o articulador principal da proposta pedagógica da escola, compartilhe as diferentes informações, os diferentes saberes, numa proposta de ensino integrado.

Dessa forma o desafio da competência técnica e conceitual é o de construir uma política de ensino inclusiva e democrática, pautada no respeito, nas diferentes realidades incentivando e estimulando seus colaboradores numa prática educativa emancipatória.

Nessa perspectiva o gestor passa a ser o responsável pela tomada de decisão, que libertará a escola de um ensino repressor, marcado pelo tradicionalismo de uma

educação que já foi conceituada por Freire como “bancária”. Assim prevemos que o trabalho participativo e democrático, é uma necessidade urgente em nossa sociedade, exigindo desses agentes educacionais uma visão mais conceituada, das necessidades atuais da sociedade.

Isso significa que a melhor maneira de trabalhar as inter-relações escolares, é propondo métodos e estratégias pautadas na alteridade, na qual um possa sempre se colocar no lugar do outro.

A realidade do sujeito e seu conhecimento de mundo devem ser levados em consideração sempre, e estes devem ser sustentados pelo convívio em sociedade e pelo seu direito de ir e vir.

Diante dessas abordagens destacadas o supervisor escolar deve ser um constante pesquisador fundamentando a teoria e a prática dos seus docentes. Este deve saber conduzir seu grupo com sabedoria, com

envolvimento, embasada numa proposta desafiadora.

A preocupação com a qualidade do ensino ofertada a todos, implica para o supervisor escolar como a capacidade de fazer que o sujeito conheça sua própria história e que este saiba analisar a importância do trabalho coletivo de forma ampla e contextualizada, ou seja, essa tomada de decisão requer a construção de novas posturas e de novas propostas educacionais.

O Orientador educacional deve possuir metas mais focalizadas na sua instituição escolar e em como os diferentes sujeitos que ali se encontram estão se desenvolvendo no seu dia a dia. Essa dinâmica promovida pelo orientador educacional possui o compromisso de contribuir para que ocorra da melhor forma o conhecimento de seu grupo, proporcionando ainda momentos de formações e ajustamento de ideias compartilhadas.

Neste contexto novas

perspectivas de currículos começam a ser evidenciadas, dando ênfase não só ao crescimento intelectual dos professores, mas também ao desenvolvimento social, moral, emocional e físico de todos a sua volta.

E a escola como um ambiente socializador deve possibilitar essa mediação, oferecendo oportunidades para que todos possam fazer comparações, refletindo e se tornando críticos e pensantes, oferecendo oportunidades para que os diferentes sujeitos possam interagir entre si e aprender com o outro.

A ideologia presente nos convence de que estamos diante, de uma nova forma de ver a sociedade, apontando por meio de gestores educacionais palavras mágicas como educar para o conhecimento.

Essa viabilidade demanda a superação de práticas autoritária e fragmentada, reforçando a ideia de parceria e compromisso articulado com o ensino e aprendizado das crianças e dos adultos.

A LDB (BRASIL, 1996), permite as escolas a flexibilização em suas ações de gestão para alcançar os objetivos propostos para uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, a autonomia escolar se processa por meio das ações educativas, participativas e democráticas, para que toda a comunidade que os cerca, contribua para o mesmo fim, que é a promoção de um ensino igualitário, participativo e democrático.

Temos que resgatar a ação pedagógica, mas

não apenas seu espaço de autonomia, mas seu caráter essencial da ação crítica reflexivo, e isso requer transformações econômicas, políticas e sócias, que sinalizam para a necessidade na transformação de um educador capaz de pensar, pesquisar, decidir, planejar, executar, e, sobretudo articular as atividades educacionais em sintonia com os avanços na sociedade, compartilhando da ideia de que todos somos sujeitos históricos e sociais.

E essa diversidade de oportunidades que nos

rodeiam, colaboram também no desenvolvimento das competências cognitivas e morais, que são fundamentais ao exercício da cidadania e a construção de uma sociedade democrática e igualitária.

A internalização de valores demonstra a competência necessária sobre as novas escolhas, sobre a heterogeneidade de conhecimentos adquiridos, interiorizando por meio de toda essa ação um ambiente humanizador entre o pensar e o realizar.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester et al. Educação e cidadania. Quem educa o cidadão? 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- BRASIL. Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado em 09 de Junho de 2017.
- CAMARGO, R. B. de Relatório de Pesquisa do Projeto Fapesp: acompanhamento da implantação do Fundef no estado de São Paulo: município de São Carlos. São Paulo: Feusp, 2001.
- CANIATO, R. Com Ciência na Educação. 3ª reimpressão. Campinas: São Paulo. Papirus, 1997.
- FERREIRA, N.S. Gestão democrática na educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001.
- FILHO, Luiz Frazão. Estratégias para auxiliar o problema de evasão escolar. Rio de Janeiro: Dunya E, 2009.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1998.

- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Summus, 1988.
- KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola, 2002. Disponível em: <www.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_conhec_compet_trab_esc.pdf>. Acessado em 08 de Junho de 2017.
- LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.de.; TOSCHI, M.S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática/ 5 ed. Revista e ampliada. Goiânia; MF livros, 2008.
- LUCK, Heloísa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. v. 1. Petrópolis: Vozes, 2006.
- MANFREDI, S.M. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas, 1998. Disponível em: <www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL19N64/EDS_ARTIGOS19N64_1.PDF>. Acessado em 08 de Junho de 2017.
- OLIVEIRA, L. Silvio: Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes? In: Pátio – Revista Pedagógica, Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, nov. 1999.
- PERRENOUD, P. - Construindo competências – Entrevista com Philippe Perrenoud, 2008. Disponível em: <<http://aprenderdireito8.blogspot.com.br/2008/12/construindocompetencias-entrevista-com.html>>. Acessado em 08 de Junho de 2017.
- PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PILÃO, Jussara Moreira. O Construtivismo. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo, 2003. Disponível em: <www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r39.pdf> Acessado em 08 de Junho de 2017.
- Vygotsky, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O ACESSO À EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS



SYLMARA ALVES MOURA DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Rio Branco (2012); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Erico Veríssimo e Professora de Educação Básica I - na E.E Deputado Luiz Sérgio Claudino dos Santos.

A Instituição Escolar na atualidade tem promovido por intermédio de diversas ações realizadas, a universalização a educação básica, embora tenhamos consciência que essa universalização não engloba toda a população brasileira. Porém podemos constatar que não existe uma garantia de qualidade. Nesse artigo, demonstramos qual é a real situação da escola pública brasileira por intermédio dos dados apresentados pela avaliação externa, que é o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Apresentamos algumas reflexões objetivando demonstrar quais são as causas da situação caótica em que se encontra a educação pública brasileira.

Palavras-chave: Conhecimento; Universalização; Diversidade.

INTRODUÇÃO

Atualmente muito se tem falado sobre o papel da escola na sociedade já que são frequentes os dados sobre sua ineficácia, principalmente no segmento da Escola Pública. Uma das características da escola atual é a questão da sua universalização, pois parcelas da população antes excluída, hoje fazem parte da clientela da escola, aumentando a sua diversidade e, portanto, a complexidade do trabalho pedagógico.

Essa universalização está amparada legalmente, pois de acordo com o artigo 21 da Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, a educação escolar, como um processo de formação integral do cidadão, compõe-se em educação básica, formada pela educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Define, no artigo 22, que a finalidade da educação básica é o desenvolvimento

do educando, assegurando-lhe uma formação suficiente para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Pode-se, então, concluir que, conforme o sistema jurídico pátrio, a universalização da educação básica se estende até o ensino médio.

Por vezes a escola não consegue incluir essa gama de diversidades num mesmo contexto. Conseqüentemente, oferecem um ensino de péssima qualidade, conforme podemos constatar ao analisarmos os resultados das avaliações externas do Pisa.

O Pisa busca medir o conhecimento e a habilidade em leitura, matemática e ciências de estudantes com 15 anos de idade tanto de países membro da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) como de países parceiros. Figuram entre os países

membros da OCDE Alemanha, Grécia, Chile, Coreia do Sul, México, Holanda e Polônia. Países como Argentina, Brasil, China, Peru, Qatar e Sérvia aparecem como parceiros e também fazem parte da avaliação.

A avaliação já foi aplicada nos anos de 2000, 2003, 2006 e 2009. Os dados divulgados nesse artigo foram baseados em avaliações feitas em 2012.

Tabela 1: Ranking de Leitura do PISA 2012

Economias	Média
1º - Xangai-China	570
2º - Hong Kong-China	545
3º - Cingapura	542
4º - Japão	538
5º - Coreia do Sul	536
6º - Finlândia	524
7º - Irlanda	523
8º - Taiwan (Taipei-China)	523
9º - Canadá	523
10º - Polônia	518
Média da OCDE	496
53º - Montenegro	422
54º - Uruguai	411
55º - Brasil	410
56º - Tunísia	404
57º - Colômbia	403
65º - Peru	384

Fonte: UOL Educação, Ranking Leitura Pisa 2012, Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/04/nesse-ritmo-brasil-precisara-de-25-anos-para-alcancar-media-da-ocde.htm>> Acessado em: 01/12/2017

Tabela 2: Ranking de Matemática do PISA 2012

Economias	Média
1º - Xangai-China	613
2º - Cingapura	573
3º - Hong Kong-China	561
4º - Taiwan (Taipei-China)	560
5º - Coreia do Sul	554
6º - Macau-China	538
7º - Japão	536
8º - Liechtenstein	535
9º - Suíça	531
10º - Holanda	523
Média da OCDE	494
56º - Costa Rica	407
57º - Albânia	394

Fonte: UOL Educação, Ranking de Matemática Pisa 2012, Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/04/nesse-ritmo-brasil-precisara-de-25-anos-para-alcancar-media-da-ocde.htm>> Acessado em: 01/12/2017

Tabela 3: Ranking De Ciências do PISA 2012

Economias	Média
1º - Xangai-China	580
2º - Hong Kong-China	555
3º - Cingapura	551
4º - Japão	547
5º - Finlândia	545
6º - Estônia	541
7º - Coreia do Sul	538
8º - Vietnã	528
9º - Polônia	526
10º - Canadá	525
Média OCDE	501
57º - Jordânia	409
58º - Argentina	406
59º - Brasil	405
60º - Colômbia	399

Fonte: UOL Educação, Ranking de Ciências Pisa 2012, Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/04/nesse-ritmo-brasil-precisara-de-25-anos-para-alcancar-media-da-ocde.htm>> Acessado em: 01/12/2017

Em 2012, o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura piorou em relação a 2009. De acordo com dados do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), o país somou 410 pontos em leitura, dois a menos do que a sua pontuação na última avaliação e 86 pontos abaixo da média dos países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

Sendo assim, o Brasil ficou com a 55ª posição do ranking de leitura, abaixo de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia. Segundo o relatório da OCDE, parte do mau desempenho do país pode ser explicado pela expansão de alunos de 15 anos na rede em séries defasadas.

Quase metade (49,2%) dos alunos brasileiros não alcança o nível 2 de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto. Isso significa que eles não são capazes de deduzir informações e estabelecer relações entre

diferentes partes do texto e não conseguem compreender nuances da linguagem.

Em ciências, o Brasil obteve o 59º lugar do ranking com 65 países. Apesar de ter mantido a pontuação (405), o país perdeu seis postos desde o 53º lugar em 2009. Nessa disciplina, a média dos países de OCDE foi de 501 pontos.

A disciplina de Matemática foi a única em que os brasileiros apresentaram avanço no desempenho, ainda que pequeno. O Brasil saiu de 386 pontos, em 2009, e foi a 391 pontos --a média da OCDE é de 494 pontos. A melhora não foi suficiente para que o país avançasse no ranking e o Brasil caiu para a 58ª posição em matemática.

Apesar da melhora, 2 em cada 3 alunos brasileiros de 15 anos não conseguem interpretar situações que exigem apenas deduções diretas da informação dada, não são capazes de entender percentuais, frações ou gráficos.

Segundo Ocimar Munhoz Alavarse, especialista em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), o país ainda tem muitos alunos com baixo desempenho nas áreas avaliadas. „Quando a gente olha o Brasil nos resultados desse Pisa, não só a média geral é baixa como tem muita gente concentrada abaixo do nível adequado. Esses alunos que saem do ensino fundamental e são avaliados pela prova acabam tendo o desempenho que se espera de um aluno do 5º ou 6º ano”.

É objetivo do presente trabalho, discutir com base na literatura o papel do currículo escolar na mediação do conhecimento de que os alunos devem se apropriar, em meio a tantas realidades e diversidade dos alunos mostrando o que pode ser levado em consideração quando se fala em aprendizagem e no papel da escola diante disto.

O estudo foi desenvolvido por meio de uma revisão da literatura embasada nos

referenciais teóricos que versam sobre as temáticas enfocadas no artigo, e análise das tabelas referentes a qualidade do ensino brasileiro apresentadas pelo PISA.

Discussão

Diante dos resultados apresentados em relação a qualidade da Escola Pública, algumas reflexões deverão ser analisadas.

Priorização da educação pelos órgãos governamentais, garantindo escolas com infraestrutura adequada, com currículo adequado ao atendimento da clientela escolar e professores preparados com uma boa formação acadêmica, estão inseridas nessas reflexões.

A utilização eficiente do tempo em sala de aula, também deve ser analisada, pois segundo estudo do Banco Mundial divulgado no ano passado, realizado com base na observação in loco de pesquisadores da instituição, mostrou que apenas 66% do tempo de sala de aula no

Brasil é gasto efetivamente com o ensino.

Outros 34% são desperdiçados com atividades burocráticas, tais como, a cópia de deveres de casa ou pedindo disciplina. A cota de “desperdício” em países da OCDE é de apenas 15%. Usar sabiamente o tempo em sala de aula é uma das mais baratas e eficientes maneiras de melhorar a educação no Brasil.

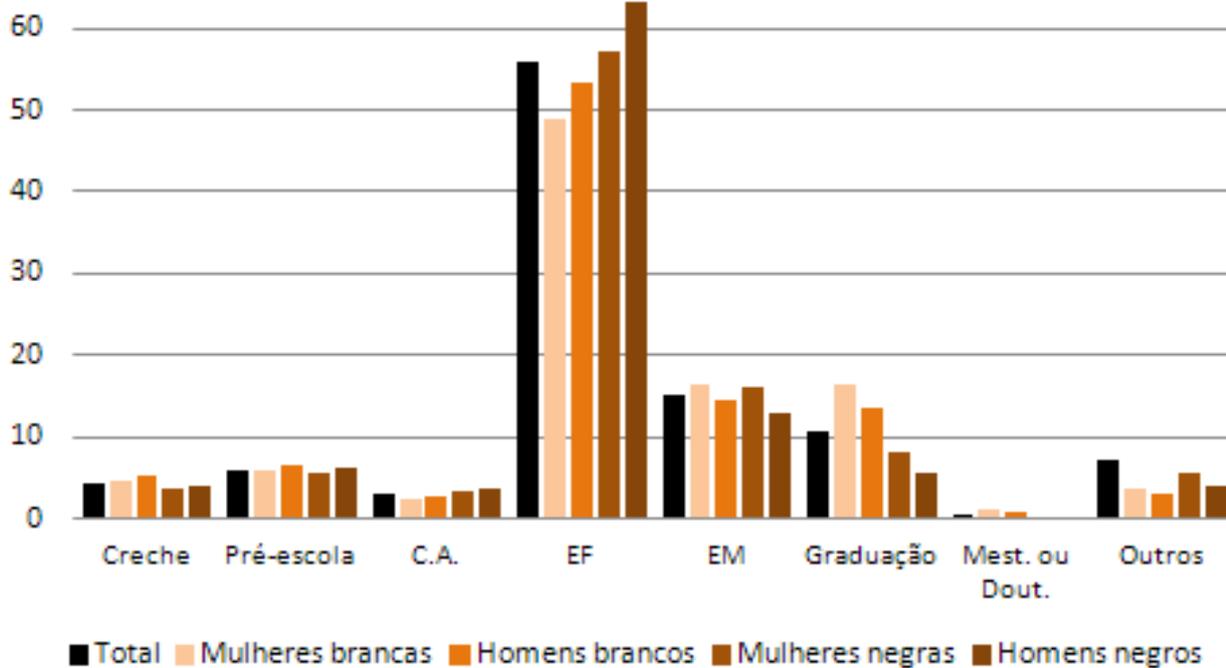
Temos a Escola como uma das mais importantes instituições do desenvolvimento humano. Desta maneira esta deve ser responsável por formar o cidadão pleno em seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho.

A escola vem sendo uma instituição em constantes mudanças, ela vem se apresentando em diversos aspectos onde as diferenças se mostram gritantes em sala de aula, distinguindo cada aluno (por raça, gênero, classe social, cultura) do outro fazendo com que esta relação exija do professor

um cuidado para não fazer com que as diferenças se tornem um fator exclusivo na aprendizagem.

Analisando alguns dados podemos ver estas diferenças no âmbito de raça e gênero que nos mostram a diversidade na composição das salas de aula, que vai mudando de acordo com a série (infantil, fundamental, médio e superior).

Distribuição percentual de estudantes por curso, segundo sexo e cor/raça



Fonte: PNAD 2009, baseado em Rosemberg&Madsen, 2011

Vemos que entre todos os grupos ilustrados no gráfico, são as mulheres brancas que apresentam uma distribuição mais igualitária. Temos 48,8% delas no EF, 16,5% no EM e 16,5% na Graduação. Com os homens negros, a realidade é outra: 63,1% deles no EF, 13,1% no EM e apenas 5,8% na Graduação.

Encontramos negros, índios, asiáticos e ainda um enorme contingente de religiões que permeiam o ambiente escolar, tornando-o

cada vez mais conflituoso.

Conforme Dayrell (1996), embora seja encontrada tanta diversidade, na prática pedagógica essas diferenças são praticamente ignoradas por parte dos profissionais que trabalham nela. Há visão de igualdade, de semelhança, onde os alunos desta complexa instituição não passam dessa categoria.

Esse desprezo às diferenças contribui para um ambiente cada vez mais desigual e ainda mantêm

a concepção de que tratar todos da mesma forma é o certo a se fazer, quando na verdade a escola precisa utilizar as experiências de vida de cada indivíduo para assim compreendê-lo e tornar-se uma instituição mais democrática; mais fiel à realidade do aluno.

Bourdieu ressalta que Ao analisar a escola, criou o conceito de capital cultural, onde o indivíduo traz consigo uma bagagem socialmente herdada, que

o diferencia dos outros, principalmente por trazer experiências únicas vivenciadas a partir de práticas culturais (passeios, visitas a museus, teatro, música), ou até mesmo contato com outras culturas e línguas diferentes e discutiu o papel dele no sucesso escolar. É um bem intransferível e valorizado dissimuladamente nos alunos. (BOURDIEU apud: GOMES, 2005, p.39).

Conforme as análises de Bourdieu esse capital cultural “obviamente, não é distribuído equitativamente entre os grupos e classes sociais, de tal modo que as possibilidades de sucesso na escola são também desiguais.” (BOURDIEU, apud:GOMES, 2005, p. 39).

Para a escola, pouco importa se o aluno ainda não foi apresentado a alguns conceitos que fazem parte do ambiente escolar. Entretanto, caberia a ela identificar e levar os alunos a se apropriarem de tal conhecimento. Em vez disso, oculta que os que

possuem maior capital cultural serão consequentemente mais bem preparados para o sucesso.

Valorizando aspectos que nem todos que a frequentam tem a oportunidade de vivenciar, a escola e seu currículo tornam-se cada vez menos significativos para o aluno.

Segundo, Ferreira (2006, p.7),

No final da década de 60 e início de 70, a escola passou a ser apresentada como um importante mecanismo para a reprodução das desigualdades sociais. A instituição escolar neste período é analisada na perspectiva dos conflitos culturais, pois como ainda hoje é corrente em nossa sociedade, a escola exige do aluno conhecimentos que não são distribuídos igualmente e sim determinados pelo capital cultural de cada indivíduo, tal como definido por Bourdieu.

Para Tonet (2009, p.11), é possível dizer que a escola seria um ambiente para que a ideologia dominante

fosse inculcada no indivíduo. Segundo Marx, com base na divisão do trabalho, houve também a divisão social da educação que favoreceu determinados grupos sociais. As ideias dessa classe são cada vez mais difundidas na escola, onde a grande maioria dos alunos normalmente distantes deste processo são “nívelados” às mesmas exigências.

A realidade escolar se separa daquilo que se pensa ser o ideal, onde está não corresponde a formação sociocultural do indivíduo, mas sim é promovida pelo sistema que impõe, e manifesta no espaço escolar a ideologia dominante.

O que podemos evidenciar na nossa sociedade hoje no que diz respeito ao currículo oferecido pelas instituições escolares?

Para mediar o conhecimento e a aprendizagem escolar, as instituições escolares tem a missão de organizar formas para que o ensino seja eficaz e organizado para que crie

uma linha na qual o aluno gradativamente vai absorvendo o conhecimento levando em consideração o processo e o meio social e cultural, cabe ao Educador ou ao Professor levar em conta estes fatores elaborando assim este meio.

Para esta organização tem-se o currículo escolar, que irá traçar objetivos e metas e o período que isto irá ocorrer, fazendo com que a aprendizagem tenha uma metodologia e um caminho a ser percorrer, para Veiga:

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. (VEIGA, 2002, p.7).

Nesta perspectiva temos

o educador como construtor deste processo onde cabe a ele modelar e remodelar conforme os aspectos sociais, culturais e pessoais do aluno diferenciando a metodologia em cada situação, conforme ressalta Paulo Freire (1980, p. 17):

O educador deve ser um inventor e um reinventor constante dos meios e dos caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Sua tarefa não é a de servir-se desses meios e desses caminhos para desnudar, ele mesmo, o objeto e, depois, entregá-lo, paternalisticamente, aos educandos, a quem negasse o esforço da busca, indispensável, ao ato de conhecer).

Paulo Freire destaca que o professor deve sempre estar atento para a mudança neste processo de nortear e mediar a aprendizagem, temos o professor como um representante da instituição escolar que será responsável

de traçar o Currículo para que torne a escola democrática e acessível, para diversas culturas e realidades distintas.

No que se refere ao currículo, Sousa (2000, p.2), destaca:

A verdadeira democratização das escolas tem mais a ver com a capacidade que a Escola tem em acolher no seu seio, sem gerar exclusão ou discriminação por insucesso escolar, a enorme diversidade social e cultural, que a lei passou a determinar (...), o perigo de um currículo que permaneça indiferente ao desigual capital cultural de origem familiar e social que os alunos carregam no seu dia-a-dia para a Escola. O currículo não pode se alhear das diversas identidades socioculturais que contracenam, por vezes de forma conflituosa, no cenário escolar. Efetivamente, a existência de um currículo fechado e único, concebido para o aluno mediano e abstrato, tende para a assimilação das diversas mundividências pela

cultura dominante.

O Currículo escolar deve ser democraticamente construído, em um processo sempre de revisão para que atenda de forma eficaz e imparcial a todos os presentes em sala de aula, cabe o professor ser o mediador desta construção fazendo com que de forma adequada se leve o respeito a diversidade escolar, cultural e social promovendo o desenvolvimento do aluno como pessoa de formas flexíveis e inovadoras, baseando-se a no olhar da realidade e do espaço em que a instituição,

aluno estão inseridos.

É certo que as instituições escolares, lidam com situações cada vez mais conflitantes, sendo necessária uma constante avaliação de seu método de ensino e a observação mais aplicada de seus alunos.

Partindo do que foi analisado podemos dizer que a instituição escolar não desempenha com eficiência seu papel na educação e aprendizagem, e não leva em consideração a diversidade e as variáveis culturais que compõem o ambiente escolar.

Segundo Dayrell(1996),

É preciso então “compreendê-lo, na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escolhas e valores, sentimentos, emoção, desejos projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios”.

É importante desenvolver novos métodos que repensem a maneira pela qual a instituição escolar exerce sua função.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola como um espaço de socialização realmente se efetiva na prática, portanto como local de construção dos conhecimentos, ela tem deixado muito a desejar.

Constamos que a instituição escola já não consegue mais atrair o aluno, aproximar-se da realidade dele para assim poder mediar o conhecimento, pois o mesmo

tratamento dado aos alunos de uma maneira geral, só reforça a desigualdade e as injustiças das origens sociais do aluno.

O contexto escolar não respeita a realidade, o contexto, o tempo que o aluno leva para aprender e relacionar o conteúdo a sua singularidade e vivências, tornando a aprendizagem

superficial.

A escola precisa reagir diante desta realidade, se atualizando cada vez mais para se aproximar da melhor condição de formar os indivíduos que por ela passam. Deste modo ela irá assumir a identidade daquele que por ela é construído, e podendo atuar com eficácia e obter resultados, formar

não só intelectualmente, mas social e pessoal diante de um sistema que segrega e reserva para si e para os seus, as melhores condições promovendo desigualdade em todos os aspectos sociais.

Garantir a universalização e a qualidade de ensino deve ser tarefa primordial de todas as instituições escolares.

Com toda essa pluralidade de situações, é pertinente, levantarmos posicionamentos sobre essas “dificuldades escolares”, principalmente no que se refere à instituição de ensino e a seu currículo oferecido.

REFERÊNCIAS

- DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sociocultural. Brasília, MEC, 1997.
- FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b. p. 17.
- FERREIRA, Rosilda Arruda. Sociologia da Educação: Uma análise de suas origens e desenvolvimento a partir de um enfoque da sociologia do conhecimento. Revista Lusófona de Educação, 2006, 7, 105- 120.
- GOMES, Candido A. A educação em novas perspectivas sociológicas. 4. Ed. São Paulo. E.P.U, 2005.
- GONÇALVES, Nadia G. & GONÇALVES, Sandro A. Pierre Bourdieu: educação para Além da Reprodução, Editora Vozes, 2010.
- TONET, Ivo. Marxismo e Educação. Teses de doutorado apresentada à Educação e Sociedade de Classe, p. 11. Maceió, Março de 2009.
- SOUSA, J. M. O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. PSI (Revista de Psicologia Social e Institucional), 2000. p. 2.
- VEIGA NETO, ALFREDO. De Geometrias, Currículo e Diferenças IN: Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças-2002, p. 7.

Gráfico

Distribuição percentual dos/as estudantes por curso frequentado, segundo o sexo e cor/raça. Legenda: C.A. (Classe de Alfabetização), EF (Ensino Fundamental), EM (Ensino Médio). (Fonte: PNAD 2009, baseado em Rosemberg&Madsen, 2011)

Tabela 1, 2 e 3:

UOL Educação, Ranking Leitura Pisa 2012, Ranking de Matemática Pisa 2012, Ranking de Ciências Pisa 2012, Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/04/nesse-ritmo-brasil-precisara-de-25-anos-para-alcancar-media-da-ocde.htm> > Acessado em: 01/12/2017.

A IMPORTANTE RELAÇÃO ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E SOCIEDADE



TANIA BALBINO DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Campos Salles (2012); Especialista em Metodologias e Práticas Educativas do Ensino Fundamental, pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora de Ensino Infantil - na EMEF Érico Veríssimo; Professora de Educação Básica - na EE Dep. Luiz Sérgio Claudino dos Santos.

Tendo em vista a interligação entre família e escola, viemos, por meio deste trabalho, discutir a importância desta relação para a construção de uma aprendizagem que possa dialogar com a sociedade. Buscamos compreender como

é dada a relação entre família e escola no sentido mais visível, prático e pedagógico, ou seja, no sentido de mostrar a importância da participação da família na escola, assim como as consequências dessa participação para as crianças.

A família é tratada, como fator indispensável à prática educacional da criança. Por fim trataremos brevemente a importante interação da escola com a sociedade, como formadora e construtora de novos cidadãos.

Palavras-chave: Escola; Família; Sociedade; Interação.

INTRODUÇÃO

A contribuição da comunidade para a escola pode criar diversas confusões, submetendo-a a pressão dos grupos em defesas específicas de interesses, ou seja, tornando-se o cenário de disputas de natureza partidária, clientelista ou ideológica. Uma das melhores condições para a gestão e administração democrática nas escolas relacionar-se de forma coerente com as desigualdades, a diversidade de ideias e conceitos pedagógicos, o direito de decidir e a tolerância, em todas as escolas a administração democrática vem afirmar a importância de uma colaboração ativa.

A educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social. Qualquer política de educação deve estar à altura de enfrentar um desafio essencial, que

consiste em fazer desta reivindicação legítima um fator de coesão social. É importante, sobretudo, fazer com que cada um se possa situar no seio da comunidade a que pertencem primariamente, a maior parte das vezes, em nível local, fornecendo-lhes os meios de se abrir às outras comunidades. Neste sentido, importa promover uma educação intercultural, que seja verdadeiramente um fator de coesão e de paz. Depois, é necessário que os próprios sistemas educativos não conduzam por si mesmos, a situações de exclusão (DELORS, 2004, p.54).

Por muitas vezes a escola esquece ou não favorece a participação dos pais, como sujeitos do processo educativo, que certamente muito tem a colaborar com a maioria dos processos vivenciados dentro da escola. Relacionar a sociedade e a escola é um

grande desafio, olhando para os diversos valores presentes nestes contextos. A Família e a escola têm uma importância ímpar no desenvolvimento e na vida da criança/ educando, estas duas instituições preparam, e constroem processos de desenvolvimento com a perspectiva de forma e construir cidadão e cidadãs numa sociedade justa e fraterna. Esse fato tece laços profundos entre as duas instituições, favorecendo a troca de informações e ajuda mútua.

„A educação não é apenas um elemento de mudança social, mas também é um elemento fundamental para a conservação e o funcionamento do sistema social” (Durkheim, 1973: 52).

Hoje muito se tem discutido nesta relação - escola, sociedade e família, sobre a ótica do sucesso dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Tem

se por muitas vezes falas de professores e professoras dando ênfase que o apoio da família é essencial dentro do desempenho dos alunos e alunas.

Este artigo tem por objetivo destacar por meio de uma revisão bibliográfica os diferentes papéis da escola, família e sociedade dentro do processo de ensino-

aprendizagem, tendo como horizonte a capilaridade entre estas instituições a grande importância no avanço e qualidade da educação; Como objetivos específicos refletir e discutir sobre o papel da instituição e sociedade, e a relação familiar como coadjuvantes nesse ambiente de formação e desenvolvimento enquanto cidadãos. A escola

que reconhece isso e abre a sua porta para a comunidade tende a lidar mais facilmente com uma variedade de situações cotidianas, em alguns casos, esta facilidade não é apenas uma melhoria nas ações educativas, mas às vezes também uma garantia de suas necessidades físicas.

FAMÍLIA E AMBIENTE ESCOLA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

Hoje em dia, a família passou o ônus de ensinar seus filhos à escola e acredita que os professores transmitirão valores morais, regras e conduta, desde seus hábitos de higiene até os bons costumes, com o pretexto de que estão trabalhando mais e mais e não têm tempo para cuidar de seus filhos. Além disso, eles esperam ensinar em uma direção geral para ser uma função da escola.

O ambiente familiar é o ponto primário da relação direta com seus membros, onde a criança cresce, atua,

desenvolve e expõe seus sentimentos, experimenta as primeiras recompensas e punições, a primeira imagem de si mesma e seus primeiros modelos de comportamentos – que vão se inscrevendo no interior dela e configurando seu mundo interior. Isto contribui para a formação de uma “base de personalidade”, além de funcionar como fator determinante no desenvolvimento da consciência, sujeita a influências subsequentes (DE SOUZA & JOSÉ FILHO, 2008).

O escopo da escola garante o resultado do processo

educacional, e precisa muito do desempenho e colaboração da família, o que deve ser cuidadoso em todos os aspectos do crescimento do aluno, e a escola responsável pela abertura de espaços para a tomada de decisões e pedagogias, que, em última instância, promove e facilita a educação dos alunos.

A escola deve favorecer a participação da instituição familiar em diferentes oportunidades, estimulando o diálogo e possibilitando também um ganho como sujeitos aos pais, fazendo

com que este processo seja de aperfeiçoamento como cidadãos e cidadãs comprometidos com a transformação social. (SANTOS, 2008:18).

Como resultado, a parceria escola e família, na forma como eles promovem a educação de seus filhos, muitas das questões discutidas na sala de aula serão progressivamente aprofundadas. No entanto, para que isso aconteça, é necessário que a família realmente contribua para a vida escolar de seus filhos. Que a família tenha um compromisso, um envolvimento na escola, causando a criança / adolescente um sentimento de carinho, fazendo com que se sintam protegidos e valorizados.

Partindo desse conceito de que a família é o suporte de todo ser humano, não citando aqui apenas a família como conexão de sangue, mas também as famílias formadas por vínculos amorosos, ela é definida como um grupo de pessoas que se unem para o

desejo de estar junto, formar algo e concluir, assim como nos mostra o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA 1993):

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 (BRASIL, 1993, p. 15-16).

E por meio dessas relações que os seres humanos tendem a se tornar mais atentos e receptivos, aprendem a viver corretamente o jogo da afetividade. Mas para que essa adaptação ocorra, precisa-se de uma discussão positiva e responsável para mostrar os limites necessários para o desenvolvimento de uma individualidade emocional e equilibrada. Para crianças e adolescentes, as referências são pessoas, palavras, gestos que permitirão o desenvolvimento da analogia e como resultado, crianças e jovens que dependem da harmonia em seus momentos familiares se sentirão empenhados em melhorar a qualidade da escola e desenvolver seu filho como

ser humano.

Ao discutir sobre a família e a escola, precisa se conduzir inúmeros determinantes da nossa realidade visível, que exige cada vez mais outros olhares, habilidades e criatividade para articular com outros membros da comunidade.

A escola precisa se reestruturar para atender às necessidades de seus alunos, respeitando e acolhendo todo espectro da diversidade humana. Reconhece se que é um desafio, porém um desafio necessário para o reconhecimento do aluno em potencial o que exige uma nova postura pedagógica frente à relação desenvolvimento/aprendizagem. “A partir de uma visão sócio histórica que compreenda as diferenças enquanto construções culturais, percebendo como lidar com o indivíduo que se relaciona e expressa o movimento da sociedade em que vive” (Vygotsky, 1989).

Como indivíduos em constante interação, deve-se

concentrar cautelosamente nos comportamentos para ser mais conscientes e críticos, para perceber determinadas ações enquanto seres humanos que interagem de forma cada vez mais imprevisível, interdependente e estimulante que não envolva preconceito, pontos de vista, mas apreciam vínculos com visões alternativas, desenvolvimento sistêmico, relações intra e interpessoais, a obrigação de responder por seus próprios atos, direitos e valores humanos.

Criar filhos para educá-los, prepará-los para agir de forma crítica e justa em um mundo turbulento em que vive se hoje, é uma missão indiscutível. O ser humano aprende a qualquer momento, nas mais diversas situações que a vida lhe apresenta, sendo assim é função essencial da família participar da educação e aprendizagem, pois ela é que define, desde idade inicial, o que seus filhos e filhas precisam para estudar, quais instituições devem participar

e o que é obrigatório saber para tomar as decisões que os favoreçam no futuro.

Recomendar uma escola adaptada às esperanças, ao mesmo tempo, seja um espaço agradável para criança é um desafio cujo sucesso depende em grande parte da inteligência e agilidade dos pais ao avaliar as diferentes decisões. Estar atento ao projeto educacional e ao perfil disciplinar da instituição ajuda a escolher aquele cujos valores e fundamentos se assemelhem mais aos da família em termos de requisitos, posturas, visões de mundo. Conhecer as dependências e oportunidades da escola, suas diferenças, bem como os profissionais que serão responsáveis pela educação do seu filho.

Em escala, a presença das relações familiares são fatores fundamentais para o desenvolvimento singular da criança e do adolescente. Esta presença ajuda na admissão da criança no mundo coletivo, na mediação entre ele e

o conhecimento, e na sua adaptação na escola, com professores e funcionários numa convivência harmoniosa e igualitária.

A família e a escola são alvos de apoio e interação mais positivos e expressivos serão as consequências na formação do sujeito. A contribuição dos pais para a educação formal das crianças deve ser firme e consciente. A vida familiar e a vida escolar são simultâneas e complementares, é importante que os pais e os professores, as crianças/estudantes compartilhem seus conhecimentos, analisem os

problemas de suas atividades diárias buscando envolver as nuances de cada situação, uma vez que tudo o que se relaciona aos alunos tem a ver, sob algum ângulo, com a escola e vice-versa. „Cabe aos pais e a escola preciosa tarefa de transformar a criança imatura e inexperiente em cidadão madura, participativo, atuante, consciente de seus deveres e direitos, possibilidades e atribuições” (DI SANTO, 2008:14).

Como outras instituições, famílias e escolas, eles sofrem mudanças que redefinem sua estrutura. A escola

de hoje não é apenas um ambiente onde o conteúdo e currículos são desenvolvidos; é também o responsável da concepção política, moral e estética daqueles e daquelas que vivem em sociedade. É o espaço que recebe todos os tipos de dificuldades sociais, culturais que são a imagem de nossa condição e da conduta política. Para conseguir um novo trabalho, é necessário que haja mudanças significativas, só então a escola contribuirá para a mudança de uma sociedade melhor e com uma educação de alta qualidade.

SOCIEDADE E ESCOLA: UMA PARCERIA NECESSÁRIA

A escola pode ser fundamentada como o meio da passagem entre a família e a sociedade e neste espaço, tanto a família e a comunidade dão uma visão e cobranças para a escola. No que menciona a família, é indispensável dizer que a história brasileira nos leva a um resultado que não existe

um exemplo familiar, mas uma grandeza de modelos familiares, com uma descrição comum, mas também singular.

Ao falarmos sobre família e escola, nos dias de hoje, temos que levar em conta um conjunto de determinantes da nossa realidade concreta que, cada vez mais, exige o

desenvolvimento de outros olhares, competências e habilidades para nos relacionarmos com os demais integrantes da sociedade (DI SANTO, 2008).

É possível dizer que cada família tem sua própria identificação, de fato, como dizem vários autores, é

uma reunião em constante desenvolvimento, estabelecida para o propósito fundamental de garantir a estabilidade de seus membros e protegê-los. Em relação às esperanças da família para a escola com seus filhos, é ressaltado várias alegorias, como o desejo de que a escola estabeleça a criança no que a família não considera apropriada, como o limite e a sexualidade; que ele está pronto para ter sucesso profissionalmente e financeiramente, entrar em uma boa universidade.

A escola não é o exemplo exclusivo da formação da cidadania, mas o crescimento das pessoas e da sociedade depende cada vez mais da qualidade e consistência das oportunidades educacionais. Melhorar os cidadãos na perspectiva apresentada aqui pressupõe instituições onde possa salvar-se a subjetividade ligada à grandeza social do ser humano, na qual a produção e o diálogo do conhecimento são feitos através de práticas participativas e criativas.

[...] um lugar é mais do que a soma das suas rotinas, regras, horários, resultados de avaliação [...] um lugar onde as crianças e os jovens sintam que são importantes, não instrumentalmente, porque estão presentes e fazem parte de um número determinado, mas existencialmente, porque se trata de uma paisagem em que elas têm significado e um sentido de pertença (POLAKOW, 1993, p. 159).

A instituição da sociedade onde a criança atua efetivamente como sujeito privado e social. É um lugar concreto e principal para a formação de significados e para a formação da cidadania: uma vez que aprova a aprendizagem de informações críticas e criativas, colabora para construir juntamente com a família cidadãos que operam na articulação entre o estado e a comunidade civil.

A educação deve contribuir para que se forme a consciência sobre o papel do cidadão, sua função dentro

da sociedade e como suas contribuições são significantes para a vida dessa sociedade. A independência de uma sociedade depende muito da consciência do cidadão sobre a sua tarefa desempenhada.

Mas para essa conscientização, faz-se necessário que os educadores estejam engajados no processo para que se cumpra seu papel social e contribuição na formação do cidadão. A educação teórica, aquela praticada em sala de aula deve estar em conexão com a prática social.

[...] na escola, a cidadania, enquanto aprendizagem e exercício social afetivo, precisa se referir, por exemplo, não somente ao acesso a diversas formas de conhecimento, mas também a uma prática social de respeito, de igualdade, de dignidade e de participação (GARCIA, 2008, p.70).

Sendo a educação um processo de humanização que perdura por toda a vida e se

constitui em vários espaços, Sempre nos educamos cidadãos. estamos em constante consequentemente sempre construção de cidadania. nos constituímos como

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que é trabalho principal tanto dos pais, como também da escola de transformar a criança em um cidadão amadurecido, participativo e influente, consciencioso de seus deveres e direitos, com probabilidades e pertinências e que este ser em desenvolvimento seja em tempo futuro um homem ou uma mulher crítico, reflexivo e autônomo expandindo valores éticos, espírito arrojado capaz de interatuar no meio em que habita.

Nessa esperança, família e escola devem lucrar,

ao máximo, desta relação conjunta, deste jeito, sugerem-se que a escola sintam-se provocada a repensar a prática pedagógica, analisando que os estudantes são crianças/adolescentes que descrevem características singulares e que se faz necessário manter um trabalho em sociedade com as famílias na formação de um ser humano que desenvolva suas potencialidades físicas, materiais e funcionais, de lado a lado dos trabalhos criativos, envolvendo também

o meio social no qual vivem, seguindo a modernidade e

desenvolvimento do planeta.

Essas ligações devem ser ampliadas para a escola no sentido de que juntas possam colaborar na formação das/os aluna/os numa perspectiva de abrangência e socialização do saber de forma coletiva. Ao incluir a família nesses processos decisivos, a escola estimula a participação ativa da contribuição dos pais/mães no aprendizado dos/as filhos/as e promove com a escola a reconstrução da comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira, 3 a. Edição, São Paulo: Saraiva, 1993.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 199 de qualidade total na Universidade Mackenzie, 1995.

DEWEY, John. (1971). Vida e Educação. São Paulo. Edições Melhoramento.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 9ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2004.

DI SANTO, Joana Maria R. Família e Escola: relação de ajuda.2008

<http://www.centerrefeducacional.com.br/famiescola.htm> em 05.12.2017

DURKHEIM, Emile. (1973). *Educación y Sociología*. Buenos Aires. Editorial Shapire.

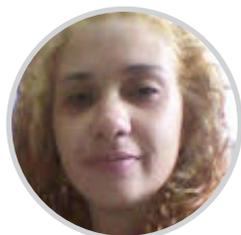
GARCIA, Joe. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. In: CUNHA, Jorge Luiz da & DANI, Lucia Salete Celich (org). *Escola, conflito e violência*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008

POLAKOW, V. *Lives on the Edge: Single Mothers and their Childrens in the Other America*. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

Vygotsky, L.S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 2a ed. São Paulo. Ícone, 1989.

SOUZA, Ana Paula; FILHO, Mário José. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. In: *Revista Iberoamericana de Educación*. Edição 44/7, de 10/01/2008. . Acesso em 01 Out..2017.

ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL: AVALIANDO AS CONCEPÇÕES ALTERNATIVAS DOS ALUNOS ATRAVÉS DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



TÂNIA MARIA PEREIRA CASTRO

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de Mogi das Cruzes (2008); Especialista em Ensino de Ciências pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP (2012); Professor de Ensino Fundamental II - Ciências - na EMEF Sud Mennucci, Professora de Educação Básica - Ciências Físicas e Biológicas - na EE Antônio Rodrigues de Almeida.

Atualmente, questões relacionadas à alimentação estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas. A correria do dia a dia, vinculada a uma dieta rica em gorduras e conservantes, tem ocasionado o aparecimento de inúmeras doenças. Sendo assim, a escolha de hábitos alimentares mais saudáveis se faz necessária e uma forma eficaz de promovê-la é através da Educação Alimentar. O ambiente escolar é local favorável para o desenvolvimento de ações que contemplem e

respeitem a diversidade dos educandos, promovendo reflexões e desenvolvendo a criticidade dos mesmos quando o assunto é alimentação saudável. Assim, este projeto visou avaliar a influência de uma Sequência Didática, sobre as concepções alternativas de trinta e dois alunos do Ensino Fundamental II da 7ª série em relação a sua alimentação. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, e foi realizada entre setembro e novembro de 2012, utilizando-se inicialmente a

aplicação de um questionário com questões abertas. Os resultados indicaram uma mudança significativa nos hábitos alimentares da maioria dos alunos participantes. Isto pode estar relacionado, principalmente, ao interesse dos alunos pelo assunto, a valorização dos conhecimentos prévios trazidos por eles, e as intervenções realizadas ao longo da aplicação desta Sequência Didática, que possibilitaram que os alunos construíssem seu próprio conhecimento.

Palavras-chave: Alimentação Saudável; Educação Alimentar; Ensino de Ciências; Sequência Didática.

INTRODUÇÃO

A alimentação é um processo fundamental para o ser humano e envolve uma variedade de aspectos que influenciam a qualidade de vida do mesmo. Para escolher uma alimentação equilibrada é necessário inicialmente, compreender a importância de uma boa nutrição (ZANCUL; OLIVEIRA, 2007).

Isso significa que uma alimentação saudável requer alimentos que garantam uma variabilidade de nutrientes essenciais à saúde, como água, carboidratos, proteínas, lipídios, vitaminas e fibras (ALBUQUERQUE; MENESES, 2011).

Porém, devemos lembrar que de acordo com o Guia Alimentar para a população brasileira (BRASIL, 2005), o

termo “alimentação saudável” pode apresentar diferentes significados dependendo do contexto no qual está inserido, seja em uma dada região, país, cultura ou época.

Além disso, atualmente, vivemos em uma sociedade que privilegia o consumo de alimentos industrializados, ricos em açúcares, aditivos, sais, corantes, entre outras substâncias, que atuam de forma negativa sobre a saúde, principalmente daqueles que levam uma vida corrida e agitada e que se alimentam em redes do tipo fast food (ALBUQUERQUE; MENESES, 2011).

Em relação às crianças e adolescentes, os estudos mostram que há uma diferença significativa entre consumo

alimentar recomendado como ideal e aquilo que os jovens efetivamente consomem, relacionado principalmente a influência que recebem do meio em que vivem: seja da família, dos amigos, do ambiente escolar ou da mídia, entre outros (ZANCUL; OLIVEIRA, 2007).

Por isso, devemos lembrar que independentemente da faixa etária, os problemas relacionados à alimentação não se restringem somente a Saúde Pública, mas também as áreas social, educacional, cultural e política, devendo ser consideradas no momento de avaliar se uma pessoa apresenta hábitos alimentares saudáveis ou não (ZANCUL; OLIVEIRA, 2007).

EPIDEMIOLOGIA NUTRICIONAL

O Brasil possui características peculiares relacionadas à epidemiologia nutricional. Como nos demais países em desenvolvimento,

são considerados problemas nutricionais relacionados à Saúde Pública: a desnutrição proteica-calórica (agravada geralmente por processos

infecciosos, deficiência de ferro, iodo e vitamina A, resultante de dietas desbalanceadas); e a obesidade, associada à ocorrência de doenças crônico-

degenerativas como diabetes não-insulino-dependente, alguns tipos de câncer, doenças cardiovasculares, distúrbios comportamentais, hipertensão arterial etc. (TIRAPEGUI, 2006).

A obesidade está associada à redução do tempo de vida e ao surgimento de doenças, como já discutido acima, levando ao aumento do número de indivíduos que apresentam morbidades. Define-se obesidade como uma doença associada a fatores genéticos, metabólicos,

ambientais (comportamentais, sociais e culturais) ou da interação entre esses fatores. Ela se caracteriza pelo excesso de gordura corporal, trazendo prejuízos à saúde (TIRAPEGUI, 2006).

Além da obesidade, outro problema conhecido são os transtornos alimentares, muito comuns entre adolescentes, e que se tratam de distúrbios psicológicos relacionados a fatores genéticos e ambientais e, portanto, considerados doenças. Na sociedade em que vivemos, alguns fatores

colaboram para o aparecimento desses transtornos como: a industrialização, que atinge as formas de alimentação e o “culto a corpo”, que possuem forte apoio dos meios de comunicação de massa, e que acabam por influenciar determinados comportamentos alimentares, causando consequências à saúde física e mental. Entre os transtornos alimentares mais comuns encontramos a anorexia e a bulimia (TIRAPEGUI, 2006).

POLÍTICA NUTRICIONAL

O conjunto de princípios, objetivos, prioridades e decisões adotadas por um governo e implementadas em seu plano de desenvolvimento, é chamado de Política Nutricional. A intenção aqui é a de estabelecer e adequar um bom estado de saúde para a população, além de aliar a isso, qualidade de vida (TIRAPEGUI, 2006).

Uma das políticas implementadas pensando nisso

foi o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), criado em 1954, responsável pelo atendimento de crianças matriculadas em escolas públicas e filantrópicas especiais. O PNAE estabeleceu como meta o fornecimento mínimo per capita de 9g de proteínas e 350kcal, que representariam 15% das necessidades dietéticas diárias da faixa etária atingida (TIRAPEGUI, 2006).

Quanto à obesidade, os dados referentes a essa tendência aqui no Brasil são provenientes de três pesquisas: Estudo Nacional sobre Despesa Familiar (ENDEF) de 1975; Pesquisa Nacional sobre Saúde e Nutrição (PNSN), de 1989, e Pesquisa sobre Padrões de Vida (PPV) de 1997. O ENDEF e a PNSN constataram um rápido aumento da obesidade em adultos de ambos os sexos e

de diferentes classes sociais. Associado a isso, outro evento epidemiológico constatado, é o da prevalência da obesidade em crianças e adolescentes, observados principalmente na Europa e Estados Unidos (TIRAPEGUI, 2006).

Por isso, a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAM) apresenta forte apelo educacional, uma vez que compreende que nutrição é uma forma de promover a saúde, e encontra-se dividida em

duas diretrizes: a promoção de práticas alimentares, e a promoção de estilos de vida mais saudáveis (IULIANO, 2008).

HÁBITOS ALIMENTARES E ADOLESCÊNCIA

Os hábitos alimentares dos adolescentes assemelham-se em muito aos dos adultos e refletem o hábito imposto pela sociedade moderna, caracterizando-se principalmente pela omissão de determinadas refeições ou refeições feitas fora de casa, geralmente baseadas no consumo de lanches e doces, alimentos do tipo fast food ou dietas da moda. Geralmente, as crianças e adolescentes possuem informações a respeito do que é considerada uma alimentação saudável, porém, por diversos motivos, eles apresentam certa dificuldade em adotar e incorporar tais informações no seu dia a dia. Um exemplo é a associação de atividades prazerosas a

esse tipo de alimentação: ao invés da prática de atividades físicas, o passeio no shopping com os amigos, nessa idade é muito comum (GALISA et al., 2008).

Porém, ao ir à escola, a criança passa a desenvolver novos padrões alimentares e a convivência com outras crianças acaba por influenciar suas escolhas e conseqüentemente, os moldes alimentares adotados em casa. Nesse momento, os pais começam a enfrentar diversos obstáculos na alimentação dos filhos. Como se não bastasse a influência dos outros colegas, as cantinas e lanchonetes escolares são responsáveis por oferecerem, alimentos altamente calóricos como

salgadinhos, chocolates, doces e balas; e alimentos ricos em gordura saturada como frituras, muitas vezes não ofertando lanches saudáveis, como sanduíches naturais, frutas e leite, comprometendo assim o aporte adequado de vitaminas e sais minerais (TIRAPEGUI, 2006).

Por isso, no caso de crianças e adolescentes, o sobrepeso e a obesidade tem se tornado um verdadeiro “fantasma” na área de Saúde Pública (GUEDES; GUEDES, 1998). Isso porque a crise pela qual os jovens passam na adolescência trás a tona conflitos relacionados à dependência, a insegurança e a estruturação da individualidade. Mediante essa situação, não são todos

os jovens que conseguem superar as dificuldades surgidas nessa fase sem que ocorram consequências emocionais que possam repercutir negativamente na ingestão de alimentos.

Ainda mais quando os veículos de comunicação vendem imagens pré-estabelecidas. Em gerações anteriores, existia uma forte correlação cultural entre massa corporal, poder e beleza. Contudo, nos dias atuais, com os padrões de estética

estabelecidos pela sociedade, o excesso de gordura e de massa corporal deixou de ser um modelo de beleza e de fator indicativo de prestígio social e econômico, passando a um padrão andrógono e extremamente magro, confundindo assim, nossos jovens com informações contraditórias, sobre saúde e beleza (GUEDES; GUEDES, 1998).

Assim, para atingir a considerada “beleza ideal”, muitos jovens saem em

busca de alternativas que mais prejudicam do que beneficiam sua saúde. Além da obesidade, tem ocorrido um aumento significativo no número de casos de transtornos alimentares, mais conhecidos como anorexia e bulimia nervosas, principalmente entre garotas e que se não forem detectadas e tratadas a tempo podem levar a morbidade e a mortalidade (ZANCUL; OLIVEIRA, 2007).

EDUCAÇÃO ALIMENTAR

A Educação Alimentar é um processo que pode ser definido como um conjunto de atividades de comunicação que abrangem desde uma simples informação até o aconselhamento nutricional individual (GALISA et al., 2008).

Cabe ao professor e a escola promover esse ambiente de aprendizagem já que, segundo Guedes e Guedes (1998), a aquisição, a incorporação de bons hábitos alimentares e a prática de

atividades físicas dependem diretamente do tipo de estímulo e das oportunidades oferecidas aos jovens.

A responsabilidade, porém, não é só da escola. O governo é peça fundamental nesse processo, no sentido de promover um trabalho educativo, instigando a população a buscar hábitos de vida mais saudáveis, incluindo bons hábitos alimentares. Assim, a educação alimentar, não se restringe aos muros

da escola, mas também pode ser estendida a comunidade e divulgada em veículos de comunicação. Uma vez assimilada pelas pessoas, a educação alimentar deve passar de geração em geração possibilitando a incorporação de hábitos alimentares mais adequados, e beneficiando a saúde da criança, além de potencializar seu desempenho escolar (SANTOS, 2002).

No caso das crianças e adolescentes, o ensino

deve conscientizá-los da importância de uma alimentação saudável oferecendo-lhes alternativas apropriadas à idade, baseadas em alguns aspectos particulares dessa fase (GALISA et al., 2008).

É necessário então, direcionar esse processo com práticas pedagógicas que coloquem o educando como protagonista na construção de seu conhecimento, valorizando seus conhecimentos prévios

(conceitos vinculados a suas experiências pessoais e sua leitura de mundo) (MORTIMER, 1996).

METODOLOGIA

A fim de contemplar os objetivos da pesquisa, optamos por utilizar uma metodologia qualitativa para a coleta de dados. A pesquisa qualitativa caracteriza-se por uma abordagem que busca compreender um fenômeno em um contexto específico, cujas informações não são números, mas sim textos, áudios, visuais, entre outros (LEME, 2010).

Assim, preparamos um questionário composto por 11 questões para levantar as concepções prévias dos alunos a respeito de sua alimentação. Este questionário foi aplicado no primeiro e no último dia da Sequência Didática, no intuito de avaliarmos as mudanças das concepções

dos alunos.

A investigação ocorreu com uma amostra de 32 alunos da 7ª série do Ensino Fundamental, com idades entre 13 e 14 anos, de uma Escola Estadual do município de Suzano.

As questões foram elaboradas, contemplando diferentes conhecimentos dos alunos referentes ao tema e puderam ser divididas em quatro grupos (GONZALES; PALEARI, 2006):

- a) Hábitos alimentares e qualidade de vida;
- b) Conhecimentos sobre o processo de digestão;
- c) Dieta alimentar;
- d) Doenças relacionadas a hábitos alimentares.

A coleta de dados foi realizada entre os meses de setembro e novembro de 2012. Para uma análise mais aprofundada dos dados, foi realizado um diário de bordo a fim de registrar as principais observações realizadas ao longo da aplicação da Sequência Didática e posterior aprofundamento no tratamento dos dados.

ANÁLISE DOS DADOS

A seguir apresentaremos uma análise baseada em algumas respostas obtidas na aplicação do questionário:

QUESTÕES	RESPOSTAS	ANÁLISE DOS RESULTADOS
1. Onde ocorre o processo de digestão? (ou quais são os órgãos responsáveis pelo processo de digestão)	O estômago apareceu como o principal órgão responsável pela digestão; porém, outros órgãos também apareceram como fígado, vesícula biliar, intestino grosso e delgado, mas em menor quantidade.	Há um equívoco relacionado à <u>anatomofisiologia</u> do sistema digestório, o que pode indicar que o conceito foi decorado e não assimilado.
4. Qual a importância da prática de atividades físicas para o organismo?	<p>"Porque fazer exercício físico é bom para a saúde";</p> <p>"A importância é ficar saudável, mais forte, a imunidade mais forte";</p> <p>"Que dependendo das atividades pode melhorar todo o processo orgânico"</p>	A maioria dos alunos relaciona a prática de atividades físicas à perda de gordura, força, vida saudável, imunidade e metabolismo.
8. O que são distúrbios alimentares?	<p>"São delírios causados pela alimentação";</p> <p>"Muita vontade de comer e não parar e isso pode trazer doenças";</p> <p>"É quando você se sente mal depois de comer";</p> <p>"É alimentação desregular, bulimia,</p>	Podemos concluir que houve um erro de interpretação quanto à pergunta, já que eles se detiveram ao significado da palavra, relacionando distúrbio, problemas, e conseqüentemente a uma má alimentação.

	<p>anorexia, são doenças”;</p> <p>“Distúrbios alimentares são pessoas que tem problema com alimentação ou essas são obesas ou anoréxicas”.</p>	
<p>9. Existe alguma dieta alimentar que possa ser classificada como boa para a saúde?</p>	<p>“Sim, frutas, verduras, coisas derivadas de leite, grãos, <u>etc</u>”;</p> <p>“Comer coisas naturais, vegetais e verduras”;</p> <p>“Sim, comer bastante saladas e evitar frituras”.</p>	<p>As respostas dadas nortearam basicamente o tipo de alimentação, deixando de lado outros fatores que também interferem na dieta, como sexo da pessoa, idade, <u>biotipo</u>, estilo de vida, fatores genéticos entre outros.</p>

É importante enfatizar que houve alguns equívocos relacionados à anatomofisiologia do sistema digestório, o que pode indicar que provavelmente o conceito foi decorado e não assimilado, ou seja, não incorporado à estrutura cognitiva dos mesmos.

Questões como “Qual a diferença entre alimento

e nutriente?”, mais uma vez mostrou que o conceito permaneceu no nível básico, pois, a existência de vitaminas e sais minerais é desconhecida por boa parte dos alunos.

Além disso, aproximadamente 50% dos alunos conseguiram relacionar o conceito de IMC e calorias; os demais relacionaram ao peso dos ossos e três alunos

deixaram de responder. Aqui, ficou claro que boa parte dos alunos não conseguiu compreender o conceito, uma vez que este está vinculado também a disciplina de matemática, o que poderia ser mais bem desenvolvido na mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com TORAL (2010), o ambiente escolar é o veículo de comunicação ideal para a promoção da Saúde, incluindo o estímulo ao consumo de alimentos saudáveis, principalmente entre crianças e adolescentes. Além disso, de maneira geral e específica a disciplina de Ciências, deve contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes de suas escolhas e de seus hábitos de vida, incluindo o estímulo à prática de atividades físicas (BIZZO, 2010).

Os resultados dessa pesquisa indicaram que houve uma mudança significativa nos conhecimentos prévios da maioria dos alunos participantes. Isto pode estar relacionado, principalmente, ao interesse dos alunos pelo assunto e a valorização dos conhecimentos prévios trazidos por eles para a sala de aula.

Além disso, a dinâmica

utilizada durante a aplicação da Sequência Didática pode ter contribuído para isso, permitindo que os alunos aplicassem os conhecimentos adquiridos em benefício de sua própria saúde. Devemos lembrar ainda, que o processo cognitivo ocorre a partir de interações entre indivíduo e o objeto de conhecimento. Assim, foi possível possibilitar a construção de conhecimentos, mediante a produção de conflitos cognitivos entre o que o aluno trazia de conhecimento sobre o assunto e os problemas propostos.

Righi (2010), baseada nas ideias de Perrenoud, diz que crianças e adolescentes só conseguem compreender determinado assunto quando colocadas em situações que requeiram deles ação e atuação, levando-os a escutar, ler, observar, comparar, classificar e dominar a realidade, simbolicamente e na prática. Ou seja, para que o educando tenha uma

aprendizagem significativa, é necessário que ele interaja diretamente com o objeto de conhecimento.

Além disso, foi possível, por meio desse estudo, não só conhecer as concepções alternativas dos educandos sobre alimentação saudável, mas constatar que em alguns casos, essas concepções foram resistentes a mudanças, mesmo que novos conhecimentos tenham sido adquiridos e que a saúde seja uma constante preocupação dos professores de Ciências.

Observamos também que a maioria dos educandos deram respostas bem elaboradas, provavelmente devido ao fato de já terem tido contato com o tema, seja através da escola, da comunidade, da família, da mídia, ou outros meios de comunicação. Entretanto, podemos observar ainda que boa parte dos educandos trazem concepções incorretas cientificamente no que diz

respeito à anatomo-fisiologia do sistema digestório e muitos ainda não compreendem esse processo. Nesse caso, mostra-se a necessidade de um trabalho voltado não só para os alunos, mas também para a família e toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Débora Lima Barbosa; MENEZES, Cristiane Souza. Educação alimentar na escola: em busca de uma vida saudável. In: III ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO (EPEPE), Pernambuco, 2011.
- BIZZO, N. Mais Ciência no Ensino Fundamental: metodologia de ensino em foco. São Paulo: Editora Brasil, 2010. 142p.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Guia popular para a população brasileira: Promovendo a alimentação saudável. Brasília, DF: CGPAN, DAB, SAS, MS. 2005. 236p.
- GALISA, M.S.; ESPERANÇA, L.B.M.; SÁ, N.G. Nutrição Conceitos e Aplicações. São Paulo: M Books, 2008. 258p.
- GONZALES, Fabiana Gaspar; PALEARI, Lucia Maria. O ensino da digestão-nutrição na era das refeições rápidas e do culto a corpo. *Ciência e Educação*, v.12, n.1, p.13-24, 2006.
- GUEDES, D.P.; GUEDES, J.E.R.P. Controle do peso corporal: composição corporal, atividade física e nutrição. Paraná: Midiograf, 1998.312p.
- IULIANO, Bianca Assunção. Atividades para promoção de alimentação saudável em escolas de ensino fundamental do município de Guarulhos – SP. 2008. 130p. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, 2008.
- LEME, Ana Carolina Barco. A alimentação saudável na visão dos adolescentes: conhecimentos, percepções e escolhas alimentares. 2010. 110p. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, 2010.
- MORTIMER, Eduardo Fleury. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? *Investigações em Ensino de Ciências*, Belo Horizonte, v.1. n.1., p.20-39, 1996.
- RIGHI, Márcia Medianeira Toniasso. As concepções de estudantes do ensino fundamental de escolas públicas de Santa Maria –RS sobre alimentação. 2010. 88p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 2010.
- SANTOS, M.A. *Biologia Educacional*. São Paulo: Ática, 2002, 335p.
- TIRAPGUI, J. *Nutrição Fundamentos e Aspectos Atuais*. São Paulo: Atheneu, 2006. 329p.
- TORAL, Natacha. A alimentação saudável na ótica dos adolescentes e o impacto de uma intervenção nutricional com materiais educativos baseados no Modelo Transteórico entre escolares de Brasília-DF. 2010. 151p. Tese de Doutorado. Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, 2010.
- ZANCUL, Mariana de Senzi; OLIVEIRA, José Eduardo Dutra. Considerações sobre ações atuais de educação alimentar e nutricional para adolescentes. *Alim. Nutr, Araraquara*, v.18, n. 2, p.223-227. Jan./Mar. 2007.

A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



TANIA RAMOS DE MORAES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras Teresa Martin (1989); Especialista em Arte e Educação pela Faculdade Campos Elíseos (2015); professora aposentada da rede estadual de São Paulo (2016); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo (2014) no CEI Yvonne Lemos de Almeida Fraga na Diretoria Regional do Butantã.

O livro de literatura infantil nem sempre é explorado pela escola utilizando todas as suas possibilidades, visto que os livros na maioria das vezes são usados sem intenções pedagógicas, o qual é utilizado somente como um momento para distração da criança, em que ela simplesmente o folheia sem nenhuma direção, não que este contato, não seja importante, porém é importante que o professor esteja presente, direcionando a curiosidade, instigando a vontade do saber mais. Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições do uso da literatura infantil durante o processo de alfabetização e letramento. A literatura infantil é uma fonte enriquecedora de conhecimento e informação, e oferece um método prazeroso e lúdico para que as crianças possam seguir no mundo da leitura, que com certeza é mundo encantador e muito prazeroso.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Literatura Infantil; Livros.

INTRODUÇÃO

Há muito tempo, pensava-se que ser alfabetizado era apenas conhecer as letras do alfabeto, saber junta-las e formar palavras, frases e conseguir ler textos. Hoje sabemos que, embora seja necessário, conhecer o código linguístico não é suficiente para o uso prático da língua escrita. O letramento vem cada vez mais utilizado com o intuito de inserir a criança em uma cultura letrada, ou seja, não somente saber ler, mas também compreender aquilo que está lido, se apropriar por completo da leitura e as escrita.

Neste artigo temos por objetivo, analisar o manuseio da literatura infantil durante o todo o processo de alfabetização da criança, bem como, no seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Ao longo dos anos, a educação vem se preocupando em contribuir com a formação de um indivíduo crítico,

responsável e atuante na sociedade, levando em conta que hoje vivemos em uma sociedade em que as trocas sociais acontecem rapidamente, seja por intermédio da leitura, da escrita e tudo que pode ser visto.

Diante disso a escola busca conhecer e desenvolver nas crianças as competências da leitura e da escrita e da literatura infantil pode influenciar de maneira positiva nesse processo, por isso a importância de ser utilizada desde os primeiros momentos da criança na escola, a leitura por ser um instrumento motivador e desafiador, ela é capaz de transformar o indivíduo que está em processo de alfabetização em um sujeito ativo, responsável pela sua aprendizagem, que entente o contexto e busca entendê-lo de acordo com sua necessidade. Partimos do pressuposto que a criança tem que ter a estimulação em todos os ambientes de

sua vivência, sua casa e sua escola.

Justificamos este artigo, levando em conta a importância que a literatura infantil possui, ou seja, que ela é fundamental para a aquisição de conhecimentos, recreação, informação e interação necessários ao ato de ler. Percebemos a necessidade da aplicação coerente de atividades que despertem o prazer em ler, e que estas atividades estejam presentes diariamente na vida das crianças, com a interação não somente dos professores como também das famílias, descobrir como a leitura é importante desde cedo será favorável para o resto da vida dessas crianças, e quando todos que estão relacionados com a criança se envolvem no processo de alfabetização e letramento, a aprendizagem fica mais prazerosa e significativa para a criança.

Mesmo sabendo da

importância que a literatura tem na vida da criança, seja no desenvolvimento emocional ou na capacidade de expressar melhor suas ideias à literatura ainda por vezes é vista somente como uma distração ou obrigação. O porquê será que isso acontece?

Existem dois fatores que contribuem para que a criança goste de ler e tenha gosto em fazê-la, são eles: a curiosidade e o exemplo, reforçando sempre que sem o exemplo do adulto que a cerca a criança não tem como ser despertada para a leitura e o prazer em fazê-la, o livro deveria ter a importância de uma televisão dentro do lar, ao invés dos pais colocarem desenhos animados na televisão para os filhos se distraírem, lessem livros com eles, mas não somente isso interagissem com essa leitura, fazendo com que a leitura torne-se um prazer e não somente uma obrigação, o leitor entusiasmado, estimula outros leitores a

lerem também.

Para Gouveia e Orenszejn (2006), "A língua deve entrar na escola da mesma forma que existe vida fora, ou seja, por meio de práticas sociais de leitura e escrita". No entanto, elas ressaltam que estar concentrado num ambiente letrado, apesar de ser condição para aprender sobre a linguagem que se usa para aprender, não é suficiente para garantir a alfabetização.

O professor tem um papel muito importante para garantir que seus alunos tornem-se leitores e escritores de fato. Cabe ao professor trazer para a sala de aula as práticas sociais para o uso da leitura e da escrita dentro da escola. O professor deve dar significado para a leitura e para a escrita dentro da escola, por que ao mesmo tempo em que o aluno aprende sobre a leitura, também aprenderá sobre as características e o funcionamento da escrita. Ressaltamos também que não existe uma ordem, pois

o processo de letramento pode acontecer antes da alfabetização, ou seja, as crianças antes mesmo de saberem ler e escrever, quando estão com livros, já são capazes de produzir a linguagem escrita e de atribuir sentido aos textos lidos, tendo em vista que mesmo antes de saberem ler as crianças são capazes de contar e recontar histórias, desenhar aspectos que foram marcantes na história, discutir sobre a história e criar dúvidas e certezas sobre o texto lido.

O PROFESSOR, A ESCOLA E A LITERATURA

O nível de leitura das pessoas no Brasil sempre foi muito baixa, não sabemos se por falta de interesse ou realmente por falta de oportunidades. Temos também elevadas taxas de analfabetismo, talvez pelo poder aquisitivo baixo, a ausência de políticas culturais e contínuas e a influência da mídia são alguns itens que podemos julgar relacionados ao problema do analfabetismo funcional visto com muita frequência hoje no Brasil, àquele que sabe ler, porém não sabe compreender aquilo que está lendo, ou seja, não consegue compreender o sentido daquilo que está lendo. Uma das atividades primordiais desenvolvidas pela escola para a formação dos alunos é a leitura e a escrita, entendida como extensão da escola na vida e na sociedade, sem a leitura é muito difícil à comunicação, tendo em vista que hoje vivemos em um mundo completamente

letrado, no qual tudo depende de uma leitura e compreensão dela. Muitos dos problemas encontrados pelos alunos no decorrer dos anos de estudo são decorrente de problemas de leitura que não foram corrigidos na idade correta, o aluno pode até conseguir ler o que está escrito, porém não consegue compreender o sentido daquilo que está escrito e grande parte das vezes não sabe o significado das palavras, este mesmo muitas vezes não consegue resolver problemas simples de sua escolarização, tais como os de matemática, enunciados de outras disciplinas, pois não aprendeu a ler o significado do texto que está lendo-se. A falta de aprendizagem da leitura da forma correta faz com que o aluno tenha diversos problemas por toda a sua escolarização. Hoje tudo o que se ensina na escola está ligado à leitura e escrita, em toda e qualquer matéria será necessário ler e compreender

o que está escrito, além disso, também deverá manter o raciocínio lógico do que se está lendo. O ato de ler tem muita importância na vida das pessoas, pois é o meio que facilita a comunicação entre as pessoas, no qual ser letrada é preciso para que o indivíduo que dela é membro reconheça o valor dos conhecimentos, para tornar-se leitor não só para compreender a sociedade, mas para ampliar o modo de ver o mundo como um todo, é de suma importância que a pessoa não apenas aprenda a ler, mas sim aprenda a compreender aquilo que ali está escrito, compreenda o sentido das palavras e também o sentido que tudo aquilo que está escrito quer dizer.

O professor como representante da escola, precisa ensinar os alunos a ler e também a compreender aquilo que estão lendo, não somente ensinar a ler as palavras contidas nas

histórias, mas também ensinar a compreender os textos específicos de outras matérias, as quais fazem e farão parte de todo o processo de escolarização, o aluno precisa ser preparado não somente para fazer uma leitura, mas sim compreender aquilo que está lendo-se, essa é a base para o sucesso escolar. Neste sentido vemos a importância de ser trabalhada a literatura infantil desde a educação infantil, trazendo assim para o aluno o prazer da leitura. Dentro da escola chegam alunos que não conhecem livros, quanto mais à literatura e tudo aquilo que ela pode lhes trazer, a escola ao passo de um ambiente democrático faz com que a criança tenha a oportunidade de se relacionar com as possibilidades de crescimento, explorando tudo de bom que o livro tem a trazer. O professor deverá ser mediador de todo o processo, fazendo o aluno participar de atividades que façam com que a criança reflita e construa a partir

da apreciação da literatura infantil. É preciso que o aluno tenha a liberdade de ter contato com o livro ao mesmo tempo em que o professor deverá oferecer atividades dirigidas, para que o aluno possa descobrir tudo o que o livro é capaz de oferecer. O professor precisa ler as diversas histórias e deixar com que seus alunos participem dessa leitura, fazendo perguntas, trazendo para dentro das histórias suas experiências e vivências.

A escola tem seu representante na sala de aula que é o professor, que é quem tem a responsabilidade de fazer os alunos se apaixonarem, não só pela literatura, mas também pela leitura, somente mediante ao contato com a leitura é que existe a possibilidade do aluno se apaixonar pela leitura, não se pode apaixonar-se por aquilo que não se vê ou se tem contato.

O professor que lê e gosta de ler e transparece isso para seu aluno e transfere

alegria e entusiasmo para sua leitura, passa para os alunos o prazer que é a leitura, fazendo assim com que os mesmos fiquem animados a ler e manusear livros. É preciso que se passe vida para aquilo que se está lendo, quando o aluno se sente na história, consegue também se entusiasmar e sentir prazer no momento da leitura.

O professor deve atuar como facilitador da relação da criança com a leitura, sempre tendo em mente que os métodos e práticas adotadas vão permear essa relação e que será por meio de suas experiências que o aluno se aproximará ou se afastará dos livros.

A LITERATURA E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

No que diz respeito ao ensino de leitura o professor deverá utilizar diversas formas de linguagem, tendo em vista, que as crianças adquiram as múltiplas linguagens de maneira estruturada e em suas várias formas de explicação, de interpretação e da simbolização de imagens na sala de aula.

É preciso que tenhamos uma definição bem objetiva a respeito do tipo de leitor que queremos educar e o porquê queremos educa-lo, pois a leitura é o processo que faz com que o homem participe da vida em sociedade, em que ele poderá compreender o seu presente e o seu passado e ter a oportunidade de transformação sócio - cultural futura.

A utilização da literatura infantil ajuda a criança a compreender o mundo que a cerca e também a aprender a ter maior domínio da linguagem. Por meio do contato com a literatura a

criança inicia o processo de apropriação da norma culta, aprende o sentido das palavras e a forma correta de usá-las. A criança tem muito interesse em sons, ritmos e cenas individualizadas, por isso os livros que são destinados às crianças em fase de alfabetização devem ser recheados de imagens, com poucos textos, muitas gravuras; é importante também que os livros contenham itens da vivencia das crianças, como bichos, objetos conhecidos e cenas familiares ao mundo infantil e tudo aquilo que faz parte da vivencia natural da criança que é de muita importância, as crianças participam mais, quando se veem na história, veem algo semelhante àquilo que faz parte de seu dia-a-dia.

Para uma boa qualidade do trabalho de alfabetização, é preciso que o material utilizado seja apropriado para a faixa etária no contexto educativo, os quais devem

ser pensados e lidos antes de serem trabalhadas, devendo-se levar em conta, o que aquilo irá trazer para as crianças, a importância do texto no momento e quais capacidades poderão ser desenvolvidas com aquela leitura.

Os livros de literatura utilizados para alfabetização devem apresentar os mais variados assuntos, e devem ser adaptados para a compreensão do leitor sempre que necessário significativo ao seu universo, algumas histórias podem sofrer adaptações por parte do professor para que entre em acordo com a realidade a qual sua turma está inserida, por isso é de extrema importância o professor saber em qual contexto social a escola e sua turma esta inserido, pois é importante a leitura partir de um ponto de interesse dos alunos. É muito importante que o texto escolhido, funcione como algo capaz de fazer a

integração do sujeito com o meio que vive, aceitando ou não os padrões sociais, posicionando-se assim criticamente diante dessa sociedade. As ilustrações devem ser coloridas, sugestivas, que deixem com que as crianças, deem vida àquilo que estão lendo, que consigam gerar conclusões e ideias sobre o que estão vendo. Em um bom livro infantil devem ser encontradas gravuras ricas e ingredientes interpretativos que completem e enriqueçam o texto escrito. Principalmente no início das apresentações do livro para a criança é importante que o livro tenha muitas imagens grandes, que incentivem a criança a fazer as correlações do que está vendo com aquilo que está escrito.

A finalidade da leitura é a compreensão de tudo o que está passando-se nos textos dos livros. A alfabetização tem como objetivo auxiliar as crianças a compreenderem aquilo que estão lendo e com isso desenvolver estratégias

para continuar lendo de forma autônoma. De modo que ler e escrever é se comunicar, o leitor deve estar situado no tempo e no espaço para que possa compreender sem o sentido daquilo que foi escrito. Aprender a ler é bem diferente de apenas leitura, pois podemos ler sem compreender aquilo que está escrito e bem como podemos compreender sem ler. O processo de ensinar e aprender a ler não pode ser confundido com o real sentido da leitura.

O ler e escrever caminham juntos, porém a escrita é bem mais complexa e exige que sejam desenvolvidas características ou melhor, competências extras, ou seja, escrever exige que a criança aprenda as representações da ortografia de forma completa. A criança precisa reconhecer as palavras para a compreensão da leitura. Os programas de alfabetização devem ter como foco o reconhecimento das palavras, pois a criança que tem o reconhecimento

ortográfico conseguira escrever corretamente as palavras.

A leitura quando valorizada, vê como importância a inclusão do sujeito em uma cultura letrada. Nesse sentido, o ato de ler em primeiro lugar deve desenvolver habilidades simples como a decodificação, em segundo lugar atribuir sentido aquilo que foi decodificado. Tendo em vista isso, o domínio das habilidades de leitura e escrita, acaba por evitar a evasão escolar, oferecendo assim ao sujeito melhores chances no mercado profissional e permite que este sujeito possa exercer de forma mais consciente a sua cidadania, uma vez que lendo e escrevendo, a pessoa se torna mais crítica e menos passiva as outras pessoas.

A literatura infantil trás ligações entre o ler e o escrever, além de fazer um resgate da língua e de estruturas mais complexas da língua. Mediante isso, por meio da leitura se tem o domínio do uso da linguagem levando em conta os padrões

da norma culta, tais como: acentuação correta das palavras, a utilização de pronomes e verbos, além da concordância, que é muito importante para dar o sentido correto às frases e textos. Neste caso se fizemos uso da literatura para tais aprendizados, tiraremos dos alunos o peso de aprender tais itens da norma culta sem ter a obrigação de memorizar as regras gramaticais e tendo de forma mais tranquila a assimilação da linguagem o que reflete não somente na escrita, mas também na fala e na leitura.

A leitura pode e deve acompanhar a criança

durante todo o seu crescimento, pois para todas as suas fases existem literaturas adequadas, voltadas para o desenvolvimento da criança de determinada idade, contribuindo de forma lúdica e prazerosa para a conquista da linguagem, ou seja, quando a criança começa a nomear os objetos, as partes do corpo, animais, pessoas próximas e entes familiares; apreensão das situações e ocasiões familiares; atuar na socialização e racionalização da realidade, alfabetização, domínio da linguagem e da língua, dentre outros. Muitos são os benefícios que acompanham a leitura, todo o processo de

desenvolvimento intelectual, como reflexão, raciocínio, capacidade de concentração e de abstração, desenvolvimento cognitivo, direcionamento do pensamento, desenvolvimento psicológico, criatividade, imaginação, comportamentos, todos esses aspectos dos 30 desenvolvimentos são empregados durante uma leitura, todos esses processos ocorrerão com ou sem o auxílio e amparo da literatura infantil, porém, talvez com menos êxito e certamente com menos prazer, porque a leitura ensina por meio do lúdico, do encantamento.

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LITERATURA INFANTIL

O letramento e seu conceito é algo que vai além da alfabetização, e que também vai muito além de ler e escrever.

Conforme afirma Soares, 1998:

Letramento é o resultado da ação de ensinar ou aprender

a ler e a escrever: O resultado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Ser uma pessoa letrada vai muito além de saber somente ler e escrever, mas sim saber usar de forma

social o uso da leitura e da escrita. Para ser considerada letrada a criança não precisa saber ler e escrever, basta que faça parte das praticas sociais da leitura e da escrita, tais como: brincar de escrever (um exemplo é quando a criança brinca de

escolinha ou de escritório) e ouvir histórias (a criança faz a representação de papéis imitando seu professor ou familiar, contando histórias para seus bonecos ou ursinhos de pelúcia), ou seja, estar envolvido e inserido no mundo da leitura e da escrita.

Quando a alfabetização, Magda Soares (1988), diz que é vista como um processo que ocorre com base da troca de experiências entre o adulto letrado e a criança, fazendo com isso, o processo de aquisições de habilidades necessárias para o ato de ler e escrever. Alfabetização ocorre a partir da aquisição de um conjunto de técnicas para se exercer o uso da leitura e da escrita, ou seja, trata-se de um processo em que se adquire o domínio do código linguístico.

Vemos que alfabetização e letramento são processos distintos, porém, não podem ocorrer separados. A alfabetização ocorre por meio do letramento e suas atividades.

Segundo Soares, 2008:

Estar alfabetizado não é um requisito para ser letrado, ou seja, para se participar de práticas sociais de escrita. Letramento está centralizado no social, já estar alfabetizado, trata-se uma habilidade individual.

Soares, 2004 afirma:

Se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da escrita, letrar significa leva-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias.

Letrar a criança é levar ela a ter experiências sociais de leitura e de escrita, é fazer que ela adentre o mundo das letras, das palavras e de

tudo mais que esse mundo tem a oferecer, fazendo com que a criança crie o hábito e o gosto pela leitura. Não basta apenas que a criança seja alfabetizada ou letrada, é necessário que a criança aprenda a ler e a escrever, bem como os faça com prazer e vontade, onde é fundamental que a criança perceba isso como algo fundamental e prazeroso.

A literatura infantil é uma grande ajuda durante todo o procedimento de alfabetização, dando um grande auxílio e facilitadora da aprendizagem, bem como evolucionadora da imaginação, da criatividade e o prazer pela leitura. Pensar a literatura infantil durante o processo de alfabetização e letramento significa colocar a criança em universo de aprendizagem lúdico e prazeroso, no qual ela terá com certeza um maior estímulo para aprender a ler e a escrever.

Com o auxílio da literatura infantil é possível que a criança vivencie situações,

que cotidianamente não é possível. A leitura pode lhe proporcionar experiências significativas e enriquecedoras, desde que a criança seja inserida neste mundo desde cedo, onde a escola é o local de democratização de esse saber, em que ela será incentivadora e motivadora da inserção da criança no mundo da literatura infantil, proporcionando a interação do real e do imaginário, enriquecendo e fazendo despertar a fantasia e o lúdico.

A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Várias questões influenciam a aprendizagem da leitura no sistema de educação brasileiro. Os alunos passam por todos os níveis desse sistema de educação, porém muitas vezes, muitos deles, não conseguem sequer interpretar o significado de um texto, não porque não sabem ler, mas sim porque não aprenderam a dar sentido e significado a essa leitura, ou seja, não foi construída a capacidade de dar sentidos diferenciados, para os textos que se lê.

Existe uma crítica feita por Kleiman (2000), que diz que a concepção utilizada com frequência sobre o trabalho com leitura, vê o texto como um depósito de informações, apresentado

por palavras, no qual quem lê busca o sentido para as palavras, uma a uma, para chegar efetivamente a mensagem a qual o autor quer passar. Tal atitude transforma o leitor em um ser acomodado e passivo, o qual não consegue chegar ao verdadeiro significado do texto, ao qual está lendo, uma vez que essa junção de palavras faz o texto ficar fragmentado. Temos ainda a leitura decodificada, a qual possui a resposta de uma pergunta ou comentário a qual o leitor somente ao passar o olho pelo texto consegue localiza-la.

Neste sentido, Costa (2004) ressalta que:

A linguagem não funciona dessa maneira

isolada: ela é associativa, uma rede de sentidos. Erra, mais ainda, o professor ao deixar de investigar com maior profundidade o pensamento expresso no texto. Em lugar desse questionamento, o professor transfere ao aluno a capacidade de opinar: sem que o estudante tenha sequer compreendido o texto, já está o professor a perguntar-lhe a opinião. O posicionamento crítico a concordância ou discordância com o autor. (COSTA, 2003).

A criança precisa ser levada a posicionar-se de forma crítica sobre o texto, ou seja, a criança precisa aprender analisar a intenção do autor e suas ideias dentro do texto lido, fazendo assim um confronto com as

suas próprias ideias, tendo a oportunidade assim de construir novos conhecimentos.

A literatura usada em sala de aula é um ato de comunicação e interação que permite a criança a descobrir, criar e ainda mais interagir com a realidade de mundo, ou seja, a literatura é capaz de levar a criança a expor suas ideias e a prepara para ser crítica e construtiva. A literatura permite não somente a criança e criar signos verbais e escritos, mas sim uma série de linguagens.

A literatura infantil aos poucos a leitura é vista como uma possível forma de formação conceitual, tendo em vista as grandes deficiências de leitura encontradas na idade adulta, uma vez que por meio da leitura emancipamos pensamentos, construindo então uma autonomia de ideias, por isso tamanha importância da literatura para o desenvolvimento linguístico e intelectual dos indivíduos.

A literatura

apresenta-se as crianças de diferentes formas e algumas delas bastante expressivas, onde é necessário assim oferecer a elas os mais diversos materiais de leitura. O professor tem o dever em transformar a sala de aula em um ambiente estimulante, no qual as crianças encontrem as mais variadas situações, nas quais elas possam manifestar livremente os questionamentos que fazem por intermédio da leitura de textos da literatura infantil, pois estes alimentam a curiosidade, a criatividade e a fantasia de quem lê, propondo assim uma nova versão do mundo que a cerca.

Para Sosa (1982):

É aconselhável não proibir à criança nenhuma leitura que implique esforço superior ao que ela realiza quase inconsequentemente, na leitura corrente, e nunca proibir leitura pelas quais a criança sinta interesse, pois com tal atitude cria-se um obstáculo e possibilidade de a criança mais rapidamente as

etapas de seu desenvolvimento e, se desprezásemos o fator tempo, diríamos: a possibilidade de cumpri-las com maior profundidade.

Quando o professor lê uma história ele proporciona uma viagem para o fascinante mundo da literatura infantil. Quando a leitura é feita pelo professor, o aluno é incentivado a se manifestar, participar ativamente, fazendo perguntas, interpretações, colocando para fora suas ideias e expressões sobre a história.

A literatura infantil não precisa ser somente em forma de histórias, podendo ser poemas, jogos verbais, parlendas, os quais se tornam também elementos imprescindíveis para a rotina escolar. As obras literárias, aliadas a uma organização adequada de materiais, formam um meio de mediação importante para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

A literatura tem uma grande contribuição

para que os alunos possam expandir seus conhecimentos sobre o mundo e modificar suas relações e interações com o mesmo. O professor precisa ser consciente sobre o seu papel no processo do desenvolvimento cognitivo, compreendendo então a importância

de um bom acervo / coleção, organização com suas atividades, aprimoramento de suas competências.

O livro para ser desejado pelo aluno precisa proporcionar muitas descobertas e trazer para as crianças questionamentos,

possibilidades e para isso ser possível os seus conteúdos devem estar atrelados a assuntos da vivência da criança, curiosidades da faixa etária, linguagem apropriada e favorecer uma qualidade para a boa leitura.

A LEITURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para gostar de ler, é preciso ler bem. E para ler bem, é necessário ter diante de si bons materiais de leitura e situações que favoreçam um trabalho ativo de construção do sentido do texto. Isso exige oferecer livros variados e de qualidade, selecionados por educadores que planejem atividades que possibilitem, entre outras coisas: compreender o que está escrito e também o que não está identificando elementos explícitos e implícitos; estabelecer relações entre a obra lida e outras já conhecidas; descobrir os inúmeros sentidos que podem ser atribuídos a ela;

justificar e validar a sua leitura com base em elementos encontrados no próprio texto e em seu contexto. Ou seja, formar leitores requer um investimento significativo na construção de uma comunidade que compartilha seus textos, troca impressões acerca de obras lidas e constrói um percurso leitor próprio, inicialmente mediado pelo professor e, posteriormente, com autonomia.

É de responsabilidade do leitor adulto, mostrar à criança como os escritos que circulam no cotidiano podem ser utilizados a fim de que a mesma compreenda seus sentidos. A criança só é capaz

de compartilhar deste mundo quando compreende o seu significado. Ela descobre a diferença entre a fala e a escrita, ambos necessários a aprendizagem inicial da leitura.

O primeiro contato das crianças com a leitura é por meio de outras pessoas lendo para ela, ouvir histórias é uma forma de ler, em que se gera a primeira curiosidade em folhear o livro. Algumas crianças infelizmente não tem a oportunidade de ter contatos com livros antes de sua entrada na escola, então quando chega à escola o professor precisa fazer a apresentação da criança para

o livro e também fazer que ela se familiarize com ele. A leitura é muito importante gera a independência emocional e cultural, quem

não sabe ler vive a mercê da sociedade, por isso é preciso investir na leitura desde os primeiros anos de vida, pois quem aprende a ler tem o

poder de traçar sua própria caminhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho observamos o quanto à literatura contribui para o desenvolvimento infantil, para o seu entendimento de mundo, das coisas que nele acontecem e ainda seu entendimento sobre si mesmo. À medida que a criança vai adquirindo novos pontos de vista, experiências e consegue por meio da leitura realizada descobrir novas possibilidades é despertado o prazer em ler.

Neste trabalho buscamos indicações da importância da literatura infantil, e como esta influencia no desenvolvimento do aluno leitor, levando em conta o processo de alfabetização e letramento.

Vimos também neste trabalho que o ato de ensinar a ler e a escrever não

pode de maneira alguma ser algo jogado, somente fazer a entrega de livros para entreter os alunos por alguns minutos, mas sim algo que realmente tenha significado, no qual o aluno se sinta instigado a querer cada vez mais ter o livro presente em sua vida.

A Educação Infantil desempenha seu papel em relação à alfabetização, ao oferecer aos seus alunos, um contexto de letramento que seja rico e significativa para as crianças, as histórias, as dramatizações, brincadeiras e a ludicidade devem ser estratégias condutoras para a construção desse conhecimento que é o ler e escrever.

O uso da leitura e da escrita pode ser facilmente favorecido dentro da sala de aula e um desses favorecimentos

é formar leitores e escritores com autonomia, para tanto é necessário que a escola tome para si a tarefa de ensinar a cultura letrada aos seus alunos. Favorecendo o contexto do letramento o professor possibilita que os alunos ampliem seus conhecimentos e compreendam o mundo que os rodeia, sentindo-se participante dele.

REFERÊNCIAS

A UTILIZAÇÃO DA LITERATURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE 5 A 6 ANOS: A ÓTICA DOCENTE <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/Documentos/CI/TC-CI0044.pdf>> acesso em 01/10/2017.

CADERMATORI, Lígia. O que é literatura infantil. 4. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

CHAVES, Marta. Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil. Maringá: Eduem, 2011.

COSTA, Marta Moraes. Literatura Infantil. Curitiba: IESDE, 2003.

COSTA, Marta Moraes. Metodologia do Ensino da Leitura Infantil. São Paulo: IBEPEx, 2007.

GOUVEA, Beatriz; ORENSZTEJN, Miriam. Alfabetizar em contextos de letramento. Boletim do Salto para o Futuro.

In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). Práticas de Leitura e Escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

KLEIMAN, A. Oficina de leitura: Teoria e Prática. 7. ED. Campinas: Pontes, 2000.

LAJOLO, Maria. Literatura Infantil Brasileira: história e histórias. 6. Ed. São Paulo: Ática, 1999.

MAIA, Joseane. Literatura na Formação de Leitores e Professores. São Paulo: Paulinas, 2007.

SCHELBAUER, Analete Regina; LUCAS, Maria Angelica; OLIVA, Francisco; FAUSTINO, Rosangela Célia. Práticas pedagógicas, alfabetização e letramento. Maringá: Eduem, 2011.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: As Muitas Facetas. 26^a. Reuniao Anual da ANPED – GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 07/10/2003.

ZILBERMAM, R. A Literatura Infantil na Escola. 11. Ed. SP: Global, 2003.

O QUE É SER PROFESSOR NA ATUALIDADE?



VALÉRIA DE ARAÚJO CAMPOS OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino do Município de São Paulo. Especialista em Alfa-betização e Letramento.

Este Artigo é resultado de uma Pesquisa sobre o Professor e o seu papel dentro da sociedade que ora o viu como detentor do saber, ora como desnecessário para responder as exigências da pós-modernidade, que coloca alunos e professores no mesmo cenário hoje com as mesmas condições de aprendizagem, um aprende com o outro e vice-versa. Ser Professor no cenário atual exige vontade, coragem de enfrentar o novo e desconhecido que emergem

todos os dias no cenário escolar. Mesmo diante de um cenário com desvalorização salarial, condições de trabalho, falta de integridade e descompromisso diante da sua função. O mesmo sente-se muitas vezes abandonado, desprotegido, sem estímulo para trabalhar com os alunos que buscam sonhos e expectativas de uma vida melhor. Mesmo diante dessa triste realidade o Professor da Atualidade ainda faz a diferença na vida de muitas pessoas. Para compreender o que é

ser professor na atualidade trabalhamos com a pesquisa bibliográfica, referenciada pelos autores Menegola, Vasconcelos, Freire, Carvalho, Nóvoa, Werneck e ou-tros numa abordagem qualitativa permitindo assim a interferência subjetiva do pesquisador. O Professor precisa tomar uma posição assumindo-se como sujeito do processo de resgate de sua identidade, uma vez que é agente das transformações sociais que ocorrem na sociedade.

Palavras-chave: Professor; Sujeito; Aprendizagem; Transformação Social.

INTRODUÇÃO

Antigamente o ensino público era privilégio de uma pequena elite. O professor era respeitado, tinha ótima formação e sua autoridade era quase que inquestionável.

Na década de 70 e 80 houve uma mudança no sistema de ensino que passou a atender uma demanda maior de pessoas que tinham possibilidades de ter acesso à educação. Com uma demanda maior, a qualidade me parece que ficou em segundo plano, não acompanhando a quantidade de acesso ao processo de ensino-aprendizagem. Esses fatores são de responsabilidade das políticas públicas destinadas à Educação, assim como das direções das Instituições de Ensino.

O Objetivo dessa reflexão é compreender e entender a profissão de tantos homens e mulheres que se dedicam, em regência na sala de aula na arte de educar, formar, apontar, mediar e dar

condições de possibilidades para que tenhamos cidadãos criativos, críticos e reflexivos.

Não bastam campanhas e programas que tem por objetivo resgatar a valorização do Professor, valorização essa que muitas vezes não passam de Projetos e/ou índices que mais excluem do que incluem o ser humano como ser, protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem.

O acesso à educação está dado não só na Educação Básica como também na formação de Ensino Superior. Há hoje, uma demanda significativa que conclui a Educação Básica e ingressa em Instituições de Ensino Superior.

A grande questão que temos e nos propomos a responder é como é possível ser professor em tempos tão diversos, onde a formação se faz necessária para que tenhamos cidadãos reflexivos e críticos?

Acreditamos que a profissão apresenta seus encantos e desencantos, sua magia e o mais importante está no fato de sermos formadores de seres humanos que estarão atuando nos vários segmentos de nossa sociedade, uma vez que a Educação é a porta de entrada para transformar as pessoas e estas por sua vez transformam a realidade onde vivem e onde estabelecem suas relações.

O presente Artigo tem como objetivo contribuir para a reflexão acerca da questão “O que é ser Professor na Atualidade?” Diariamente acompanhamos pelos meios de comunicação pelas redes sociais os trabalhos desenvolvidos por tantos homens e mulheres que tem como profissão a arte de educar, formar, mediar, propor, acompanhar e estar com os alunos e a partir das relações e dos desafios que são próprios do dia-a-dia para a partir deles e de

sua regência em sala aula continuar almejando uma sociedade justa, humana, solidária, fraterna e cooperativa onde todos possam ser e estarem construindo relações onde a cidadania seja vivenciada de forma que novos seres humanos possam estar em diferentes setores da sociedade onde o Professor é de fundamental importância na formação desses profissionais. A intenção é fazer com que a partir dos objetivos específicos obtenhamos sucesso em nossa pesquisa que são:

- **Ajudar na** aquisição das competências e habilidades para vivência da cidadania plena que se concretiza nos vários segmentos da sociedade;
- Reconhecer o valor do Professor nas suas mais diferentes funções e atribuições na vida dos alunos;
- Dar a devida importância às ações do Professor em Sala de Aula, salienta-se que o mesmo precisa estar atento ao fazer o uso

adequado destes instrumentos que deverão dar condições de possibilidades para que no processo de aprendizagem os alunos desenvolvam as habilidades e as competências necessárias na apreensão dos diferentes saberes em conhecimentos variados e diversificados.

Ao propormos o tema “O que é ser Professor na atualidade?” Percebemos a importância desse profissional que está diariamente em sala de aula e que contribui de forma significativa marcando a vida de tantas pessoas que passam pela sua sala de aula.

Há encantos e desencantos na arte e na profissão do Professor. Mas com toda certeza não há salário que pague quando vemos os olhos dos nossos alunos brilharem ao fazerem determinadas descobertas mediadas pelo Professor em sua regência em Sala de Aula.

Por outro lado, sabemos que o Professor é um colaborador e como um ser de relações, ao propor

atividades cooperativas mediadas pelas novas tecnologias deve ter claro seu compromisso a partir de suas práticas pedagógicas, conduzindo e reconduzindo seus alunos a tornarem-se pesquisadores, reflexivos, críticos e criativos para que aonde desempenharem suas atividades transformem a realidade com todo conhecimento aprendido em seu período de aquisição de conhecimentos.

O Professor, como pessoa, busca cada vez mais a sua singularidade porque a pessoa é o ser que nunca se repete, mesmo quando as faces e gestos dos homens se copiam desesperadamente (MOUNIER, 196, p. 94).

O Professor ao ensinar aprende porque não pensarmos que ao aprender também se ensina?

O Professor é o ser que prepara o ser humano para lidar com a incerteza e as complexidades próprias de seu tempo onde tudo muda com grande velocidade

PROFISSÃO: PROFESSOR – UM OLHAR SOBRE SUA HISTÓRIA

Quanto mais me torno capaz de me afirmar como sujeito que pode conhecer tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo. Ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno. [...] (FREIRE, 2002, p. 140).

Apresentamos elementos ao longo da história sobre a profissão do professor. Acreditamos que somente a partir de sua compreensão e contextualização no tempo e no espaço, é que podemos nos apropriar do entendimento e da caracterização do estado de ser professor na atualidade.

Compreender a caracterização do profissional – professor e o surgimento de sua profissão, como se deu e se dá – historicamente sua formação, “pois quando falamos do professor, estamos nos referindo a um profissional que apresenta características e qualidades próprias para exercer a sua

profissão” (BELLO, 2002, p. 45).

Ao longo da história a visão e a forma de ver e conceber o professor foi sendo alterada, fruto de intervenções e ações de classes hegemônicas que detinham o poder tornando a educação, o saber, o conhecimento privilégio de poucos.

Paulo Freire (2001) concebia o professor como o educador que orientava o contorno da aprendizagem com a participação real ao aluno, aluno enfatizado como cidadão, aluno que construía e ressignificava sua história.

O Professor exerce um papel insubstituível no processo da transformação social. Na atualidade o professor deve ser um profissional da educação que elabora com criatividade conhecimentos teóricos e críticos sobre o contexto em que exerce suas práticas pedagógicas tornando possível reconstruir

saberes à luz do pensamento reflexivo e crítico frente as trans-formações sociais e culturais do mundo em que vivemos.

Não nascemos professores. Tornamo-nos professores por meio de um processo de formação. Esse processo foi se modificando ao longo da história. O que fica claro é que só o ser humano educa outro ser humano. O trabalho do professor consiste na construção de práticas que conduzam os alunos à aprendizagem e para isso o conhecimento é de fundamental importância.

Nesse sentido, o contributo de Paulo Freire é atual e presente para pensarmos a educação numa perspectiva crítica, progressista e humanizadora. Precisamos de professores interessantes e interessados. Precisamos de inspiradores, e não de repetidores. Pessoas que tenham vida, coisas para

dizer, exemplos para dar.

Educar é contar uma história inscrevendo, inserindo cada ouvinte nessa história onde o protagonista é o próprio ouvinte. Educar é fazer uma viagem pela cultura, pelo conhecimento, pela criação, pela pesquisa, pelo

próprio ato de ensinar que é altamente político. Educar ao longo da história foi privilégio de uma classe dominante e com o passar dos séculos a própria profissão foi se transformando, lançando novos olhares sobre o próprio ser do professor intrinsecamente

ligado ao ato de mediar, propor, dialogar e conduzir os alunos à aprendizagem na Escola, na Universidade ou onde o ato de educar se concretizar.

O PROFESSOR EM SUAS VÁRIAS DIMENSÕES

O que é ser Professor? Essa pergunta nos parece desnecessária. Mas ela surge a partir do personagem, da pessoa do Professor que está aí, que existe e que tem algo a dizer. O Professor se encontra no cotidiano das pessoas em suas várias etapas não só da Educação Básica como das Instituições de Ensino Superior, assim como nos Cursos de Profissionalização e Cursos Tecnológicos ministrados para um fim específico.

Maximiliano em sua obra: E agora Professor traz a seguinte definição que apresenta-mos sobre o que é ser Professor?

A resposta parece

ser simples. Professor é a pessoa que ensina. Que ensina numa Escola e que tem muitos alunos. Outros não têm alunos e são chamados de Professor. Pessoa que às vezes, é respeitada porque ensina e dá nota, que faz rodar ou passar. E assim as definições se sucedem (MENEGOLA, 1991, p. 7).

Se caracterizássemos o Professor somente pela sua Profissão, diríamos que é aquele indivíduo que vai para uma sala de aula com alguns livros e trabalhos escolares debaixo do braço, ou escondidos numa pasta, já fora de moda, na maioria

das vezes. Ou seja, aquele que reúne certo número de alunos numa sala de aula, pede para que se acomodem em seus lugares, chama a atenção no início da aula, faz chamada, transmite conteúdos, estimula os alunos e ainda media situações de conflitos geradas no interior de sua aula. O professor explica, faz perguntas... Enfim... O sinal é dado e a aula termina. Aí me parece que algo acontece e o professor, solitário, recolhe seu material, os instrumentos de trabalho e vai para a próxima aula e/ou para a próxima turma, ou quando termina o dia, vai para sua casa para no

próximo dia voltar e continuar sua jornada de trabalho. “É chamado de professor, porque uma instituição, legalmente autorizada, lhe conferiu o título de professor através de um diploma que lhe dá o direito de exercer a profissão de Professor” (MENEGOLA, 1991, p. 10).

Não é por falta de diplomas, títulos e autoridades competentes que deixa de ser professor. Não lhe perguntam se sabe, se domina o conteúdo, mas sim, se possui títulos. Sua profissão depende não tanto do saber, da sua vocação profissional, mas de uma titulação profissional.

Quando falamos em definir ou mesmo explicar o que é ser um professor, torna-se uma tarefa complexa e muitas vezes, torna-se missão quase impossível. Ser Professor, antes de tudo é ser alguém que se dispõe para o outro. Isso significa dizer que o professor pessoa se manifesta em primeira instância, como um ser

consciente da sua realidade e da sua dimensão humana.

Um professor, cuja palavra penetra o íntimo dos seus alunos e cala profundamente nas pessoas porque a sua palavra é portadora de boa notícia, boa nova, novo saber, novos paradigmas. Por outro lado, é alguém com sabedoria, que ama e é amigo do saber. Há um estado que é próprio do ser do professor que é o da rebeldia contra as formas geradoras de morte, de exclusão, de marginalização. Como ser íntegro deve promover a integridade, buscando solidariedade, fraternidade estabelecendo a partir das relações motivos para libertar qualquer forma de morte e opressão e isso vem de encontro ao seu direito de viver plenamente seu ofício e sua arte que tem por zelo que é ser Professor na atualidade.

Segundo Nóvoa
A segunda metade do século XIX é um momento importante para compreender

a ambiguidade do estatuto dos professores. Fixa-se neste período uma imagem intermédia dos professores, que são vistos como indivíduos entre várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um acervo de conhecimento; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante na comunidade; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda ostentação; não exerce o seu trabalho com independência, mas é útil e usufrui de alguma autonomia; etc. (NÓVOA, 1999, p. 18).

É perceptível que no processo de construção da sociedade o professor assumiu diversas personalidades, porém a atualidade o convida a ser sujeito de resgate de sua identidade até então direcionada pelo outro desconhecido do saber-fazer

do seu cotidiano. Deste modo, urge ao professor se ver como ator de sua profissionalização a partir de ações significativas que romperão com os discursos de que sua função tornou-se dispensável no contexto atual. Segundo Tardif (2002, p. 33) “[...] os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins”.

Para Nóvoa (2010) o bom professor nunca deixará de existir. É nesse sentido que nosso estudo busca evidenciar a profissão docente no contexto atual da sociedade, sem perder de vista todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender. Mesmo diante do cenário do século XXI onde temos a sociedade da informação precisamos ressaltar que os alunos são humanos vivendo muitas vezes em uma realidade desumana, injusta e cruel e que necessitam de

alguém com competências e habilidades para ajudá-los a fazerem a releitura de todas as informações recebidas pelos diversos meios de comunicação, transformando-as em conhecimento para a vida.

Tem sido frequente afirmações de que a profissão de professor está fora de moda, de que ela perdeu seu lugar numa sociedade repleta de meios de comunicação e informação. Estes seriam muitos mais eficientes do que outros agentes educativos para garantir sucesso ao conhecimento e a inserção do indivíduo na sociedade (LIBÂNEO, 1998, p. 13).

Ser professor, na atualidade, é ter consciência de que o professor é um dos agentes principais do processo educativo, cuja principal função é, não só ensinar, mas também produzir conhecimento numa sociedade em constante transformação. Quando nos referimos a produção do

conhecimento, estamos nos referindo do seu sinônimo, isto é, a investigação. O professor vive neste binômio: ensino e investigação. O professor, enquanto alguém comprometido com a difusão do conhecimento, em todos os níveis de ensino, deve ser também, um produtor de conhecimentos.

O Professor precisa sentir-se como construtor de uma história que representa não só a sua vontade, mas, sobretudo, os desejos e sonhos dos demais como alunos, colegas, gestores que buscam uma transformação na comunidade que vivem.

[...] O professor toma suas decisões apoiando-se em conhecimentos nos processos de aprendizagem, nos conhecimentos pedagógicos da gestão da classe. A relação teoria e prática é redefinida, a partir de uma racionalidade da prática. Assim temos a marca da cultura na rotina da lida docente. O professor é permanente aprendiz, tornando-se professor pelas

suas crianças, representação e até pelos seus hábitos (CAMPOS, 2007, p. 19).

O professor é muito mais que do que um facilitador ou assistente; ele é o próprio conhecimento que se mostra ao aluno. Esse compromisso é intransferível, insubstituível e impossível de ser subestimado.

O professor jamais deixará de existir diante dos desafios postos, pois

seu saber-fazer cons-trói e reconstrói mediatizado pela práxis ao fazer uso da cognição, da cultura e do diálogo com o outro. Na verdade, o professor busca os saberes pedagógicos, respeita as diferenças pre-sentes e dialoga com possibilidade de uma ação que desperte no outro a vontade de apren-der.

Urge a necessidade de o professor tomar esta posição como sujeito de sua vontade, de sua ação,

de seu saber-fazer, do seu saber ser e saber conviver colocando-se como agente de transformação social ao despertar no outro a vontade de aprender, de ter conhecimento vencendo de uma vez com a mentalidade do ter sobre o ser. Ser gente, ser humano, ser solidário, ser ético, ser profissional, ser capaz de fazer uma leitura crítica do contexto social onde desenvolve suas ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor assume na atualidade um papel mais difícil, mas o processo de ensinar torna-se mais motivante. Mudou, assim, o papel do professor. De transmissor de conhecimentos, passou a facilitador de aprendizagens, devendo: privilegiar a compreensão em relação à me-morização; treinar a capacidade de aquisição e assimilação crítica da informação; fomentar a interatividade do ensino com

grande participação dos alunos e utilizar métodos diversificados no ensino-aprendizagem. Esta necessidade de constante adaptação promove o saber e desenvolve novas formas de relações pedagógicas, essenciais para quem está em formação, proporcionando uma visão global do mundo, privilegiando a formação integral do homem e não apenas o saber de uma profissão.

O papel do

professor deve passar pela criação de saberes, a difusão desses mesmos saberes, a interação com a sociedade e a revolução de atitudes, contribuindo para o progresso social e humano efetivando assim, por meio da pesquisa e da reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas. “[...] já é tempo de os professores universitários da educação começa-rem a também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias

práticas de ensino [...]” (TARDIF, 2008, p. 276).

Nos dias de hoje, na época da banda larga, o objetivo central do ensino deve ser a aquisição de uma mentalidade científica de rigor, de capacidade, de raciocínio, de análise e do desenvolvimento da criatividade e do sentido crítico. O que se valoriza à entrada do mercado de trabalho são mais aptidões do que informações, ou seja, o domínio de instrumentos intelectuais, a capacidade de integrar interdisciplinarmente esses instrumentos, a capacidade de comunicação e, principalmente, a capacidade de continuar aprendendo.

Portanto,

[...] a partir da pesquisa permite ao docente vivenciar a diversidade de conhecimentos e práticas; reconhecer algumas das muitas relações de poder que se estabelecem no interior das instituições; olhar criticamente para a sua realidade profissional; e refletir sobre as políticas da educação formal, locus

de seu exercício profissional (VASCONCELLOS; BERBEL; OLIVEIRA, 2009, p. 616).

O resgate histórico da Profissão: professor ao longo da história possibilitou uma compreensão de como foi se dando o processo e apropriação deste profissional que atua diariamente em várias Escolas, Universidades, Cursos Especializados e nos fez acreditar que

Não basta a pesquisa para formar profissionais reflexivos, é preciso conjugar o espaço da academia com o local em que ocorre a prática pedagógica e desenvolver mecanismos específicos para análise das práticas, estudo de caso, entre outros [...]. O diálogo entre iniciantes, experientes e professores formadores possibilitará a articulação entre a teoria e a prática, ou seja, a prática reflexiva em ação (PIMENTA e ALMEIDA, 2009, p. 47).

Salientamos que ser professor na atualidade tem os

seus encantos e desencantos. Este estudo nos ajudou a compreender a arte de ser professor na atualidade, entendemos que há, ainda, um conjunto de pesquisas a serem realizadas para quebra de paradigmas sobre o professor na atualidade.

O professor deve ter uma postura filosófico-hermenêutica diante do conhecimento, da cultura e da sociedade. A atualização, o interesse em decifrar os enigmas postos pelas questões que se passam na sociedade e a vontade de saber mais por amor ao conhecimento, devem constituir o principal enfoque do papel do professor. O professor deve ser um apaixonado e um entusiasta no conhecimento, sendo esta atitude necessária para o desenvolvimento de processos contínuos de mudança.

REFERÊNCIAS

- BELLO, I. M. Formação, profissionalidade e prática docente: relatos de vida de professores. São Paulo: Editora Arte e Ciência, 2002.
- FREIRE, Paulo. Política e educação: ensaios. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; V. 23).
- _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 23. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- HEMGEMÜHLE, Adelar. Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação. Petrópolis: Vozes, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. Adeus. Professor, adeus professora? São Paulo: Cortez, 1998.
- MENEGOLA, Maximiliano. E Agora, Escola? Petrópolis: Vozes, 1991.
- NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- _____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). O professor e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2002a.
- PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. Programa de formação de professores – USP. In: PINHO, Sheila Zambello de (Org.). Formação de educadores: o papel do educador e sua formação. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- SAVIANI, Demerval. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008b. (Coleção Memória da Educação).
- TARDIF, M. Saberes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VASCONCELLOS, Maura M. M.; BERBEL, Neusi A. N.; OLIVEIRA, Cláudia C. Formação de professores: o desafio de integrar estágio com ensino e pesquisa na graduação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, V. 90 N° 226, set/dez. 2009.

O BRINQUEDO, A BRINCADEIRA E A BRINQUEDOTECA NO PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL



VERA LUCIA RIBEIRO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências da FITO (2010); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Tecnologia e Ciência da Educação (2012); Especialista em Alfabetização e Letramento na Educação Infantil pela Faculdade de Tecnologia e Ciência da Educação (2014); Especialista em Arte Educação pela Faculdade Campos Elíseos (2015); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede Municipal de São Paulo (2011) no CEI Salvador Lo Turco na Diretoria Regional do Butantã.

A importância dos brinquedos é uma temática que vem se evidenciando para a compreensão da aprendizagem infantil e, também se destacando para debater as problemáticas da educação. Partindo deste pressuposto, o presente artigo tem como objetivo mostrar um pouco da trajetória do brinquedo na história do homem, sua importância para o desenvolvimento da criança, e as brinquedotecas como espaços para a efetivação desse processo de aprendizagem nas instituições de Educação Infantil. Com isso, espera-se descaracterizar o brinquedo e os espaços destinados ao seu uso como controladores do comportamento das crianças dentro do ambiente escolar, avaliando as possibilidades que o mesmo proporciona à construção do seu conhecimento e formação integral.

Palavras-chave: Brinquedo. Brincadeira. Brinquedoteca. Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

Infância e brincar são termos muito próximos nos seus sentidos mais amplos. O brincar sempre esteve presente na história do ser humano e, em especial, na vida das crianças. Em diferentes tempos e lugares e, mesmo em uma época onde não havia lugar para a infância, as crianças sempre brincaram e certamente continuarão brincando.

As brincadeiras são, para as crianças, verdadeiros espaços de investigação e construção de conhecimentos sobre si mesmas e sobre o mundo, pois brincando elas exercitam a sua imaginação e criação. É uma atividade social, cuja natureza e origem específicas são elementos essenciais para a construção de sua personalidade e compreensão da realidade na qual se insere.

O brincar favorece a autoestima, a interação com seus pares e, sobretudo,

a linguagem interrogativa, propiciando situações de aprendizagem que desafiam seus saberes estabelecidos e destes fazem elementos para novos esquemas de cognição. É no brincar que a criança aprende a agir e desenvolver a sua autonomia, promovendo experiências que possibilitam a exploração de novas descobertas. Por conseguinte, podemos dizer que a criança aprende a brincar brincando e brinca aprendendo.

Assim, não faz sentido separar momentos de brincar dos de aprender. Essa simultaneidade pede que os espaços e rotinas das escolas sejam planejados de modo a proporcionar multiplicidade de experiências e contato com todas as linguagens.

A Educação Infantil torna-se, então, um importante segmento do processo educativo, constituindo-se em um espaço de aprendizagem

essencial para que a criança desenvolva-se integralmente, tendo como apoio o que a ela mais gosta de fazer: “brincar”.

Nesse contexto, o lúdico se insere com o objetivo de promover atividades de caráter didático-pedagógico, contemplando, ao mesmo tempo, todas as linguagens da Educação Infantil? Quais brinquedos podem ser oferecidos a essa criança para efetivação desse processo? Onde e como podemos levar a criança a se desenvolver em amplos sentidos de forma prazerosa?

O BRINQUEDO NA HISTÓRIA DO HOMEM

Os brinquedos sempre acompanharam e tiveram um importante papel na vida do homem. Estudos mostram que os brinquedos aparecem nas atividades das sociedades desde a antiguidade, notadamente para as crianças. Apontam, também, que a maioria deles nasceu nas antigas e grandes civilizações, e permanecem inalterados até os dias de hoje. A história dos brinquedos, recheada de curiosidades e inventores criativos, nos possibilita percorrer diversas culturas, estilos de vida, regras sociais, utilização de materiais, ferramentas e relações pessoais.

Os primeiros brinquedos datam de 6.500 anos atrás no Japão, onde as bolas eram feitas de fibras de bambu. Para, além disso, a bola foi um brinquedo também utilizado pelos gregos e romanos. Há cerca de 3000 anos surgiram, na Babilônia, os piões

decorados feitos de argila. Os famosos soldadinhos de chumbo surgiram no século XIII, mas apenas como forma de simular situações de batalha. Mais tarde, popularizados, eram acessíveis somente às famílias nobres. As primeiras caixas de música surgem somente no século XVIII e foram criadas por relojoeiros suíços que se utilizavam de um mecanismo semelhante ao dos relógios. As bonecas eram relativamente comuns no século XIX, porém, eram feitas de pano, colocando as de porcelana como artigos reservados a famílias ricas.

Já o século XX trouxe muitas mudanças à sociedade, também no que se refere aos brinquedos. A produção em série acabou por ser utilizada na manufatura dos brinquedos e o aumento significativo de sua fabricação facilitou sua posse a muitas pessoas. Com a descoberta de um novo material - o plástico - tornou-

se possível criar uma grande quantidade e variedade de brinquedos. Notemos, porém, que em outras épocas a maioria das famílias não tinha possibilidades financeiras para comprar brinquedos às suas crianças, utilizando para isso, materiais como madeira e peças de metais. Desta forma, faziam surgir por meio de suas imaginações, os mais variados brinquedos: o cavalo de pau, o arco, a bola feita de meias velhas, e bonecas confeccionadas a partir de restos de tecidos utilizados para o vestuário.

No Brasil, os brinquedos chegaram juntamente com a família lusitana Rebelo. O Sr. Manoel Rebelo foi o pioneiro em lojas especializadas no Brasil, abrindo, no bairro do Jabaquara, em São Paulo, a loja que viria a ser o centro de referência do assunto no Brasil: a Rebelos' Funhouse.

Podemos perceber então, que até o final do século

XIX, a maioria dos brinquedos era fabricada em casa, ou fabricada artesanalmente, diferentemente de hoje, onde sua grande maioria é produzida em massa para maior impulso comercial. Somente a partir da segunda metade do século XX, é que vários países preocuparam-se em criar leis que proibissem a venda de brinquedos considerados perigosos. Como por exemplo, aqueles que contêm materiais tóxicos, partes que se soltam facilmente, ou mesmo que não possuem claros avisos indicando a

faixa etária recomendada. Tais leis dão ao governo o direito de recolher do mercado todos os produtos que não atendem às especificações necessárias.

É grande o número de brinquedos produzidos diariamente por diferentes fabricantes. Dentre estes milhares de brinquedos, muitos são similares entre si, ou seja, são da mesma categoria (uma boneca, por exemplo), apesar de serem produzidos por empresas distintas. Deste modo, demonstram algumas diferenças básicas

e têm seus direitos autorais garantidos. Podemos citar como um exemplo disso, o caso de duas bonecas famosas: Barbie e a Susi.

Nos dias atuais vive-se a febre dos jogos eletrônicos (vídeo games), bonecos de ação (action figures) e dos veículos colecionáveis de molde injetado (die-cast). Os brinquedos tornaram-se itens colecionáveis que atraem a atenção de adultos aficionados.

O BRINQUEDO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O brinquedo é mais do que um objeto para que a criança possa distrair-se ou divertir-se e sempre esteve presente na sociedade. Ele lhe permite conhecer o mundo ao seu redor, dar asas à sua imaginação e a ultrapassar as limitações acerca dos materiais utilizados para a sua construção. Isso se torna relevante para o

estabelecimento do processo de conhecimento de si e do próximo, pois enquanto brinca, ela imita, inventa, representa e cria.

Na pedagogia, um brinquedo é qualquer objeto que a criança possa usar no ato de brincar. Alguns deles permitem às crianças divertirem-se e, ao mesmo tempo, as ensinam sobre

um dado assunto. Outros, muitas vezes, ajudam no desenvolvimento de sua vida social, especialmente aqueles usados em jogos cooperativos.

Os brinquedos são de vital importância para o desenvolvimento e para a educação da criança por propiciar o desenvolvimento simbólico, a sua capacidade de

raciocínio e a sua autoestima. Podem ser utilizados também em tratamento psicoterapêutico na Ludoterapia, com crianças com problemas emocionais causados por fatores variados ou que apresentam distúrbios de comportamento ou baixo rendimento escolar.

O ato de brincar em si, geralmente não exige um brinquedo que seja um objeto tangível e pode acontecer durante os jogos simbólicos (faz-de-conta). Em relação aos brinquedos vistos como objetos, as crianças não precisam que lhes sejam dados, já que os cria a partir de tudo o que lhes cai nas mãos.

À medida que cresce, a criança brinca com brinquedos gradualmente mais sofisticados. Os brinquedos adequados a cada faixa etária, além de serem fundamentais para o desenvolvimento da criança, também proporcionam segurança na hora da brincadeira. Segundo especialistas, apesar de divertidos e lúdicos, os brinquedos também podem

trazer riscos.

Os brinquedos mais comuns para bebês entre zero a doze meses de idade são aqueles pendurados sob o berço do bebê: os brinquedos musicais simples e móveis. Estes brinquedos estimulam a coordenação motora, a visão e a audição do bebê. São primeiramente, uma forma de estímulos visuais gustativos e táteis para, mais tarde, serem utilizados como meio de jogos simbólicos, por meio dos quais aprenderão a criar regras enquanto brincam com outros ou, até mesmo, quando brincam sozinhas. Os bebês aprendem com seus brinquedos noções de tamanho, forma, som, textura e como funcionam as coisas. Estes são, para elas, uma parte do universo que conhecem e que, inicialmente, elas exploram para, em seguida, expandirem o seu conhecimento.

Nas fases seguintes, a criança continuará aprendendo com seus brinquedos, enquanto que os mesmos são

substituídos, acompanhando sua faixa etária.

As crianças de 2 a 3 anos gostam de brinquedos que as induzam ao movimento como triciclos, carrinhos grandes em que possam subir ou colocar coisas dentro, balanço, bolas, etc. Os blocos que se encaixam entre si, incentivam a desenvolver a parte motora. Também é interessante dar-lhes instrumentos musicais, como pianinhos, pandeiros, tamborzinhos, etc. Um espelho resistente ajuda as crianças a reconhecerem-se a si mesmas. Nessa idade é importante que elas comecem a guardar seus brinquedos, estimulando-as a fazê-lo como parte da brincadeira.

As crianças de 3 a 4 anos vão continuar se divertindo em cima do triciclo, puxando carrinhos e brincando com os brinquedos que já têm. No entanto, elas já podem brincar com brinquedos de montar e desmontar mais elaborados, com peças menores, pois não as levam mais à boca. As meninas vão se divertir

com bonecas, panelinhas e casinhas. Aprendem a colorir e a desenhar e devem ser incentivadas a desenvolver o gosto por literatura por meio de contação de histórias que lhes permitam observar as figuras.

As crianças de 4 a 6 são altamente imaginativas, e muito desta imaginação é direcionada aos brinquedos e brincadeiras de faz-de-conta, nas quais bonecos tornam-se amigos ou super-heróis, por exemplo. Ao brincarem as crianças representam situações vividas fazendo uso de vários artifícios como brinquedos. Nessa fase podem ser inseridos jogos com regras fáceis onde são trabalhados o raciocínio e as emoções. Com jogos em que se perde e se ganha, as crianças podem começar a trabalhar a frustração. Aprender a lidar com esse sentimento é essencial para o seu equilíbrio emocional e o desenvolvimento da personalidade. O triciclo pode ser substituído por uma

bicicletinha. As massinhas de modelar, giz de cera, quadro negro com giz, quebra-cabeça e jogos da memória podem completar as brincadeiras.

Os brinquedos modernos também representam a sociedade onde estão inseridos. As formas de brincar também sofreram a influência das novas tecnologias. Atualmente vivemos um período em que os pais não têm mais a disponibilidade de tempo para brincarem com os filhos, pois estão ocupados com suas obrigações profissionais. Por isso, os brinquedos como vídeo game e bonecas (os) que falam estão em destaque no mercado. Embora esses brinquedos despertem de imediato a atenção da criança, podem logo perder o seu interesse, visto que alguns deles anulam a sua ação criativa, tornando-a mera expectadora da ação do brincar.

O uso excessivo das telas, como televisores, tablets e smartphones, também é um ponto relevante que precisa

de atenção. Não se sugere aqui a negação do uso desses objetos, mas o controle e a intervenção do adulto no uso dessas tecnologias.

Deste modo, apesar de a criança possuir maior disponibilidade a uma grande quantidade de jogos e brinquedos eletroeletrônicos, ainda existe a nostalgia por aqueles chamados de tradicionais. Há quem defenda que estes brinquedos é que permitiam a desenvoltura da capacidade criativa da criança. No entanto, quem se senta ao lado de uma criança e a vê brincar, aprende uma coisa: seja qual for o brinquedo que ela tenha em suas mãos, este sempre lhe proporcionará a entrada em um mundo fantástico e belo.

Como podemos perceber, os brinquedos, comumente, têm o seu encanto para cada faixa etária e, desde que adequados a cada uma delas, vai garantir a segurança no manuseio (não tendo, por exemplo, peças pequenas que possam ser engolidas),

promover a diversão e ajudar no desenvolvimento dessas crianças. Um brinquedo não adequado pode gerar frustração.

A BRINQUEDOTECA COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Independente do termo que utilizemos para designar o ato de brincar – brincar, brinquedo, brincadeira ou outro similar – uma das atitudes mais importantes que o adulto pode assumir em relação à criança, para contribuir com o seu desenvolvimento, é permitir que ela seja criança, nada mais nada menos que criança, e que brinque, brinque muito.

É próprio da criança o hábito do brincar. Ao proporcionar um espaço para que a criança possa brincar e agir, se estará propondo desafios que a tornarão um agente da sua própria aprendizagem de forma mais lúdica.

Um ambiente estimulante para a criança é aquele onde ela se sente segura e ao mesmo tempo desafiada. Onde ela sinta o prazer de pertencer a aquele

ambiente e se identifique com o mesmo. Onde ela possa estabelecer relações entre os pares. Este ambiente permitirá que o educador perceba a maneira como essa criança transpõe a sua realidade, seus anseios, suas fantasias.

Para melhor desenvoltura da criança durante o brincar, os ambientes devem ser planejados de forma a satisfazer as suas necessidades. Tudo deverá estar acessível a ela, desde objetos pessoais como também os brinquedos, pois só assim o desenvolvimento ocorrerá de forma a possibilitar sua autonomia, bem como sua socialização dentro das suas singularidades.

Com base nesses princípios vê-se, também, nas brinquedotecas, ótimas oportunidades de propiciar um espaço para essa atividade. Um ambiente onde cada

criança pode ter o seu tempo.

A brinquedoteca tem como proposta o brinquedo, o objeto, e seu objetivo é ampliar e preservar as possibilidades de vivência do lúdico. Também conhecida como ludoteca, assemelha-se a uma biblioteca onde, no lugar dos livros, são encontrados brinquedos dos mais variados tipos.

As brinquedotecas são lugares nos quais as crianças têm acesso a uma grande variedade de brinquedos. São montadas para serem ambientes lúdicos, próprios para estimularem as crianças. Nelas, tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar. Estes espaços devem ser alegres, coloridos e vibrantes, e é importante a presença de um educador e/ou monitor que não deverá impor com o que e como essas devam brincar, mas sim auxiliar nesse

processo lúdico, ajudando no acesso dos brinquedos, na interação das crianças durante brincadeiras e, quando convidado, brincar com as mesmas sem direcionar as brincadeiras.

O papel de um adulto nesse espaço é o de um parceiro mais experiente que promove as interações, que planeja e organiza atividades com o objetivo de buscar o desenvolvimento integral de todas as potencialidades da criança por meio das relações que esse espaço oferece.

O mundo de brinquedos é a primeira ideia que surge para quem entra em uma brinquedoteca. Nela existem brinquedos variados, novos, usados, brinquedos de madeira, plástico, metal, pano, aquele da propaganda, um que nossos pais brincavam, ou aquele tão desejado. Brinquedos que vão realizar sonhos, desmistificar fantasias ou simplesmente estimular a criança a brincar livremente.

As brinquedotecas, promotoras de inúmeras

atividades lúdicas, possibilitam a avaliação do desenvolvimento das crianças por meio do acompanhamento e da observação diária de situações que se referem à socialização, a iniciativa, a linguagem, à motricidade e ao desenvolvimento das suas potencialidades.

A brinquedoteca, dentro do espaço escolar, não significa apenas uma sala com brinquedos, mas em primeiro lugar, uma mudança de postura frente à educação. Como uma atividade/espaço tem se mostrado relevante às instituições de educação infantil, sendo vista como mais uma possibilidade para auxiliar o desenvolvimento das crianças e de suas relações sociais. No entanto, em razão de inúmeras situações, nem todas as instituições têm em seu espaço um local reservado à brinquedoteca, o que nos mostra que ainda há muito que podemos (ou devemos) fazer.

Desta maneira, torna-se necessário mudar nossos

padrões de conduta em relação à criança; abandonar métodos e técnicas tradicionais; buscar o novo, não pelo modernismo, mas pela convicção do que este novo representa; acreditar no lúdico como estratégia do desenvolvimento infantil.

Devemos entender que o lúdico é um facilitador no processo de ensino e aprendizagem e que, de um modo geral, existe a necessidade de se aprofundar sobre o papel do brinquedo e seu potencial para ser utilizado como material pedagógico nas instituições de educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Presentes na vida do homem ao longo da história, os brinquedos são considerados importantes aliados no processo de aprendizagem das crianças. São eles, matéria-prima para a realização de inúmeras descobertas frente a situações do mundo que as cercam. Por meio deles identificam o seu próprio corpo e iniciam sua integração social, aprendendo a conviver com os outros. São eles que lhes possibilitam experimentar, criar e exercitar sua imaginação de forma lúdica.

O brincar não significa simplesmente recrear-se. O brinquedo tem um relevante papel educativo em todos os estágios de desenvolvimento da criança, podendo representar

um desafio, provocar o pensamento reflexivo, levando-a a construir o seu conhecimento. Por meio da atividade lúdica, a criança se prepara para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, integrando-se e adaptando-se às condições que ele lhe oferece.

O desenvolvimento da criança acontece através do lúdico, ela precisa brincar para crescer. A brincadeira irá satisfazer grande parte dos interesses, necessidades e desejos propiciando a liberação de energia, a expansão de criatividade, fortalecendo a sociabilidade e estimulando a liberdade e desempenho.

Por isso a importância em se promover tempos e espaços para que a criança

possa brincar. Observá-la durante essas atividades lúdicas nos leva a refletir sobre a relevância dos brinquedos e brincadeiras no seu desenvolvimento. Levamos, também, a refletir sobre a forma de como podemos contribuir para nesse processo. Ou seja, como podemos oportunizar situações de troca, partilha, confronto e negociação; gerar momentos de desequilíbrio; propiciar novas conquistas individuais e coletivas; levar a aprender a competir, a cooperar e a conviver como ser social; e a ter a oportunidade de vivenciar concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência.

REFERÊNCIAS

ALVES, Vivian Karla Carvalho. A importância dos jogos e brincadeiras no cotidiano escolar. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/17449185/50A-Importancia-dos-Jogos-e-Brincadeiras-no-Cotidiano-Escolar>>. Acesso em: 15 out 2017.

EBC. Conheça a origem e curiosidades de alguns brinquedos. Disponível em:<<http://www.ebc.com.br/infantil/ja-sou-grande/2014/02/conheca-a-origem-e-curiosidades-de-alguns-brinquedos>>>. Acesso em: 15out 2017.

FAMÍLIA.COM.BR. Quais brinquedos mais adequados para cada idade. Disponível em: <https://familia.com.br/5477/quais-os-brinquedos-mais-adequados-para-cada-idade>. Acesso em 15 out 2017

MALUF, A.C.M. Brinquedoteca: um espaço estruturado para brincar. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/opinioao/opinioao.asp?entrID=276>>. Acesso em: 14 out 2017.

PASDIORA, L.O. HORT, I.C. A criança e o brincar. Disponível em: <[http://www.scribd.com/A+criança+e+o+brincar+MONOGRAFIA \[1\].pdf_%3D](http://www.scribd.com/A+criança+e+o+brincar+MONOGRAFIA+[1].pdf_%3D)>. Acesso em: 14 out 2017.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas para a Educação Infantil/Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME /DOT. 2007.152p.

SOUZA, L.R. O brinquedo na educação infantil: algumas reflexões do uso do brinquedo à luz da sociedade disciplinar foucaultiana. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/121996/000812456.pdf?sequence=1>> Acesso em: 13 out 2017

WIKIPÉDIA. Brinquedo. Disponível em:<<https://pt.wikipedia.org/wiki/Brinquedo>>. Acesso em: 13 out 2017.

NEUROCIÊNCIA COGNITIVA UM OLHAR PARA A AVALIAÇÃO ESCOLAR



YANDRA DIAS DE FREITAS

¹ Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uniararas (2009) e Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum (2015); Especialista em Neurociência e Educação pela Faculdade Campos Salles (2017); Professora de educação Infantil e Ensino Fundamental I - no CEU EMEF Pêra Marmelo pela Prefeitura do Município de São Paulo.

Este artigo tem como objetivo fomentar a discussão entre as descobertas científicas da neurociência cognitiva e suas contribuições para o desenvolvimento educacional, a fim de nortear os docentes atuantes em suas práticas pedagógicas e avaliativas, tendo em vista o entendimento dos processos de cognição, dando um novo significado ao desenvolvimento educacional. Contudo, a proposta maior deste trabalho é repensar os processos de construção da avaliação escolar mediante o funcionamento do sistema nervoso, seus processos cognitivos e os mecanismos neurológicos que organizam esses processos de informações dos indivíduos. Ao passo que possamos refletir sobre seu desenvolvimento neurocognitivo e desempenho avaliativo.

Palavras-chave: Neurociência; Aprendizagem; Desenvolvimento Educacional; Avaliação Escolar.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo acreditamos que o conhecimento propriamente dito se consolidava em responder as questões das provas fielmente como os professores haviam nos ensinado durante as maçantes aulas em que não fazíamos outra coisa senão ouvir.

Isso porque não sabíamos como o cérebro humano estava estruturado, qual era papel dos neurônios e suas sinapses, nem como se davam os processos cognitivos. Hoje, mediante os avanços da ciência, mais propriamente dito o da Neurociência pode explicar o funcionamento do sistema nervoso, as relações das múltiplas tarefas do cérebro em processar informações e como ele vai armazenando estes dados para serem

usados como ferramentas de solução para os desafios cotidianos.

Mas o que nos torna inteligentes? Segundo Guerra (2013) em palestra na Universidade Federal de São Carlos, o cérebro humano evoluiu para buscar a preservação da espécie bem como seu bem estar. Dessa forma, inteligência nada mais é do que um conjunto de habilidade que desenvolvemos o acesso a esse banco de dados acumulado durante nossa vida e como usamos estas ferramentas para solucionar situações problemas. É importante ressaltar que o conceito de inteligência foi mudando de acordo com o tempo e a cultura de cada povo, porém a inteligência é uma condição hereditária. Por pior que

isso possa soar, existem pessoas mais inteligentes que outras, o seja, tem mais sinapses que outras, mas isso não denota que indivíduos não se adaptem e consigam criar outros caminhos para resolução de problemas diários.

Talvez a questão não seja então o que nos torna inteligentes, e sim como aprendemos, como desenvolvemos estas habilidades e como as acessamos no sistema neural.

Aprendemos mediante a interação com o meio social, comportamentos culturais, pesquisas entre outras formas, contudo a aprendizagem se dá de maneira muito mais complexa como veremos neste artigo.

COMO FUNCIONA O CÉREBRO

O cérebro “construiu-se ao longo do processo evolutivo

como resultado de constantes provas aleatórias e reajustes”

(2004-Moura; p. 18). Mas aqui neste primeiro momento cabe

saberemos do funcionamento e sua estruturação. Quando questionados sobre o cérebro e seu funcionamento, em virtude de responderíamos que se trata de uma massa cinzenta alojada e protegida pelo crânio, dividida em dois hemisférios, responsável pelos movimentos, respiração, pensamento, memória, constituído por neurônios que fazem a sinapse. De fato não estaríamos errados, contudo, seria uma explicação um tanto vaga.

O cérebro humano está dividido em partes distintas, em que cada uma é responsável por uma função. São elas:

Lobo Frontal, em que se encontram as funções do pensamento racionalizado, fala emoções e os movimentos voluntários.

Lobo Parietal, capaz fornecer informações perceptivas como dor ou frio e tato. Lobo Occipital, responsável quase que absolutamente pela visão.

Cerebelo, parte do

cérebro responsável pelo equilíbrio e aprendizado motor.

Lobo temporal, responsável pela memória. Liga-se diretamente com o Lobo Occipital (função visual) bem como as áreas olfativas, auditivas, linguagem. É neste ponto do cérebro humano que se encontra o Hipocampo, referenciado a memória de longo prazo.

Constitui também o cérebro os neurônios, células responsáveis pela transmissão de informações, as sinapses (2013-Rocha).

O Neurônio é constituído por um núcleo onde acontecem as reações químicas e elétricas durante as sinapses, o corpo celular, o axônio, responsável em transmitir os impulsos nervosos para as outras células criando assim uma rede de informações, ou também chamados Redes Neurais. Quanto mais informações, maiores são as sinapses, em outras palavras, quanto mais informações armazenadas

maior é a rede neural, ou seja, mais inteligentes.

A capacidade ligar uma informação a outra e constituir o raciocínio, está ligada ao trabalho dos neurônios e as relações que estabelecemos com o contexto e a memória armazenada, daí a afirmação de que inteligência está na capacidade de relacionar e colocar em prática as informações obtidas com a finalidade de facilitar ou resolver situações problemas.

Embora a inteligência, ou seja, a capacidade de raciocínio, seja genética, não justifica ou classifica de certos indivíduos que não tem essa habilidade. Para Gardner não existe um ser dotado de uma única inteligência, e sim inteligências múltiplas que vão do raciocínio lógico ao sinestésico. Isso se dá pela necessidade individual de cada indivíduo e suas áreas de interesse. Por vezes, em sala de aula, podemos observar alunos que são bons em matemática, ou seja, bons em relacionar números e lógica,

quanto que outros têm mais facilidade e desenvoltura nos processos de aquisição sinestésica como nos esportes e seus fundamentos.

Podemos afirmar então que a inteligência está diretamente ligada a área de interesse e função do indivíduo no grupo que está inserido. Se relacionarmos esta afirmação a tribos primitivas, perceberemos que cada indivíduo ocupava uma função distinta e que estas

funções desempenhadas em prol ao coletivo preservavam a espécie. Caçadores e coletores desenvolviam as habilidades sinestésicas e específicas para tal função, ao passo que chefes de tribo desenvolviam o conhecimento necessário para administrar a tribo, em outras palavras, enquanto alguns desenvolviam força e resistência física, outros desenvolviam a inteligência emocional para evitar embates e garantir a união do grupo.

As mesmas relações podem aplicar nas capacidades de sobrevivência de um executivo na selva em relação ao nativo daquela região. As capacidades de sobrevivência estarão ligadas em conhecer as necessidades específicas para a situação, ou seja, a inteligência é a adaptação de nossas necessidades e adaptação ao meio em estamos inseridos.

NEUROCIÊNCIA COGNITIVA; NEUROPSICOLOGIA SUAS RELAÇÕES E DIFERENÇAS

Seria um equívoco comparar a Neurociência Cognitiva à Neuropsicologia? Embora ambas estejam voltadas a desvendar o funcionamento do cérebro, em particular os caminhos da aprendizagem, cabe a cada uma destas ciências papéis distintos.

A neurociência é uma disciplina ainda em expansão que busca a compreensão do funcionamento do sistema

nervoso associando em suas pesquisas a neurologia, a psicologia e a biologia (2016-1017 Bertoszec) a fim de salientar os processos de formação cognitiva, ao passo que a Neuropsicologia se utiliza das descobertas da Neurociência para investigar as operações mentais que são fundamentais para determinadas tarefas (2007Capovilla). Ainda segundo Capovilla:

[...] A busca pela compreensão sobre a organização dos sistemas cognitivos e dos correlatos neurológicos de diversas operações mentais tem sido apontada como o objetivo de diferentes estudos da neuropsicologia e da neurociência cognitiva (2007 Capovilla)

A Neurociência cognitiva se utiliza de variadas

metodologias de investigação a fim de estabelecer “a fim de estabelecer relações cérebro & cognição em áreas relevantes para a educação. Esta abordagem permitirá o diagnóstico precoce de

transtornos de aprendizagem” (Bertoszesck, 2016-1017). Ou seja, podemos definir que ambas estudam os mesmos processos em prol ao aprimoramento e entendimento da aprendizagem, uma no

âmbito biológico outra nas relações práticas do processo cognitivo visando o emocional e o afetivo.

PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM

Como vimos anteriormente, a aprendizagem é o processo evolutivo humano que visa o bem estar do indivíduo e a preservação da espécie (2016-Rocha). Aprendemos com os laços de aproximação social e cultural.

A neurociência cognitiva vem abrindo novos conceitos sobre a aprendizagem. Acima de tudo esclarece o funcionamento das ligações neurais e como o aprendizado ocorre devido às mudanças de comportamento.

“Em uma visão neurobiológica da aprendizagem, pode-se dizer que, quando ocorre a ativação de uma área cortical, determinada por um estímulo, provoca

alterações também em outras áreas” (2010 Relvas, p. 26)

A cada situação analisada e processada por nosso cérebro, criamos novas conexões neurais, ou seja, os neurônios se conectam uns com outros criando uma rede de informações cada vez maior, o que denominamos plasticidade cerebral, em outras palavras uma nova reestruturação na organização das informações coletadas nas experiências vividas.

Embora o cérebro consiga expandir sua capacidade de armazenamento de informações, a aprendizagem não ocorre literalmente da noite para o dia, isso por que as novas

referências são processadas pela memória de curto prazo. Segundo (2016- Rocha) para que haja a fixação desses novos dados é necessário que sejam revisitados e discutidos com frequência, afim de que ocupem espaço na memória de longo prazo e efetivando a aprendizagem.

Dessa forma, podemos apontar que a Neurociência Cognitiva contribui para a concepção de efetivo aprendizado nas salas de aula, isto é, como alcançar o pleno desenvolvimento cognitivo, uma que aponta não só as funções neurobiológicas como também possíveis estratégias que possam ser utilizadas no processo de ensino/

aprendizagem. No entanto, devemos compreender que a capacidade de aferir o conhecimento está ligada a significância que tal aprendizado fará diretamente na vida

do aprendiz (2011 Freire), pois de outra forma não despertará interesse, caindo em esquecimento ou até mesmo criando bloqueios acerca do assunto. Tais situações

devem ser analisadas no âmbito emocionais tal quais os racionais.

CÉREBROS BONS COM MAUS APRENDIZADOS E SEUS FATORES EMOCIONAIS

A atual realidade da educação nacional nos leva a questionar se o processo de ensino/aprendizagem está realmente tendo eficácia?

Segundo matéria do jornal Estadão em seis de dezembro de 2016 (Disponível em <http://educacao.estadao.com.br>. Visitado em 05 de Dezembro de 2017) mais de 70% dos alunos com idade entre quinze e dezesseis anos estão abaixo do esperado segundo o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA, na sigla em inglês). De acordo com a mesma matéria, o INEP (Instituto Nacional de Educação e Pesquisas) o Brasil só ganhou na ocasião da República Dominicana, entretanto o índice em áreas

de leitura ficou um pouco melhor.

Independentemente da situação do aprendizado em matemática, não menos importante, cabe-nos a questionarmos se tal avaliação realmente denota a capacidade de aprendizado de nossos alunos, uma vez que não é levado em consideração em qualquer hipótese o estado emocional dos avaliados. A questão central a que deveríamos nos atentar é se o estado emocional pode influenciar no aprendizado, pois dessa forma estaríamos sendo obtusos em qualificar e quantificar o processo cognitivo.

De fato, as pesquisas neurocognitivas indicam que o

cérebro deve estar focado no assunto e desse modo possa processar as informações e depurá-las. Em outras palavras, se o aprendiz está emocionalmente abalado e inquieto, não será capaz e prestar a devida atenção e dessa forma não aprenderá.

Revisitando o conceito de que o cérebro se desenvolveu para a preservação da espécie, o que podemos interpretar é que sua função é a de priorizar o que lhe é mais importante e resolver o que lhe incomoda. Ainda sobre o instinto de preservação da espécie, o fator emocional é uma condição importante a ser analisada, pois as condições de estresse podem prejudicar a atenção e por consequência

a aprendizagem.

Coloquemos como exemplo um aluno que comumente apresenta desempenho satisfatório, mas que ultimamente está disperso, apresentando sinais de preocupações durante as aulas, reações agressivas,

pois seus pais, possivelmente estão desempregados, têm problemas afetivos, ou ainda está pensando em diversas situações de agressões, físicas ou psicológicas, sofridas por ele. A cognição de todo o conteúdo será efetivada? De certo que não, pois seus

instintos priorizam solução dos problemas que julga mais importantes para si naquele momento e não o conteúdo programático apresentado, como se é esperado.

TECNOLOGIA E APRENDIZAGEM

Aprender a aprender. Uma das competências apresentadas por Philip Perrenoud e a mais discutida no contexto escolar. Em tempos que as tecnologias de informação e comunicação evoluindo a passos largos, não podemos deixar de observar que os jovens manipulam tais novidades de maneira quase inata.

Não é raro encontrarmos nas salas de aula jovens com aparelhos Smartphone conectados às redes sociais e de informação mundial, ou seja, antenados a todos os acontecimentos em tempo real. É nesse viés que o pensamento de Perrenoud traz à tona o debate de como

aprender a aprender.

A escola não pode ser obtusa acerca do uso das tecnologias, pois nestes tempos modernos o professor assume de fato o papel que lhe é de direito, o de orientador na busca da construção do conhecimento. É importante dizer à exaustão que a construção do conhecimento está intrinsecamente ligada a novos comportamentos, visto que nosso cérebro está totalmente influenciado pelas áreas de controle emocional, que por sua vez, analisa o ambiente e faz a adequação para que possamos interagir e aprender. Nas salas de aula o professor tem cada vez mais a importante

missão de mediador entre as informações obtidas pelos alunos e como serão processadas e conectadas pelas funções neurais.

Vemos então que a instrução não é só uma questão de embutir informações soltas e adquiridas na internet, mas sim um processo de reconhecimento e regulação da inteligência emocional bem como processar estas informações com o propósito de contribuir com o desenvolvimento de determinadas habilidades.

Voltando ao contexto de aprendizagem e a competência de aprender, compreendemos que o acesso ao aprendizado está facilitado e por assim

dizer socializado pelas trocas de ideias. Bancos de dados, informações imediatas, comunicação em tempo real, propiciam ao homem moderno, novos valores de percepções e comportamentos, ou seja, aprender não é mais uma prática desenvolvida somente dentro da escola.

NEUROCIÊNCIA COGNITIVA, NEUROPSICOLOGIA E A AVALIAÇÃO ESCOLAR

Quantificar o aprendizado. Seria esse o processo correto de verificação de aprendizagem? De certo é uma questão facilmente refutável, pois as interferências emocionais devem ser observadas e levadas em consideração. Mas como avaliar?

Como já sabemos, os processos cognitivos exigem não só a compreensão fisiológica do cérebro, mas também o entendimento das formas de aprendizado. É necessário então que a escola tenha claros tais processos de formação durante a avaliação de seus alunos.

No tópico anterior vimos que as condições para o aprendizado devem ser favoráveis, isso desde o ambiente até as condições nutricionais. Não obstante da realidade,

por vezes encontramos nas escolas alunos que tem na merenda escolar uma, se não a única, de suas refeições diárias. Ou seja, cérebros potencialmente brilhantes expostos a condições pouco favoráveis de aprendizagem.

Visto dessa perspectiva, fica ainda mais evidente que a avaliação quantitativa, aquela que dispõem de notas de zero a dez, ou até mesmo o valor conceitual (indo de A á E, em que "A" se classifica um ótimo aprendizado e "E" um péssimo aluno) não é a melhor maneira de apontar a eficácia do processo cognitivo. É necessário que se tenha outros parâmetros de avaliação.

"O conjunto de anotações que se constituem sobre

um estudante com base em pressupostos mediadores dinamiza e aperfeiçoa o acompanhamento individual retirando os alunos do anonimato dos "números (...)" (2013 Hoffman, p.90)

A palavra "processo" que tem sua origem do Latim PROCEDERE, ou seja, avançar; ir à diante, que por si já nos remete que a aquisição de conhecimento é contínua, e acima de tudo exige a total compreensão e domínio do que está sendo aprendido. Em outras palavras, aprender demanda maturação e não tão somente decorar conceitos e fórmulas.

Entretanto, devemos nos atentar que cada indivíduo tem características variáveis na aquisição cognitiva, logo, podemos concluir que a

avaliação também deva ser adequada à condição de aprendizado de cada um, igualmente, entender como esse indivíduo tende a aprender.

Casos em que o estudante apresenta maiores dificuldades de entendimento notam-se que o mesmo não relaciona o conteúdo com as práticas do seu dia a dia. Dessa forma, referenciar o conteúdo com maior significação e representatividade bem como revisitar os conceitos ajudam na fixação da informação. Partindo desse raciocínio, a avaliação deve ser pensada de forma que possibilite ao aluno a acessar as informações obtidas durante as aulas, em suma, uma avaliação mediadora (2013-Hoffman)

É interessante pensar

na criação de gatilhos mentais e a adequação do ambiente, uma vez que ao lermos uma palavra chave durante a avaliação ou o contexto propiciado pelo ambiente possibilitará ao estudante acessar em sua rede neural todos os dados coletados e criar estratégias para que possa responder as questões propostas.

“Os estímulos do ambiente levam os neurônios a formar novas sinapses. Assim, a aprendizagem é o processo pelo qual o cérebro reage aos estímulos do ambiente, ativando sinapses, tornando-as mais “intensas”.” (2016-2017 Bartoszeck)

A avaliação escolar tradicional se pauta somente nota e por vezes é vista de forma

ameaçadora, isso porque não é formulada com o propósito de averiguação diagnóstica e sim como uma forma de medir o conhecimento. É importante ressaltar que a neurociência cognitiva não traz uma receita de como avaliar ou propor novas ideologias educacionais, mas nos faz repensar em como criar estratégias para que tenhamos alunos que realmente aprendem e não só estudem para a prova.

Contudo, criar uma cultura de estudo somente da parte do aluno não resolve as dificuldades que podem se acumular, mas criar uma cultura partindo do professor de que a avaliação também pode ser um elemento no processo da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora pouco se tenha publicado acerca das contribuições da Neurociência cognitiva para as práticas docentes e suas relações

com a avaliação escolar, fica evidente que a construção do conhecimento não pode ter somente como meio de diagnóstico avaliações engessada

com perguntas e respostas previamente definidas. Não somente a avaliação escolar, como também toda a prática educativa para (2013-Luckesi)

a concepção da avaliação está centrada no percentual de aprovação ou reprovação e não preocupada com a forma que a situação-problema apresentada foi resolvida e ainda mais, como e quais meios o aluno criou pra chegar a tal resolução.

A proposta de se entender a forma com que o cérebro aprende não só possibilita criar novas estratégias como também entender teorias já apresentadas pelos pensadores da educação e efetivá-las durante o processo educativo.

“Os acontecimentos do processo de ensino e aprendizagem, seja para ensiná-los criticamente, seja

para encaminhá-los de uma forma mais significativa e vitalizaste, permanecem adormecidos num canto. De fato, a nossa prática educativa se pauta por uma “pedagogia do exame”. Se os alunos estão indo bem na prova e obtêm boas notas, o mais vai...” (2013-Luckesi)

Provas não avaliam com precisão o conhecimento, são apenas um reflexo do entendimento superficial ou informações meramente decoradas que ainda segundo (2013- Luckesi) é “útil para desenvolver personalidades submissas”

Caminhamos, mesmo que lentamente, para uma

nova compreensão de como as habilidades e competências desenvolvidas através de mediações dirigidas podem contribuir para uma formação plena e eficaz. Para Perrenoud, a necessidade de aprender a aprender indica que a escola e professores não são absolutos, pois a cada caso a compreensão das informações e construções de saberes pode variar ou serem alteradas mediante as experiências vivenciadas levando-nos inevitavelmente a repensar em como aprendemos e medimos o conhecimento alcançado.

REFERÊNCIAS

- BARTOSZECK, A.B. Neurociência na Educação. Faculdades Integradas Espíritas. Paraná. 2015-2016.
- CAPOVILLA, A.G. S. Contribuições da Neuropsicologia cognitiva e da avaliação
- FREIRE, P. A Importância do Ato de Ler em três artigos que se completam. 51.ed. São Paulo. Editora Cortez: 2011; p. 102
- HOFFMAN, J. Avaliar. Respeitar primeiro, educar depois. 4 .ed. Porto Alegre. Editora Mediação; 2013; p. 182.
- LUCKESI, C.C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. Estudos e Proposições. 1.ed. São Paulo. Editora Cortez: 2013; p. 370.
- MARTINS, L. 06 de dezembro 2016. 70% dos alunos brasileiros de 15 anos não sabem o básico

de Matemática. Estadão. São Paulo.

<<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,70-dos-alunos-de-15-anos-nao-sabem-o-basico-de-matematica,10000092785>> Acesso em 03/12/2017

MOURA, F. Continuum: Como Funciona o cérebro. 1. Ed. Porto Alegre. Editora Artmed; 2004.

RELVAS, MP Neurociência e Educação. Potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula. 2. Ed. Rio de Janeiro. Editora Wak: 2010. 158 p.

„Cérebro e Aprendizagem: Um Diálogo entre a Neurociência e a Educação”. Maria de Castro. Palestra ministrada pela Prof. Dra. Leonor Bezerra Guerra, em 26/08/2013, como parte do III Ciclo de Palestras do Núcleo de Formação de Professores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar.). Licença Padrão youtube.com. 2013. Universidade de São Carlos – UFSCAR. Disponível em <https://www.youtube.com/wa>. Acesso em 10/12 /2017

Neurociência e Educação. UFV. 13 de junho de 2016. Licença padrão youtube.com

PESQUISA: O CELULAR NA VIDA (ESCOLAR) DOS JOVENS NO FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL



ADRIANA FERREIRA RAMOS ARAGÃO

Graduada em Licenciatura de Matemática pelo Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (2010). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2015). Professora de Matemática do Ensino Fundamental II e Médio da rede pública do Município de São Paulo (2011-2014), Professora de Matemática do Ensino Fundamental II e Médio da rede pública do Estado de São Paulo (desde 2010), Professora de Educação Infantil e Fundamental I da rede pública do Município de São Paulo (desde 2015).

O presente artigo partiu de um incômodo, dentro da classe, provocado pelo uso cada vez mais frequente de celulares pelos jovens. Por meio de uma pesquisa buscou-se compreender tal comportamento. A pesquisa envolveu a aplicação de um questionário sobre o uso de celular em sala de aula aos jovens do final do ensino fundamental e levantamento bibliográfico a respeito do uso de celular, da juventude, da relação dos jovens com os celulares, do conhecimento que a escola oferece e das percepções do professor na realidade atual em rede.

Palavras-chave: Celular; Classe; Jovem; Escola; Professor

INTRODUÇÃO

A ideia deste artigo partiu de um incômodo dentro da classe provocado pelo uso cada vez mais frequente de celulares pelos jovens. Uma pesquisa foi realizada para buscar compreender as razões do jovem usar o celular na sala de aula. Frente ao uso do celular, as primeiras questões que nortearam a pesquisa foram: qual a importância da escola e do conhecimento nela desenvolvido? O celular atrapalha os objetivos escolares (no sentido que desvia a atenção para outros fins)?

Uma hipótese presente nestas questões, é que o uso do celular constitui um

problema se usado em sala de aula de forma excessiva e não orientada pelo processo de ensino-aprendizagem. Outra hipótese considerada, é que o jovem tem consciência dos problemas decorrentes do uso do celular, contudo, o celular ou o que ele promove, assume uma importância maior do que o conhecimento que a escola oferece, portanto, trata-se de uma escolha consciente ao entretenimento ao invés do conhecimento.

Para responder essas questões, no final de 2014, foi aplicado um questionário em duas salas do ensino fundamental, 8º Ano e 9º

Ano, em uma escola pública do Município de São Paulo, região periférica da Zona Oeste.

Foi realizado um levantamento sobre estudos a respeito do uso de celular em sala de aula, sobre juventude, assim como a relação dos jovens com os aparelhos de celular e internet, as mudanças da relação com o saber e a escola e como o professor se sente e se percebe dentro deste contexto em rede. Os estudos levantados contribuíram para aprimorar o questionário e os apontamentos apresentados foram utilizados para analisar as respostas dos alunos.

CONCEPÇÕES DE JUVENTUDE

O que é “juventude”? O que é ser jovem? A resposta para estas questões não é simples de ser formulada, pois o conceito de “juventude” é complexo, vários autores e estudos destacam o tema de forma diversificada. As

condições histórico-culturais, políticas, econômicas, geográficas criam diferentes representações sociais da juventude e também do jovem. De acordo com Groppo (2000, apud ASSUNÇÃO, 2009, p. 2), juventude é “uma concepção,

representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos”.

Para Assunção (2009),

as características peculiares da juventude são marcas do contexto histórico e das mudanças ocorridas nas sociedades, a autora afirma que:

Foi exatamente na modernidade, com a expansão e o desenvolvimento da industrialização, que a juventude ganha visibilidade enquanto uma fase de transição importante para o desenvolvimento da vida dos sujeitos. No entanto, não se pode esquecer que a ideia ou a noção de juventude é demarcada na história, principalmente, pelas relações de classe e de gênero, com destaque no Brasil para a questão étnica. Portanto, a juventude é hoje, resultado de processos histórico-sociais, político-econômicos e culturais de longa duração. (ASSUNÇÃO, 2009, p.3).

De acordo com Bourdieu (1983, p. 2), “juventude” é apenas uma palavra. O autor destaca que: a juventude e a velhice não são dados,

são construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos; as relações entre a idade social e a idade biológica são complexas; as divisões entre as idades são arbitrárias, porque sempre somos o jovem ou o velho de alguém.

A Organização das Nações Unidas (ONU) define como sendo jovens os indivíduos com a faixa etária dos 15 aos 24 anos de idade. Contudo, segundo Bourdieu (1983, p. 113), a “idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável”.

Segundo Kehl (2004), o conceito de juventude é elástico. Ser jovem ou ser velho é um estado de “espírito”, é um jeito de corpo, é um sinal de saúde e disposição, é um perfil de consumidor, é uma fatia do mercado em que todos querem um pedaço. A sociedade contemporânea procura manter-se jovem e cria formas de intervenções do corpo de modo a mantê-lo jovem.

O cuidado com o

corpo recebeu outro olhar, um olhar da cultura. A busca por um corpo “perfeito” é manipulada pelas grandes mídias por intermédio de suas programações que evocam o “culto” ao corpo, que só se manterá jovem através de uma alimentação saudável, do esporte, do cuidado com a pele por meio de produtos de beleza, e da cirurgia plástica. A procura por fórmulas “mágicas” da juventude quer “distanciar” o homem da velhice.

A escola também faz a juventude. Para Ariès (1978, apud PEREIRA, 2007, p. 17), foi a escola, no final do século XVII, que propiciou “as condições para a criação das noções de infância e juventude como etapas separadas da vida adulta”.

Ao analisar o conceito de juventude e o termo jovem, faz-se necessário refletir acerca das identidades: ser jovem é sinônimo de “identidade” - origem, identificação, formação. As questões de identidade têm relação com a sociedade,

ser jovem ou ser velho é uma construção social. A sociedade, a mídia, o currículo, a escola promovem uma determinada política de identidade. Hall (2001, p. 1) destaca que identidade é “fragmentária”, o indivíduo deixou de ser um, elenca diversas identidades (etnia, gênero, sexualidade entre outras). Além disso, a sociedade globalizada promove ainda o acesso à identidade de outros grupos sociais, de outros países.

A RELAÇÃO DO JOVEM COM O CONHECIMENTO IMPACTADA PELA GLOBALIZAÇÃO

Por que os jovens vão à escola hoje? Para responder a esta pergunta Charlot (2007, p. 129) distingue quatro fenômenos para se entender o sentido da educação e as contradições da educação das escolas no mundo globalizado (mundo atual): a educação pensada numa lógica econômica; as novas lógicas socioeconômicas impostas na década de 80 (qualidade, eficácia, territorialização); globalização (fenômeno econômico que integra as economias e sociedades de vários países); e, o movimento que aceita a abertura mundial, mas não aceita a lógica neoliberal da globalização.

Antes da 2ª Guerra, o Estado na sua relação com a Educação é um Estado Educador,

que “pensa a educação em termos de construção da nação, paz social, inculcação de valores” (Charlot, 2007, p. 129). A partir das décadas de 50 e 60, o Estado se torna um Estado Desenvolvimentista, que dirige o crescimento econômico e, portanto, coloca a educação a serviço do desenvolvimento, esta política encontra um consenso social, por criar empregos mais qualificados, que requer uma escolaridade mais longa, o que atende às classes médias e dá esperanças às classes populares.

A escolaridade mais longa e a massificação da escola produzem dois efeitos contraditórios: reprodução social e democratização, e, ainda, conforme Charlot (2007,

p. 130), surgem novas questões pedagógicas decorrentes do ingresso de alunos de diferentes culturas, etnias e classes sociais, mudam as relações pedagógicas que aconteciam na década de 50.

Transforma-se bastante a relação pedagógica: a forma como os alunos relacionam-se com os seus professores não tem nada a ver com o que acontecia na década de 50. Também os métodos de ensino e os livros didáticos mudam aos poucos. O que permanece igual é a chamada “forma escolar”, isto é, o tempo e o espaço da escola, o modo de distribuição dos alunos em séries/idades, os processos básicos do ato de ensino-aprendizagem. (CHARLOT, 2007, p. 130)

Nessa época, a escola é percebida como elevador social. Charlot (2007, p. 129-130), afirma que talvez o fenômeno mais importante foi uma mudança da relação com o saber e questiona “Hoje em dia, para quê as crianças vão à escola?”.

Também é nessa época que começa a se produzir o que, a meu ver, foi talvez o fenômeno mais importante: uma mudança da relação com o saber e a escola. Hoje em dia, para quê as crianças vão à escola? Para “passar de ano” e “ter um bom emprego mais tarde”. De certa forma, isso é realismo. Só que há cada vez mais alunos que vão à escola apenas para passar de ano e que nunca encontraram o saber como sentido, como atividade intelectual, como prazer. (CHARLOT, 2007, p. 130)

Essa ideia de educação como capital, que traz benefícios à vida profissional, não é apenas dos capitalistas, é ideia de muitos sujeitos, desde os formadores de opinião, dos

políticos, das famílias e dos próprios alunos. Desta forma, cresce o descompasso entre o que a escola oferece e o que a sociedade espera dela.

No final da década de 60 aparecem indícios de uma crise, que leva a uma reestruturação do sistema capitalista internacional, chamada de globalização.

Diante da concorrência nos mercados internos e internacionais, foi preciso produzir mercadorias e serviços cada vez mais atraentes pela sua qualidade e seu preço, usando máquinas e processos cada vez mais eficazes (e caros). Assim, foram necessários investimentos mais pesados e menos seguros, vistos os riscos dos concorrentes colocarem no mercado produtos ainda melhores. A crise foi uma crise de rentabilidade do capital, que desafiou a produtividade. As empresas passaram a prestar atenção para a qualidade do que se produzia e a eficácia dos seus processos de produção para proteger os seus mercados, conquistar novos e para evitar gastos

financeiros desnecessários.

Também para aumentar as chances de um produto ser vendido, por meio das novas tecnologias, as empresas passaram a considerar os gostos dos clientes, a diversidade da demanda e a produção em massa.

A concentração econômica nas multinacionais escapa ao poder dos Estados Nacionais, desta forma as novas lógicas levam a um recuo do poder dos Estados Nacionais. Contudo, as lógicas implantadas pelas empresas são adotadas pelo Estado. Segundo Charlot (2007, p. 131), o Estado continua voltado para o desenvolvimento, contudo, renuncia a ação econômica e se dedica à regulação de normas fundamentais – Estado Regulador. Essa mudança incide sobre a escola.

Assim, as novas lógicas requerem trabalhadores e consumidores qualificados para produzirem e consumirem, e também uma formação básica para usarem os dispositivos de autoatendimento, a internet e outros dispositivos eletrônicos,

não apenas no ambiente profissional.

A escola passa a considerar as novas lógicas, inclusive, na sua organização, e passa a ser demandada sobre a sua qualidade e avaliada com determinada frequência. Charlot (2007, p. 131), afirma que “essas lógicas novas atropelam o funcionamento tradicional da escola e a identidade dos seus professores”, além de questionar a definição de eficácia, de qualidade e quais os problemas que devem ser resolvidos. O professor, que ao invés de cumprir tarefas bem definidas, passa a ser um profissional para resolver problemas.

Qual o critério da qualidade? Ter boas notas? Passar de ano? Decorar conteúdos que foram memorizados sem terem sido compreendidos? Entender a vida, o seu relacionamento com os outros e consigo mesmo? É esse debate que me parece fundamental quando é colocada a questão da qualidade da escola, debate esse que remete ao aprimoramento do ensino e à modernização da formação

dos jovens e da própria escola. (CHARLOT, 2007, p. 131-132).

Contudo, a qualidade da escola serve para justificar a generalização da concorrência. Charlot (2007, p. 132), afirma que ao falar da qualidade da escola se esquece do problema da desigualdade social dentro e fora da escola. Desta forma, as lógicas da eficácia e da qualidade ocultam as lógicas neoliberais.

O terceiro fenômeno apontado é a globalização. Globalização é basicamente a abertura das fronteiras e enfraquecimento do poder do Estado, é a intensificação do comércio internacional, conforme a lei de mercado. Essa intensificação do comércio internacional não beneficiou todos os países igualmente, ao contrário, Charlot (2007, p. 132), aponta um aumento em 2,5 a discrepância entre os 20% de seres humanos mais ricos e os 20% mais pobres entre 1960 e 1997.

“Qual é a relação de tudo isso com a escola?” Charlot (2007, p. 129), afirma

que são poucos os efeitos sobre a escola, contudo, afirma que o neoliberalismo está progredindo na área da educação, inclusive, aponta que existe no Brasil, assim como em outros países, um verdadeiro mercado da educação. Além disso, denuncia o ingresso de grandes multinacionais nas escolas de outras formas:

Coca-Cola, por exemplo, paga para a escola disponibilizar uma máquina distribuindo Coca-Cola. Nestlé envia material gratuito sobre o que é uma boa alimentação e Colgate interessa-se pela higiene dentária. Em plena neutralidade pedagógica, claro está... vinte anos atrás, nem poderíamos pensar nisso. Hoje, há discussões na escola para saber se são práticas aceitáveis. (CHARLOT, 2007, p. 133)

Dentre as novas formas de ingresso de grandes multinacionais nas escolas está o celular (Samsung, Nokia, Sony, Apple entre outras). Contudo, a citação não se trata da globalização propriamente, mas do progresso

do neoliberalismo. Quanto à influência da globalização sobre a educação, o autor aponta as organizações internacionais, como OCDE, FMI, Banco Mundial e OMC, e completa que uma organização internacional só tem o poder que lhe conferem os Estados que a sustentam, uma organização não tem poder de decisão por si só. As organizações internacionais tomam decisões na lógica e, em geral, conforme os interesses dos países que as mantêm, isto é, que as financiam. De acordo com Charlot (2007, p. 133), atrás das organizações internacionais “é o poder do capital internacional que funciona”.

Charlot (2007, p. 133) aponta a OCDE como a organização mais importante na área da educação para os países ricos e que ela represente o centro do pensamento neoliberal:

É o thinking tank, como dizem os norte-americanos, isto é o reservatório para ideias. Saíram da OCDE a “reforma da matemática moderna”, a ideia e a própria expressão de “qualidade da educação”, a

ideia de “economia do saber”, a de “formação ao longo de toda a vida”. A OCDE é o centro do pensamento neoliberal no que tange à educação. Não é de admirar-se disso quando se sabe que foi explicitamente criada para promover a economia de mercado. (CHARLOT, 2007, p. 133)

A globalização, que a princípio era um fenômeno socioeconômico, contemplou um processo político e cultural - encontro entre culturas, aparecimento e espalhamento de novas formas de expressão. Charlot (2007, p. 134), destaca a miscigenação entre povos devido aos fenômenos de migração e a divulgação mundial de informações e imagens pela mídia e a Internet, a ampla difusão de produtos culturais (filmes, novelas, séries televisuais, músicas), a generalização do uso do inglês ou de uma língua internacional baseada nele, em detrimento de outras línguas. As consequências culturais e sócio cognitivas são difíceis de serem avaliadas e constituem novos desafios a

serem enfrentados pela escola.

O último fenômeno apontado por Charlot, o movimento que aceita a abertura mundial, mas não aceita a lógica neoliberal da globalização. Apesar de todos os seus aspectos negativos, Charlot (2007, 134), aponta um efeito positivo da globalização: cria uma interdependência entre os seres humanos e evidência a necessidade de uma solidariedade entre os membros da espécie humana e o fato do planeta Terra ser um bem comum. A abertura das fronteiras não é um problema, o problema é acontecer na lógica do dinheiro e dos países mais fortes – o problema não é a globalização, é o neoliberalismo.

O movimento altermundialista considera a educação como “um direito humano prioritário e inalienável para toda a vida”. (...) os altermundialistas, ao mesmo tempo defende a escola pública contra o neoliberalismo e a privatização e exigem uma transformação profunda dessa escola, para que ela passe a ser um lugar de sentido, de prazer

de aprender, de construção da igualdade social. (CHARLOT, 2007, 134)

Muitos são os desafios que a escola encara frente às evoluções da sociedade contemporânea, que tem como objetivo prioritário o desenvolvimento econômico e social, por isto, requer um maior nível de formação da população, a escola deve resolver os problemas da democratização escolar. Entre esses problemas, Charlot (2007, 135), destaca a nova relação

com o saber: “há cada vez mais alunos que vão à escola apenas para “passar de ano”, sem encontrar nela sentido nem prazer”.

Neste sentido, Charlot (2007) denuncia uma lógica neoliberal da concorrência que tende a:

[...] reduzir a educação a uma mercadoria escolar a ser rentabilizada no mercado dos empregos e das posições sociais e isso faz com que formas de aprendizagem mecânicas e superficiais, desconectadas do sentido do saber e de uma

verdadeira atividade intelectual, tendam a predominar. Charlot (2007, p. 135, grifo nosso)

Isto configura uma grande contradição, pois, de um lado a sociedade globalizada trata o saber como um recurso econômico, que leva uma aprendizagem mecânica e superficial, sem sentido do saber e da atividade intelectual verdadeiramente, por outro lado, requer homens globalizados instruídos, responsáveis e criativos.

DESVIO DE FOCO DO JOVEM PARA O PROFESSOR

As transformações drásticas que o mundo vem sofrendo desde o final do século XX foram geradas pelo acelerado desenvolvimento das novas tecnologias da informação, em destaque a internet que se difunde tanto no sistema econômico, quanto social - Revolução da Tecnologia da Informação.

Passamos a viver em uma nova organização social: a da sociedade em rede.

Assistimos as modificações na forma de circulação do capital, e conseqüentemente nos modos de produção. Experimentamos, em primeira mão, mudanças no mercado e nos processos de trabalho, nas estruturas ocupacionais, nas hierarquias, nas formas de exercício do poder, na distribuição de renda etc. Para nós tudo é tão novo e desconhecido que não é raro termos a sensação de estarmos

à deriva, pois os referenciais que nos guiavam deixaram de existir. (LEITÃO, ABREU, NICOLACI-DACOSTA, 2005, p. 152)

Diversos autores citam esta sensação de estar à deriva. Leitão, Abreu e Nicolaci-da-Costa, por meio de duas pesquisas, investigaram como professores e psicoterapeutas se percebem e se sentem desde a penetração da rede no cotidiano de seus alunos ou pacientes e buscaram conhecer

melhor o que vem ocorrendo com os profissionais que lidam diretamente com seres humanos que esperam deles orientação e auxílio.

Diante da expectativa de que educadores estariam aptos a absorverem rapidamente as mudanças em curso, fossem capazes de ajudar os seus alunos a dar sentido às suas novas e desconhecidas experiências na realidade atual, Leitão, Abreu e Nicolaci-da-Costa (2005, p. 156) afirmam que em épocas de transformações drásticas “todos são igualmente atingidos pela mudança”.

(...) a internet revela-se uma poderosa e ilimitada fonte de lazer, brincadeira e prazer. Mostra-se capaz de transformá-los, gerando novos comportamentos, linguagens, formas de relacionamento e modos de pensar e sentir. (LEITÃO, ABREU, NICOLACI-DA-COSTA, 2005, p. 157)

Diferentemente dos alunos, os professores geralmente usam a internet como ferramenta de trabalho e com moderação (autocontrole). Mesmo assim,

todos os profissionais entrevistados na pesquisa revelaram que de alguma forma a internet vem introduzindo novas e importantes alterações em seu trabalho cotidiano. Alguns entrevistados, sentem-se pressionados a se familiarizarem com a internet para se manterem capacitados para o magistério.

Todos os entrevistados concordam que o “novo” está impondo mudanças nas antigas práticas profissionais, as autoras (2005, p. 164) sobre a internet, afirmam que “as experiências online dos alunos parecem desorganizar e colocar em xeque os modelos docentes”, portanto, apesar de motivados a enfrentarem os desafios do “novo” se sentem preocupados diante da ameaça de transformações profundas nas relações de poder entre professor e aluno. Para os alunos, as consequências das experiências na realidade virtual são a agilidade juntamente com a dispersão, os alunos parecem pensar e escrever em linguagem de hipertexto. Os depoimentos dos professores indicam que a maior fonte de sofrimento

para eles reside no sentimento de perda de suas identidades profissionais:

(...) no lugar das tradicionais e sólidas definições de papéis, direitos e deveres de um profissional da Educação, parece ter-se instaurado um doloroso desconhecimento do que é ser um professor nos dias de hoje. Desorientados, os entrevistados reconhecem que os modelos tradicionais de professor – que ainda carregam dentro de si – estão em extinção. Angustiados, deparam-se com o desafio de construir novas identidades profissionais, e conseqüentemente novas modalidades de prática pedagógica. (LEITÃO, ABREU, NICOLACI-DA-COSTA, 2005, p. 168)

Os estudos de Leitão, Abreu e Nicolaci-da-Costa apontam que os professores lançam olhares sobre os alunos, crianças e jovens com os quais trabalham, para identificar as suas novas características. Não conseguem ainda conhecer o perfil desses novos alunos ou a organização subjetiva desses usuários da rede, mas conseguiram, por meio da pesquisa, identificar

novas características comuns aos usuários da rede:

“(...) a rapidez na obtenção de informações e a dificuldade de transformá-las em conhecimento crítico; a ênfase na interatividade

em lugar da absorção passiva do conhecimento sobre o mundo; a sensação de onipotência gerada pelo praticamente inesgotável potencial de experimentação, interação e conhecimento que a

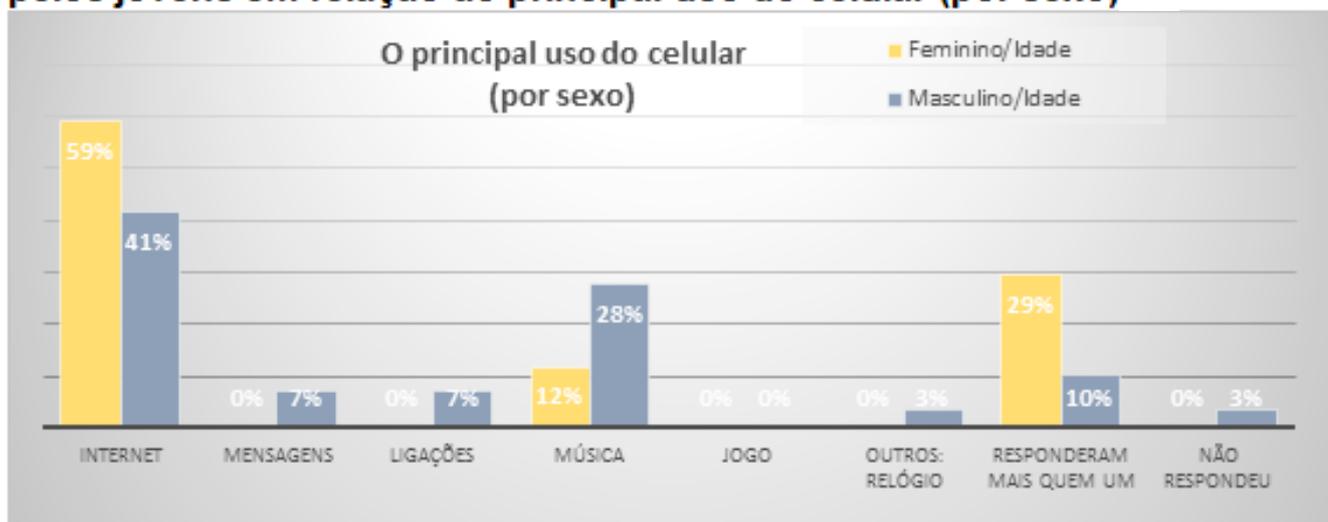
internet oferece; e finalmente, a dificuldade de impor limites aos excessos que o mundo virtual gera para seus habitantes”. (LEITÃO, ABREU, NICOLACI-DA-COSTA, 2005, p. 168)

PESQUISA

Um questionário foi aplicado a jovens de duas salas do ensino fundamental, 8º Ano e 9º Ano, em uma escola pública do município de São Paulo, região periférica da Zona Oeste. Entre as perguntas, uma questão interrogava sobre a importância do celular na vida do sujeito podendo ser atribuída uma nota de 0 para “nada importante” até 10 para “muitíssimo importante”. Segue alguns dados (quantitativos) da apuração das respostas:

- 51 jovens de 12 a 16 anos, sendo que 44 deles tinham entre 13 e 14 anos, 18 eram do sexo feminino e 33 do sexo masculino;
- 94% das jovens e 88% dos jovens possuíam celular;
- Dos jovens que possuíam celular, 59% das jovens e 31% dos jovens tinham personalizado/estilizado o aparelho;
- Quanto à importância do celular, 100 % das jovens atribuíram nota 10, 9 e 8, respectivamente 61%, 22% e 17%; os jovens avaliaram a importância de forma mais diversificada, mas a maioria ainda avaliou como muito importante o celular atribuindo nota 10, 9 e 8 respectivamente 27%, 3% e 21%;
- Quanto ao principal uso que fazem do aparelho, 59% das jovens e 41% dos jovens usam para a internet, 12% das jovens e 28% dos jovens usam para ouvir música; ainda sobre os

Gráfico 1 - Resultado da pesquisa a partir do questionário respondido pelos jovens em relação ao principal uso do celular (por sexo)



Fonte: Gráfico desenvolvido pela autora.

A maioria que usa o celular para acessar a internet especificou o uso do Facebook e do WhatsApp. Os jovens, que têm como principal uso do celular o WhatsApp, ora selecionaram a internet, pois o aplicativo necessita da internet, ora selecionaram mensagem, por ser um aplicativo de mensagem.

Apesar de ser questionado o principal uso que os jovens faziam do celular, 29% das jovens e 10% dos jovens selecionaram mais que um uso, que em geral, inclui, internet, mensagens e música.

Imagem 1 – Questão sobre o principal uso do celular respondida por uma jovem de 14 anos

4. Qual o principal uso do celular que você faz? (Para que você usa o celular?)

navegar na internet;

ler mensagens;

(c) fazer/receber ligação. Especifique: () fazer ligações receber ligações;

ouvir música;

(e) jogar;

(f) outros. Especifique: _____

5. Dentro do uso que você faz, especifique o que você mais usa? (Por exemplo, se o principal uso são mensagens e ligações para/de quem? se navega na internet, qual o site que mais visita? Se ouve música, que tipo de música, música ou cantor? Se joga, qual o jogo que brinca com mais frequência?)

WhatsApp

Fonte: arquivo pessoal.

- 65% das jovens e 52% dos jovens assumem que usam o celular na sala de aula, destes 29% das jovens e 3% dos jovens reconhecem que o uso atrapalha a aprendizagem.

Em contradição com a hipótese inicial, o jovem parece não perceber o impacto sob a sua aprendizagem no que diz respeito ao uso do celular na sala de aula. Quando reconhecem o uso do celular em sala de aula, se justificam pela disponibilidade de tempo dado pelo esquadrinhamento-grade do tempo escolar ou pela necessidade de responder mensagens ou de utilizar algum recurso disponível como relógio, calculadora, internet para pesquisa, entre outros.

Imagem 2 – Questão sobre o papel do celular respondida por uma jovem de 14 anos

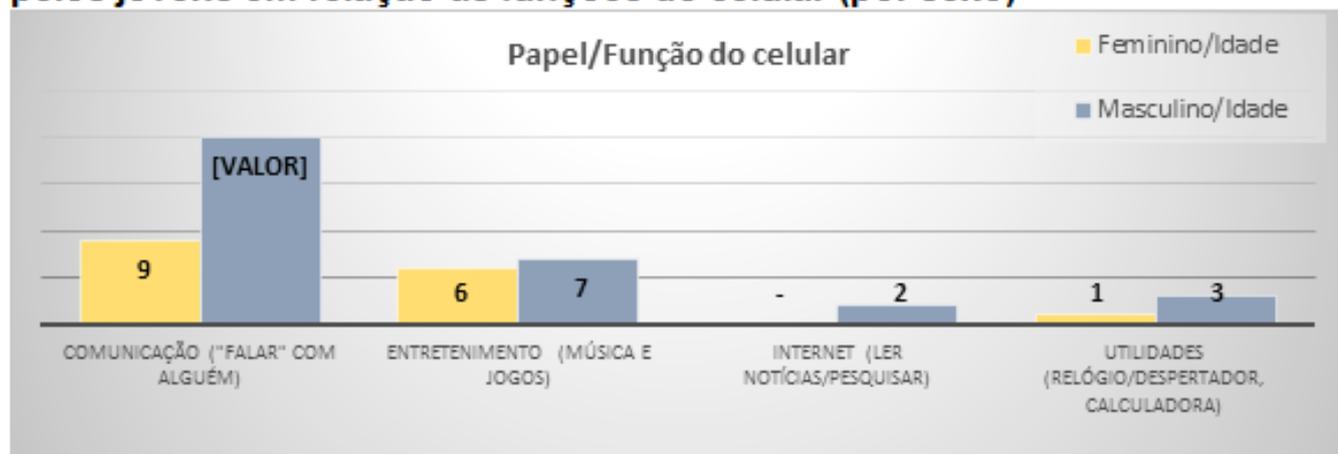
8. Responda a esta pergunta apenas se a sua resposta foi **sim** na questão 6. Por que você usa o celular na sala de aula?

Porque as vezes preciso responder alguma mensagem importante, e também quando termino a lição ou tenho um intervalo entre as aulas

Fonte: arquivo pessoal.

Quanto ao papel e a função do celular, as respostas foram classificadas em comunicação ("falar" com alguém), entretenimento (músicas e jogos), internet (ler notícias/pesquisar) e utilidades (relógio, despertador, calculadora). As jovens indicaram comunicação, principalmente, e entretenimento, os jovens de forma também apontaram comunicação, principalmente, e entretenimento, mas numa porcentagem diferente. A questão foi aberta e o jovem poderia atribuir mais que uma função ao celular.

Gráfico 2 - Resultado da pesquisa a partir do questionário respondido pelos jovens em relação às funções do celular (por sexo)

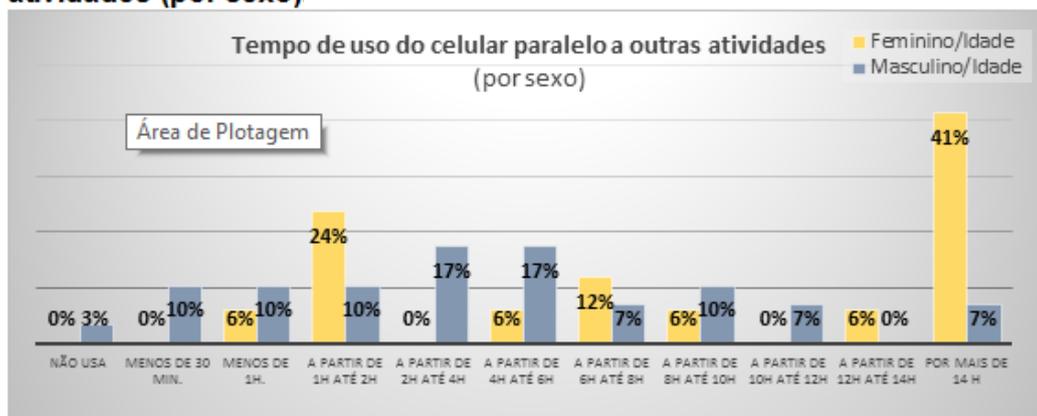


Fonte: Gráfico desenvolvido pela autora.

Quanto à aquisição do celular, a grande maioria ganhou e não comprou com recursos próprios; quanto aos custos mensais, 41% das jovens e 45% dos jovens tem custos mensais do celular dos celulares pagos pelos pais. Outros não tem despesas mensais com o celular, porque não inserem créditos e utiliza os recursos disponíveis no celular ou as redes de wi-fi disponíveis em determinados locais; 29% das jovens e 31% dos jovens reconhecem que o uso do celular é controlado; 53% das jovens e 62% dos jovens assumem que os seus responsáveis sabem onde e com quem estão pelo meio do celular;

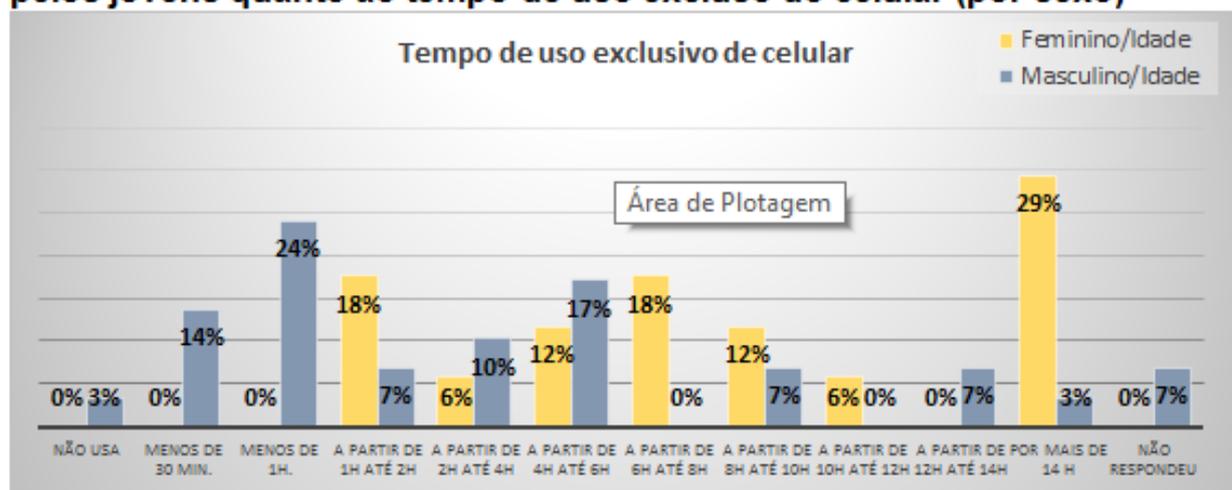
Quanto ao tempo de uso do celular, concomitante com outras atividades, 34% dos jovens usam o celular de 2 a 6 horas; quanto ao uso exclusivo do celular, 24% afirmam que usa de 30 minutos a 1 hora e 17% afirmam que usa de 4 a 6 horas. Em relação as jovens, confirmam as nossas expectativas de uso excessivo, 41% usam o celular paralelo com outras atividades por mais de 14 horas e 29% usam o celular de forma exclusiva por mais de 14 horas.

Gráfico 3 - Resultado da pesquisa a partir do questionário respondido pelos jovens quanto ao tempo de uso do celular concomitante com outras atividades (por sexo)



Fonte: Gráfico desenvolvido pela autora.

Gráfico 4 - Resultado da pesquisa a partir do questionário respondido pelos jovens quanto ao tempo de uso exclusivo do celular (por sexo)



Fonte: Gráfico desenvolvido pela autora.

Contudo, não podemos generalizar, a pesquisa evidencia que há jovens que usa o celular de forma moderada por menos de 1 hora, principalmente os jovens (sexo masculino).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O que é ser jovem?” Uma resposta possível é um perfil de consumidor, uma vez que 94% das jovens e 88% dos jovens possuem celular – visão neoliberal. Contudo, não atemos apenas à concepção neoliberal, já devemos compreender que juventude é uma construção social complexa. Sobre o jovem e o celular, o que constatamos é a forte atração do jovem pela tecnologia, vista a possibilidade de independência – autonomia e liberdade – principalmente, quando comparada ao telefone fixo, que era um “telefone da família”.

Porém, há evidências de que controle pode ser exercido por meio do celular: a maioria dos jovens não custeou a aquisição do aparelho, quase a metade não custeou a manutenção, um terço reconheceu que o uso do celular é controlado, mais da metade assumiu que seus responsáveis sabem onde e com quem estão, através do celular – ao mesmo tempo que dá liberdade, exerce

controle. Além da liberdade, autonomia, privacidade e controle, ainda, promove o sentimento de segurança, já que o celular permite ao jovem solicitar ajuda em razão do contato com diversas pessoas.

Entre as considerações iniciais, a hipótese de que os jovens escolham o celular frente à aprendizagem, para a maioria não é uma escolha, pois o celular na sala de aula não atrapalha a aprendizagem. Menos da terça parte das jovens que usam o celular na sala de aula, consideram que o aparelho atrapalha a aprendizagem, os jovens menos ainda (3%). Há uma divergência de como as jovens e os jovens consideram o impacto do uso do celular na aprendizagem.

O celular tem uma função importante na vida do jovem, seja a comunicação, o entretenimento, inclui internet, além dos recursos (relógio, calculadora, etc.). Qual é o papel que ocupa a escola e o conhecimento na vida dos jovens? Mais especificamente nos dias atuais, diante das tecnologias

como o celular, qual é o valor da escola e do conhecimento para o jovem? Historicamente, na contemporaneidade, a escola e o conhecimento têm que promover o desenvolvimento econômico e social: “estudar para crescer na vida”, crescer significa ascender economicamente e socialmente, portanto a educação é capital. Dos 25 alunas e alunos que afirmaram que usavam celular na sala de aula, 9 alegaram que usavam, “mas”, faziam lição, ou usavam somente quando não tinham professor na sala (troca de aulas), ou, ainda, porque se sentiam entediados.

Concluímos que a escola se tornou um lugar para realizar tarefas, os alunos realizam as tarefas rapidamente (consequência do uso de tecnologias), mas não realizam uma atividade intelectual de fato, convergente com as ideias apresentadas por Charlot quanto às “formas de aprendizagem mecânicas e superficiais, desconectadas do sentido do saber e de uma

verdadeira atividade intelectual”, (CHARLOT (2007, 135). Assim, o jovem não encontra prazer na aprendizagem e no conhecimento – ao contrário, alguns jovens se sentem entediados e buscam “se sentir bem” no uso dos recursos do celular.

O “novo” está se impondo e requer mudanças nas antigas práticas profissionais docentes. A principal lição do movimento altermundialista é que não precisamos aceitar passivamente a realidade dada, sempre podemos fazer escolhas dentro dessa realidade. As práticas docentes

podem ser diferentes, mas ainda devem requerer o conhecimento, o conhecimento com sentido que muitas vezes reclamam por lentidão e foco. O desafio é pensar em práticas que levem o jovem a vivenciar uma atividade intelectual, de fato, a encontrar prazer e sentido no saber e saber que é um prazer diferente que buscamos.

Neste trabalho, buscou-se, não simplesmente, colocar-se contra o uso do celular em sala de aula, mas, compreender porque ele ocorre para melhor intervir. Ao mesmo tempo, este é

um conhecimento que interessa para a escola e o jovem, trata-se da tomada de consciência de suas escolhas e consequências que muitas vezes atendem a interesses ocultos. Por outro lado, as tecnologias fazem parte do mundo atual e globalizado, que apresentam aspectos positivos como melhor circulação e troca de informação, entre professor e aluno, especialmente no que tange a tecnologia, ocorre uma quebra de hierarquia, muito benéfica se pensamos em uma igualdade social fora e dentro da escola.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, G. R. O debate contemporâneo em torno da categoria juventude e das políticas públicas de juventude. IV Jornada Internacional de Políticas Públicas. Neoliberalismo e lutas sociais: perspectivas para as políticas públicas. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão. Disponível em <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/4_questao-de-genero/o-debate-contemporaneo-em-torno-da-categoria-juventude-e-das-politicas-publicas-de-juventude.pdf>. Acessos em 17 jan. 2018.

BOURDIEU, Pierre. (1983). A juventude é apenas uma palavra. In: _____. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero. Entrevista a Anne-Marie Métaillé, publicada em *Les Jeunes et le premier emploi*, Paris, Association des Ages, 1978.

CHARLOT, Bernard (2007). Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 14 de junho de 2007. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 04, pp. 129-136.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KEHL, M. R. (2004). A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina & VANNUCHI, Paulo (orgs.). *Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação*. São Paulo: Perseu Abramo.

LEITAO, C. F.; ABREU, R. dos S.; NICOLACI-DA-COSTA, A. M. Profissionais à deriva: professores

e psicoterapeutas na sociedade em rede. *Interações*. São Paulo, v. 10, n. 19, p. 151-174, jun. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072005000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 17 jan. 2018.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. Celulares: a emergência de um novo tipo de controle materno. *Psicologia & Sociedade*, vol. 18, núm. 3, setembro-dezembro, 2006, pp. 88-96. Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO). Minas Gerais, Brasil.

A EDUCAÇÃO NA DITADURA MILITAR



ADRIANA VICTORELLI

Professor de. Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.
Professor de. Ensino Fundamental I na Rede Estadual de São Paulo.

O presente artigo propõe a reflexão ativa sobre as consequências da ditadura militar exercida em nosso país nos anos de 1964 a 1985. Nos anos da Guerra Fria, o anticomunismo estava muito divulgado nos países capitalistas, principalmente aqueles que eram dependentes dos Estados Unidos. Nesta época, João Goulart assume a presidência. Suas ideias de reforma na estrutura do país, fazia com que fosse considerado comunista e, por essa razão, os militares tomam

o poder em 1964, exercendo um regime ditador que se estenderia por vinte e um anos, deixando marcas por todos os ramos da sociedade. As leis, os atos institucionais, os decretos baixados nesta época foram baseados no autoritarismo, retirando das pessoas os seus direitos, sua liberdade. As influências da ditadura na educação foram muitas. Essas mudanças trouxeram uma reviravolta dentro de sistema educacional, causando muitos problemas para escolas, professores e

alunos que tiveram que se adaptar ao novo modelo, sem ter participado, em nenhuma instância, de sua elaboração.

A 5692/71, determina um tipo de educação tecnicista, baseada na formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho e, apesar dos esforços de vários educadores em mudar essa visão, permanece nos dias atuais, através de conteúdos, estratégias e discursos ideológicos em muitas escolas do país.

Palavras-chave: Ditadura Militar; Tecnicismo; Mercado de Trabalho

INTRODUÇÃO

O governo militar implantou uma ditadura rigorosa durante os anos de 1964 a 1985 e seus efeitos foram sentidos por todos os setores da sociedade.

O golpe e a tomada dos militares no poder foram acontecimentos que já estavam sendo elaborados durante o governo de João Goulart. As frações da burguesia aliadas ao comércio internacional precisavam criar condições favoráveis para garantir o sucesso do golpe.

Para isso, foram criados os “partidos ideológicos”, como o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) que desempenharam eficiente atuação no sentido de aplanar o terreno para o braço militar desfechar o golpe.

O IPES foi criado em 1962 reunindo intelectuais, altos executivos de empresas multinacionais, empresários, profissionais liberais. Visava reunir as pessoas da alta classe para combater os projetos de

reforma de base de Goulart. O projeto do IPES tinha como alvo a classe média e era apoiado por programas de TV, que promoviam entrevistas de seus membros na imprensa, filmes sobre os problemas brasileiros, fazendo assim propagandas bem variadas de seus projetos. Depois do golpe, integrou-se ao governo e ministrava cursos e palestras visando acabar com a ideologia desenvolvimentista-nacionalista e abrir a porta para o desenvolvimento estrangeiro, o chamado “desenvolvimento com segurança”. O IPES transformou-se assim, num importante aparelho divulgador da ideologia militar pós-golpe.

Em relação à educação, em 1968, o IPES organizou um fórum chamado “A Educação que nos convém”, pois começavam a aparecer as primeiras discordâncias entre a ditadura e os movimentos estudantis. Neste fórum, foram declarados todos os planos governamentais estudados e articulados pelos tecnocratas

brasileiros sob o comando da Agency for International Development (AID). Instalou-se então a Aliança para o Progresso, um acordo firmado entre o MEC e a USAID, uma agência norte-americana, que se encarregou de reordenar a educação nacional. Essa aliança com os EUA demonstra “a inferência norte-americana nas coisas da educação nacional, camuflada de assistência técnica”. (Góes, 1985).

Como o projeto MEC-USAID não nasceu autodeterminado por nosso país, vindo do exterior, tinha como objetivo fundamental transformar a escola em empresa, facilitando assim o controle institucional do ensino e implantar a reforma gradualmente, sem grandes choques com a antiga estrutura.

Esses acordos do MEC-USAID comprometeram a articulação educacional desde o ensino primário até o superior, controlando inclusive a produção e a distribuição de livros didáticos. Ele também destruiu movimentos de educação e cultura popular,

cassando, prendendo e exilando educadores e aliados. Pode-se ressaltar como sendo as atitudes mais radicais, a demissão de Anísio Teixeira, reitor da universidade de Brasília, o fechamento de cursos de alfabetização como o MEB (da Igreja Católica), o Programa Nacional de Alfabetização (Método Paulo Freire) e o De Pé No Chão Se Aprende A Ler (em Natal), com prisões, apreensões de materiais didáticos, perseguições e verbas cortadas.

Os defensores do ensino público foram substituídos por aqueles que queriam a hegemonia da escola particular, subsidiada pelo Estado. Professores e estudantes universitários foram expulsos. Várias categorias de trabalhadores foram atingidas e ameaçadas para aceitar o novo regime e sua proposta educacional. A denúncia de professores às comissões de investigação passou a ser um instrumento de repressão da política universitária. Até mesmo a competição acadêmica passou a ter mediação do governo.

Nessa época, subiram ao poder aqueles que defendiam as escolas privadas não dando

o respaldo político e atenção necessária às escolas públicas. As verbas do governo seriam destinadas às escolas particulares que se encarregariam do ensino e somente onde não houvesse interesse dessas instituições privadas, é que se abririam escolas públicas. Com isso, ficava clara a intenção de expansão do ensino privado e a estagnação da escola pública.

O salário-educação, criado nessa época, era uma forma dos empresários contribuírem com a escolarização dos empregados e seus filhos. A empresa oferecia ensino primário e gratuito ou contribuía com 2,5% da folha de pagamento para o Estado. Entretanto, ficaria isenta dessa contribuição, a empresa que instituísse o “sistema de bolsas de estudos” com escolas particulares. Esse sistema era muito interessante às empresas, pois essas pagavam uma quantia determinada para as escolas, de acordo com o número de alunos matriculados e recebiam uma nota fiscal no valor total do salário-educação, usando nomes de alunos-fantasmas e economizando essa diferença

em dinheiro.

Existiam ainda as “bolsas de compensação” que eram oferecidas aos alunos em troca da isenção do pagamento do ISS e do IPTU de acordo com o número de bolsas cedidas. Até 1983 era permitida isenção total dos impostos e a partir de 1994, só a metade era permitida.

Esses fatos nos demonstram a falta de investimento no ensino público de qualidade para dar prioridade ao ensino privado, satisfazendo somente os donos dessas instituições e tirando a oportunidade da população em ter uma boa escolaridade gratuita.

Nos anos 60, houve uma grande procura ao ensino superior. O governo não investia nas universidades públicas havendo um grande aumento do ensino particular, que era bem visto pelo mesmo, pois o desobrigava a investir no ensino público.

Por volta de 1970, a situação econômica do Brasil ia mal. Isto no que dizia respeito à população, pois, “uns estavam se beneficiando da miséria dos outros” (Cunha, 1985). A justificativa dada para essa situação era dizer que a

renda estava mal distribuída por causa da falta de escolaridade da população.

Por conta disso, seria necessário fornecer escolarização para as pessoas. Criou-se então o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), um ensino supletivo que reduziria o número de analfabetos no país. Seu real objetivo era alfabetizar pessoas transformando-as em eleitores para a sustentação política do regime. O MOBRAL tinha recursos financeiros e voluntários que alfabetizavam os adultos, às vezes até sem remuneração. Entretanto, o objetivo dos militares com esse movimento não estava sendo alcançado, pois esse projeto não formava os eleitores para seu partido, ARENA (Aliança Renovadora Nacional), e sim para o MDB (Movimento Democrático Brasileiro), partido da oposição. Além disso, os índices de alfabetização eram poucos e os métodos inadequados. “Mas não é nada fácil acabar com uma estrutura tão grande como o MOBRAL” (Cunha, 1985). Ele não foi extinto e sim, modificado em algumas coisas, mas sua

estrutura se perpetua até hoje, nos programas de alfabetização de adultos.

Com a instalação do regime militar, em 1º de abril de 1964, as vagas no ensino superior foram limitadas ainda mais e, com a continuidade da luta, os estudantes e professores passaram a ser vistos como subversivos e suas manifestações foram severamente reprimidas.

Em julho de 1968, com o crescimento dos protestos nos setores sociais contra a ditadura, o governo organizou um grupo para elaborar um anteprojeto de Reforma Universitária. “Era a oportunidade de estender a todo ensino superior ao que já havia sido imposto às instituições federais”. (Cunha, 1985).

Como consequência, em 28 de novembro de 1968, o governo federal procedeu à Reforma Universitária, com a Lei 5540/68, que determinava que todas as instituições de ensino superior se adaptassem ao modelo já iniciado no sistema federal, na Universidade de Brasília.

Nem todas as determinações dessa reforma estavam diretamente

ligada à política educacional da ditadura. A extinção da cátedra vitalícia e a universidade como padrão de organização do ensino superior, estavam incorporadas às lutas dos estudantes e professores pelo aperfeiçoamento do ensino superior no Brasil.

Apesar da extinção da cátedra e da criação dos departamentos, não era essa a reforma que os estudantes e professores reclamavam. A Reforma Universitária promovida pelo governo possibilitou a intensificação do poder centralizado dentro da universidade brasileira, sobrando pouco espaço para a participação da comunidade universitária.

Desde o início, o movimento gerado com o golpe de 64, “se caracterizou por uma usurpação do poder governativo” (Ghiraldelli, 1994), derrubando até presidente eleito pelo voto direto. E, para mostrar seu poder e força, o governo militar fechou o Congresso Nacional e editou o Ato Institucional nº 5, que foi “a peça legislativa mais antidemocrática e desrespeitosa à cidadania” (Ibidem).

O AI-5 permitiu que o

Executivo fechasse o Congresso Nacional, obtendo plenos poderes para legislar, cassando mandatos, retirando direitos políticos dos cidadãos, suspendendo a estabilidade dos funcionários públicos, confiscando os bens daqueles que julgavam ter enriquecido ilegalmente, acabando com o movimento estudantil para eliminar a luta a favor da escola pública. “O povo brasileiro tornou-se de um dia pra o outro, culpado, sem, no entanto saber que crime cometera”. (Ibidem).

Já em fevereiro de 1969, entrou em vigor o famoso decreto-lei 477, que estendeu a repressão nas instituições educacionais do país. Este decreto-lei denominou infração disciplinar “o aliciamento e o incitamento a greve, o atentado contra pessoas, bens ou prédios, os atos destinados à organização de movimentos subversivos, a confecção, a distribuição, a impressão, a retenção de material subversivo, o sequestro e o uso do recinto escolar para fins de subversão” (Ibidem), obviamente situações promovidas por parte de professores, alunos e funcionários dos estabelecimentos

de ensino público ou privado. Essa infração seria punida, após processo sumário, ocasionando a demissão no caso de funcionário ou professor, e desligamento do curso e proibição de matrícula, no caso de aluno, pelo prazo de três anos.

Muitas universidades incluíram os dispositivos desse decreto-lei em seus estatutos. Assim sendo, todos os professores ou candidatos ao magistério eram considerados suspeitos de subversão, até que mostrassem o contrário, tendo que apresentar “o atestado de ideologia, emitido pelas delegacias de ordem política e social das secretarias estaduais de segurança pública”. (Cunha, 1985)

Por essa razão, pode-se dizer que esse ato arbitrário teve enorme sucesso, visto que muitos professores acabaram “aceitando” tal norma, por medo da repressão. “Desespero e apatia foram os dois componentes do efeito da repressão das escolas e universidades” (Ibidem). Somente em 1979, após anos de luta, é que o decreto-lei 477 foi revogado.

Mesmo o governo

federal freando o crescimento das universidades públicas e gratuitas e instituindo o vestibular obrigatório, a procura ao ensino superior aumentou. Isso fez com que crescesse a procura pelo ensino particular, o que facilitava a desobrigação do governo com a manutenção do ensino público, concedendo à iniciativa privada a autorização e o credenciamento para o funcionamento e, com isso, as faculdades particulares multiplicaram-se a cada dia. “As matrículas no ensino superior público que, em 1964, representavam cerca de 75% do total, em 1984 só conseguiram abranger 25%, já que o crescimento das vagas foi resultado da multiplicação das faculdades particulares”. (Ibidem).

Com o passar do tempo, todo esse sucesso das universidades particulares começou a ser ameaçado, ou por não poderem pagar as anuidades ou por terem de trabalhar para ajudar suas famílias a enfrentar a crise. Muitos estudantes abandonavam os cursos e outros nem chegavam a prestar vestibulares. Com isso, os empresários do setor elaboraram um plano para salvar

seus empreendimentos. Primeiro eles queriam fazer com que os alunos da escola pública pagassem uma taxa, ou mesmo tivessem que arranjar certo “patrocínio” para custear seus estudos, de modo que a diferença de custo da escola privada para a pública não fosse tão grande. O que houve com essa tentativa foi uma grande resistência por parte de estudantes e professores que impediram a realização de tal intento. Isso demonstra que a atuação e luta do movimento estudantil durante o período do governo militar foi fundamental e muitas vezes decisiva.

Apesar dos subsídios governamentais que recebiam, os empresários do ensino inventaram um segundo recurso para se salvarem: o lucrativo “crédito educativo”, em que parte do dinheiro que os bancos deveriam recolher do Banco Central passou a ser emprestado aos estudantes, para estes pagarem suas mensalidades e ao final do curso, com juros e correções monetárias, devolver esse dinheiro aos bancos.

Dessa forma, “o setor privado passou a ganhar duplamente:

os bancos, por verem render um dinheiro que não poderiam antes emprestar; os donos de faculdade, por ter diminuído o número de desistentes, isto é, por manterem sua receita”. (Cunha, 1985). Isso fez com que as universidades particulares ficassem cada vez mais fortes e poderosas. Já os estudantes, no início de 1983, dos 250 mil que haviam concluído o ensino superior por terem conseguido o crédito educativo, 200 mil eram inadimplentes ou nem haviam pago qualquer parcela.

Entre todas as universidades federais existentes na época do golpe, a Universidade de Brasília, a mais importante iniciativa governamental no campo do ensino superior brasileiro, foi certamente a mais afetada devido seu caráter estritamente organizacional e pedagógico, ou seja, a sua estrutura inovadora. Mal teve tempo de ser totalmente implantada e, em seu segundo ano de funcionamento, veio o golpe modificando seu plano original, eliminando unidades inteiras e alterando as restantes.

“A modernização

inovadora, representada pela Universidade de Brasília nos dois primeiros anos de sua existência, cedeu lugar, por força do golpe, à modernização conservadora, movida pela legislação autoritária, quase toda feita a base de decretos-lei”. (Cunha, 1985). Dessa forma, todas as universidades federais tiveram que adaptar sua estrutura à Universidade de Brasília. Muitas faculdades tiveram que se agrupar para formar uma única universidade seguindo a política educacional dominante.

As universidades foram então organizadas em departamentos para aumentar o “rendimento” dos “recursos humanos”, como queriam os técnicos americanos, em que numa mesma sala, com um só professor, todos os alunos de uma mesma universidade aprenderiam determinada disciplina, independentemente dos diferentes objetivos e dificuldades. “Isso foi feito em todas as universidades que levaram a sério a orientação economicista da política educacional da ditadura.” (Cunha, 1985).

Para ajudar a passagem dos estudantes pelas disciplinas nos diversos departamentos da

universidade até a conclusão do curso, os planejadores educacionais do regime autoritário, implantaram o regime de créditos, copiado dos norte-americanos, em que os estudantes iam adquirindo os créditos conforme a disciplina cursada. Essa ideia foi bastante interessante, pois aqueles que faziam mais créditos, ou seja, cursavam mais disciplinas, pagavam mais e assim, as universidades também lucravam mais.

Esse regime de crédito corroborou com a desorganização dos estudantes, dificultando o movimento estudantil. E, aproveitando-se dessa desarticulação, em novembro de 1964, o Congresso Nacional aprovou a lei Suplicy que “extinguiu a UNE e demais entidades representativas, garantindo novas formas de representação de mais fácil controle por parte do governo” (Ghiraldelli, 1994).

A Reforma Universitária criou condições e facilitou o aumento das escolas particulares, sem instalações adequadas e professores qualificados. Na universidade essa também foi a lógica. “Assim, a ideia de fazer da

universidade a regra do ensino superior, foi atropelada pela própria política educacional implícita da ditadura”. (Cunha, 1985)

Em 1971, é sancionada pelo general presidente Emilio Médici e assinada pelo Ministro da Educação Jarbas Passarinho, a Lei de Diretrizes e Bases, a 5692/71, vista como tábua de salvação para a educação nacional. Ela não significava a ruptura completa da Lei 4024/61, porém refletia os princípios da ditadura e não os princípios liberais da lei anterior. Foi imposta pelo governo sem discussão das partes interessadas como professores, alunos, diretores, ou seja, como todas as decisões da ditadura militar, não houve discussão com a sociedade civil.

A lei possuía uma tendência tecnicista, preocupada com a ampliação massiva das escolas, os métodos da tecnologia educacional, as necessidades socioeconômicas do mercado de trabalho e a formação técnico-profissionalizante. A preocupação governamental dominante era utilizar a educação como meio eficiente de preparação de mão-de-obra qualificada para o

mercado de trabalho.

O objetivo geral dos “fins da educação” era proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

A LDB de 1971 extingue os cursos primário, ginásial e o exame de admissão criando o ensino de 1º grau, com obrigatoriedade de oito anos para crianças de 7 a 14 anos, destinado à educação geral. Com isso, o Brasil passa a ter uma das mais altas exigências de escolaridade obrigatória. Nessa lei, não é citado que o 1º grau, além de obrigatório, seria gratuito nas escolas públicas, para todas as crianças na faixa etária citada.

A Lei 5692/71, com sua fundamentação tecnicista, já preparava mecanismos e estratégias variadas para direcionar os alunos ao mercado de trabalho, mais industrializado, implantando a profissionalização no ensino de 2º grau e diminuindo a procura ao ensino superior, que vinha crescendo no Brasil. Essa profissionalização

formava cidadãos que atuavam no mercado, garantindo uma habilitação profissional a seus alunos.

Muitos absurdos decorreram dessa lei, como por exemplo, escolas particulares que só abriam cursos profissionalizantes que dessem segmento ao ensino superior, visto que seus alunos seguiriam esse caminho; foram aprovados vários cursos dentro de uma mesma área, com currículos mínimos, formando vários tipos de técnicos para uma mesma especificação; as escolas normais foram desativadas assim como as escolas industriais, transformando-se em apenas mais uma habilitação como as outras.

Mediante tantos problemas surgidos, houve uma reinterpretção da lei e foram colocados ao currículo disciplinas de educação geral, mescladas com as profissionalizantes, tirando o caráter totalmente formador de profissionais. Entretanto, a insatisfação continuava e houve a necessidade de uma nova lei, a 7044/82, que retirava a obrigatoriedade do ensino

profissionalizante tornando-o uma preparação para o trabalho e não a qualificação para o trabalho. “A preparação para o trabalho pode se resumir em atividades que difundam uma visão abstrata do trabalho, numa sociedade abstrata, com resultados pedagógicos muito ruins. (Cunha, 1985)

Mais uma vez a escola pública se desorganiza sendo um amontoado de disciplinas básicas e mais as exigidas pelo interesse da ditadura, como a Educação Moral e Cívica que foi reintegrada ao currículo, mesmo com muita resistência. Aumentou-se o número de matérias obrigatórias, fazendo com que o núcleo comum passasse a abranger dez conteúdos específicos, mas deixava de lado disciplinas mais reflexivas que favoreciam a discussão crítica como Filosofia, Sociologia, Psicologia, etc. O reflexo disso foi à procura das escolas técnicas pelos alunos, pois estavam mais estruturadas e poderiam garantir-lhes uma melhor preparação.

Os ditadores, com a Educação Moral e Cívica, tinham

mais um mecanismo de conter a população colocando nas cabeças dos alunos sua ideologia repressiva. Era ministrada no 1º e 2º graus, no ensino superior como Organização dos Problemas Brasileiros e até na pós-graduação. Os ditadores queriam demonstrar que a disciplina era para promover o cidadão livre, consciente e democrático. Entretanto, nessas aulas havia até violência psicológica contra as crianças, em nome da moral e do civismo. Na realidade, “procurava incutir nos estudantes a imagem de que são membros de uma sociedade homogênea e harmônica, na qual as diferenças entre os cidadãos decorrem da natureza ou do acaso, e onde os conflitos são um mero acidente perfeitamente suprimível”. (Chauí, 1977).

Outra disciplina que interessava aos militares era a Educação Física. “O estudante cansado, não teria disposição para entrar na política”. (Cunha, 1985). Essa disciplina foi muito incentivada e até rendia bolsas de estudos aos alunos desportistas, fazendo-os acreditar que o desempenho físico era mais importante que o

desempenho intelectual.

Após essa reformulação do ensino de 2º grau, a contenção dos candidatos ao ensino superior foi feita através dos exames vestibulares eliminatórios e incentivo aos cursos de curta duração.

A Lei 7044/82 foi o reconhecimento da falência do ensino profissionalizante do 2º

grau e conseqüentemente da política educacional da ditadura.

“A ditadura militar governou em nome da burguesia e contra o povo, e acabou distante dos dois”. (Ghiraldelli, 1994).

O governo militar juntamente com a burguesia impôs toda a sua ideologia e seus interesses na educação, na formação dos alunos. Hoje, podemos perceber

os reflexos disso, na sociedade, nos profissionais, que trazem com eles os efeitos de uma educação baseada apenas na racionalidade técnica, impedindo a reflexão e o posicionamento de cada cidadão. Nesse sentido e somente nesse sentido, é que podemos afirmar que a reforma educacional militar logrou êxito: descaracterizou a educação nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os anos em que o Brasil viveu a ditadura instaurada pelos militares, transformou a sociedade em todos os seus setores.

Com muita força e violência, a ditadura impôs seus preceitos e limites, tornando a sociedade apática e sem poder de contestação. A economia, a política, a educação sofreram grandes transformações nessa época. O milagre econômico trouxe o crescimento para o país em cima de um aumento considerável da dívida externa e do arrocho salarial dos trabalhadores brasileiros.

A educação foi um setor que sofreu muitas modificações com a ditadura no objetivo de atender aos interesses das classes dominantes e dos militares.

A inclusão do ensino de Educação Moral e Cívica numa tentativa de tornar a população mais obediente e menos crítica quanto às atitudes tomadas por parte dos militares, a reforma universitária, a promulgação da lei 5692/71 com seu caráter tecnicista e profissionalizante, foram todos mecanismos de articulação de um governo que precisava de todos os recursos para manter a ordem

e a boa imagem do Estado. A educação foi um caminho para que os militares cada vez mais mostrassem seu poder e sua força para dominar a sociedade.

A profissionalização da educação implantada nesse regime, mais foi uma forma de ocultar a verdadeira situação que o Brasil vivia e que os militares procuravam ocultar. A falta de universidades públicas era escondida pela tentativa de conter uma quantidade grande de alunos para o ensino superior dando a eles uma habilitação profissional em 2º grau. Após o fracasso total desse ensino

profissionalizante compulsório, visam somente a formação do de sobrevivência nesta sociedade
tecnicista e formador de indivíduo para um mercado injusta e marcada pela luta de
mão-de-obra, sentimos ainda competitivo, individualista e muitas classes sociais.
seus efeitos nos dias atuais. vezes informal, tomados pelo
Muitas escolas, atualmente, imediatismo das necessidades

REFERÊNCIAS

BARROS, Edgard Luiz de. *A Guerra Fria*. 3 ed. São Paulo; Atual Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1985. 77p.

COVRE, Maria de Lourdes M. *A fala dos homens*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

DANTAS, Fernando. *Milagre e Crise*. O Estado de São Paulo, São Paulo, Caderno Especial Março de 64, p. H5, mar. 2004.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos – o breve século XX*. 2 ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

MAINWARING, Scott. *Igreja Católica e Política no Brasil – 1916-1985*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MARCHI, Carlos. *Antes e Durante*. O Estado de São Paulo, São Paulo, Caderno Especial Março de 64, p. H5, mar. 2004.

MECHI, Patrícia S. *O poder da educação*. Dissertação de Mestrado, Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

OBSERVATÓRIO DA IMPRENSA. *Papel da imprensa no golpe que depôs João Goulart*. Série Um dia na história. São Paulo, Cultura. 30 mar 2004.

REVISTA CAROS AMIGOS, Especial. *O Golpe de 64*, São Paulo, n. 9, mar/2004.

RIBEIRO, Darcy. *O Golpe de 64*. [http: www.pdt.gov.br](http://www.pdt.gov.br). Acesso em: 26 dez 2017

SCHELP, Diogo. *Os papéis do presidente*. Revista Veja, São Paulo, p. 54-55, jul. 2001.

SOARES, Gláucio A. D. et al. *21 anos de Regime Militar – Balanços e Perspectivas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994.

VIEIRA, Evaldo. *A república brasileira: 1964-1984*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1985. 72 p.

COMPUTAÇÃO GRÁFICA: O ENSINO E APRENDIZAGEM DA GEOMETRIA PLANA NAS ESCOLAS DE CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA-PA



ADROAL MENDES DE SOUSA JÚNIOR

Graduação em Matemática – Licenciatura Plena pela Universidade Estadual do Pará (2011); Professor de Ensino Fundamental e Médio da Escola Estadual Novo Horizonte – Palmas – TO - Secretaria Estadual de Educação do Tocantins.

Este trabalho trata sobre a geometria plana, mais especificamente o seu uso na computação gráfica. A geometria está presente em diferentes situações da vida das pessoas, que apresentam dificuldades em relação ao processo de seu ensino e aprendizagem. Tem como objetivo refletir sobre a importância do uso da computação gráfica no ensino da geometria plana, a partir da apresentação nas escolas de situações reais que facilitam essa aprendizagem, com o uso da informática. Bem como, conhecer a realidade da utilização deste recurso na aprendizagem matemática nas escolas de Conceição do Araguaia-PA. É uma pesquisa descritiva e bibliográfica. Adotou-se a pesquisa descritiva e bibliográfica. Para coleta das informações utilizou-se a pesquisa de campo com a aplicação de questionários contendo questões abertas e fechadas, qualitativa. Considera-se relevante a inserção da informática nas aulas de matemática, onde a aprendizagem torna-se mais significativa e interessante, não somente para a geometria, mas, para quaisquer assuntos que seja abordado. Urge a necessidade de se olhar o computador como um elemento essencial a ser utilizados na escola.

Palavras-chave: Computação Gráfica; Ensino e aprendizagem; Geometria Plana.

INTRODUÇÃO

A geometria está presente no cotidiano das pessoas, mas, nem todos a conhecem e dominam conceitos, formas e sua importância. Partes dos educandos, do ensino fundamental, por exemplo, não são oportunizados a vivenciarem em sala de aula ou fora dela a geometria, por ser evidenciados conteúdos considerados mais relevantes como: operações fundamentais, resolução de problemas e outros que são importantes, e que devem ser trabalhados, mas, não em detrimento de outros conteúdos.

Quando o aluno chega ao ensino médio, as dificuldades em relação a ler e interpretar figuras geométricas e resolver situações problemas envolvendo a geometria é visível. A computação gráfica pode contribuir para o ensino e aprendizagem matemática e geométrica? É a questão norteadora deste estudo.

Nesse liame, o objetivo deste estudo, é analisar o ensino e aprendizagem da geometria plana, a partir da utilização de softwares educativos. Na perspectiva de contribuir, para que este processo torne-se cada vez mais, agradável e significativo para educando e educadores matemáticos. Amenizando, o desconhecimento e dificuldades em relação à geometria plana.

Tem como metodologia a pesquisa descritiva, bibliográfica e de campo, tendo por base pesquisadores e teóricos da área como Boyer (1996), Grinspun (2001), Fróes (2011) e outros, de eixo quantitativo. Para a coleta dos dados, foi realizada atividades matemática, envolvendo figuras geométricas plana no modelo tradicional de ensino e depois com o software educativo Adobe Flash 5 e em seguida, utilizou-se questionários que foram

aplicados para 80 alunos de três escolas de Conceição do Araguaia-PA por meio de levantamento histórico do ensino da geometria desvendar a história do seu desenvolvimento e o processo de ensino aprendizagem, visando o uso da computação gráfica como principal ferramenta do ensino matemático, e depois aponta a realidade deste ensino nas escolas de Conceição do Araguaia – Pará.

AMBIENTE ESCOLAR COMPUTACIONAL

A informática no ambiente escolar, traduz um leque de oportunidades para que o processo de ensino e aprendizagem torne-se promissor e de qualidade, onde o conhecimento ultrapassa os limites dos muros da escola e alcança proporções inigualáveis. Onde uso do computador na sala de aula tornou-se uma exigência da atual realidade. Tal fato, não pode ser ignorado pelos pesquisadores e educadores que objetivam cada vez mais, compreender o caminho de construção do conhecimento e gerar condições a ele favoráveis.

Para influir no processo ensino aprendizagem, os educadores devem estar conscientes de que a nova escola precisa ter qualidade, ser atraente e atualizada, a fim de estimular e motivar professores e alunos a desenvolver a criatividade

e o pensamento crítico.

Atualmente, a concepção de relacionar a informática ao currículo escolar, conseqüentemente, com o uso do computador como instrumento de apoio às matérias e aos conteúdos lecionados, no caso desta pesquisa, a matemática, e especificamente a geometria plana. Além da função de preparar os alunos para uma sociedade informatizada, tem se tornando uma constante, e em algumas escolas brasileiras, já é uma realidade.

O espaço em que vivemos é composto por inúmeras formas geométricas. Estudar e compreender as propriedades das formas favorece o desenvolvimento do pensamento geométrico, permite interpretar, descrever, analisar e representar de maneira organizada o mundo em que vivemos. As atividades de geometria

desenvolvem também o sentido espacial, a melhor ocupação do espaço, a observação, a análise e o pensamento lógico.

Nessa perspectiva, a educação tem passado por mudanças de paradigmas em toda a sua estrutura frente a essa nova realidade tecnológica. É visível a implantação crescente de laboratórios de informática nas escolas do País objetivando amenizar a exclusão digital e contribuir para ofertar educação de qualidade e responsabilidade social.

A computação gráfica e sua utilização para o ensino e aprendizagem da geometria plana. Sendo a computação gráfica, um ramo da informática e que atualmente vem ganhando espaço de suma relevância no cenário educacional, sua utilização como mecanismo de ensino e aprendizagem no meio social.

GEOMETRIA E COMPUTAÇÃO GRÁFICA

Maccarini (2011), afirma que etimologicamente geometria significa medidas de terra. Esse significado foi atribuído ao surgimento da geometria quando se realizava, na Grécia Antiga, as demarcações de Terra. Hoje, atribui-se esse trabalho aos agrimensores (especialistas em medição de terras). A geometria passou a ter um sentido mais amplo, ocupando-se dos saberes relacionados às formas (planas e espaciais) e suas propriedades, destacando-se como principais objetos de estudo as questões relacionadas às formas geométricas, às relações entre elas e suas propriedades, às possibilidades de ocupação do espaço, à localização e ao deslocamento de objetos no espaço, vistos sob diferentes ângulos, dar base para várias áreas do conhecimento: artes, ciências, desenho e também na matemática e

outras.

Toledo (2009) em relação à origem da geometria, preconiza que nada se pode afirmar sobre como a mesma surgiu, pois, foi mais ou menos há 6 mil anos que o homem começou a apropriar-se da escrita, e depois disto, iniciou-se os registros de forma organizada sobre a vida e costumes dos povos antigos, através de documentos e ilustrações. Fatos estes, confirmados nos diversos achados arqueológicos, nas pinturas e desenhos em cavernas em toda a parte do mundo.

Carl Boyer (1993), em sua obra sobre a história da matemática, faz o seguinte comentário:

Afirmações sobre as origens da matemática, seja da aritmética, sejam da geometria, são necessariamente arriscadas, pois os primórdios do assunto são mais antigos que a arte

de escrever (BOYER. 1993, p.4)

Segundo Soares (2010) a geometria é essencialmente uma criação humana, ou conjunto de criações que resultam de maneiras que o ser humano encontra para:

- **Transformar e** representar o espaço em que vive;
- Planejar uma intervenção nesse espaço;
- Expressar ideias sobre o que percebe no ambiente;
- **Promover o** embelezamento de um objeto, de uma superfície ou de um ambiente;
- Representar o mundo em linguagem científica.

É interessante afirmar, que a geometria, estar presente na vida do ser humano desde o momento que nasce e o acompanha nas conquistas de locomoção, construção e desenvolvimento em todos os segmentos da sua rotina cotidiana. Pois, ela

nasceu da necessidade de se compreender o espaço e a forma. Toledo (2009), afirma que:

Desde que nasce a criança está em contato com o mundo. Por meio da visão, da audição, do tato, dos seus movimentos, ela vai explorar e interpretar o ambiente que a rodeia e, antes mesmo de denominar as palavras conhecer o espaço e as formas nele presentes. (TOLEDO, 2009, p.213).

Mas, mesmo assim, grande parte das propostas curriculares escolares por muito tempo preocupava em apenas enfatizar as atividades relacionadas às “linguagens e a quantificar, deixando de lado a capacidade de exploração e percepção espacial em trabalhos de geometria”, desde a educação infantil, “o estudo da geometria consistia muito mais em aprender a demonstrar teoremas do que conhecer e interpretar

propriedades das figuras geométricas”(TOLEDO. 2009).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais preconiza que:

O trabalho com noções geométricas contribui com a aprendizagem de números e medidas, pois estimula o aluno a observar, perceber semelhanças e diferenças, identificar regularidades, etc. [...] É fundamental que o estudo do espaço e forma seja explorado [sic] a partir dos objetos do mundo físico, de obras de arte, pinturas, desenhos, esculturas e artesanatos, de modo que permita ao aluno estabelecer conexões entre a matemática e outras áreas do conhecimento (BRASIL, 1998, p. 51).

Portanto, ao pensar trabalho em geometria no espaço escolar, é importante considerar o pensamento de Gálvez (2001), que destaca a importância de gerar, no âmbito escolar,

As situações nas quais os alunos formulem problemas relativos ao espaço e tente

resolvê-los baseados em suas concepções ‘espontâneas’ introduzindo-se em um processo no quais deverão elaborar conhecimentos adequados e reformular suas concepções teóricas para resolver problemas formulados. (GÁLVEZ. 2001, p. 251).

Há pesquisas que mostram que crianças que trabalham com formas geométricas desde cedo se tornam mais organizadas, desenvolvem melhor a coordenação motora e visual, melhoram a leitura e a análise, compreendem melhor as representações gráficas, tabelas, mapas, assim como desenvolvem o raciocínio proporcional e formas diferenciadas de pensamento.

SOFTWARES EDUCATIVOS

Atualmente, não há como negar, que o processo de ensino e aprendizagem matemática, assim com as demais áreas do conhecimento, tem como recurso para apoiar o processo de aprendizagem dos alunos e subsidiar o trabalho do educador: o computador. Conseqüentemente, uma infinidade de possibilidades de usos, principalmente com os softwares educacionais. E o que são softwares educacionais ou educativos? Softwares são programas de computadores, que por sua vez, designam um conjunto de instruções ordenadas que são entendidas e executadas pelo computador. Existem dois tipos principais de softwares: os sistemas operacionais (softwares básicos que controlam o funcionamento físico e lógico do computador) e os softwares aplicativos (executam os comandos solicitados pelo usuário, como

os processadores de texto e planilhas eletrônicas). Dois outros tipos de softwares que contém elementos dos softwares básicos e dos softwares aplicativos, mas que são tipos distintos, são: os softwares de rede, que permitem a comunicação dos computadores entre si, e as linguagens de programação, que fornecem aos desenvolvedores de softwares as ferramentas necessárias para escrever programas. (VESCE.2009,p.1)

O maior desafio é o de relacionar a tecnologia disponível com a metodologia de trabalho do professor a fim de proporcionar aos educandos uma aprendizagem significativa de Matemática. Os softwares podem ser considerados programas educacionais a partir do momento em sejam projetados por meio de uma metodologia que os

contextualizem no processo ensino-aprendizagem (VESCE, 2009). Desse modo, mesmo um software detalhadamente pensado para mediar à aprendizagem pode deixar a desejar se a metodologia do professor não for adequada ou adaptada a situações específicas de aprendizagem (Ibidem).

O Adobe Flash 5, por exemplo, é um software de movimento e pode-se utilizá-lo no ensino e aprendizagem geométrico, por possui recursos de fácil manipulação, pode oportunizar a qualquer pessoa manuseá-lo. Para contribuir o programa oferece um conjunto de ferramenta de desenhos parecidos como: Ferramentas de seleção; Ferramenta Texto; Ferramentas de desenho geométrico; Lápis e pincéis; Paletas de cor e degradês; Ferramentas de manejo de objetos e Ferramenta transparência.

AS FORMAS GEOMÉTRICAS

Segundo Maccarini (2011) as formas geométricas podem ser organizadas em dois grandes grupos. São elas:

As formas tridimensionais possuem três dimensões: largura, comprimento e altura, isto é, são todas as formas geométricas que ocupam um lugar no espaço e são denominados sólidos geométricos. O esquema a seguir mostra os sólidos geométricos mais comuns:

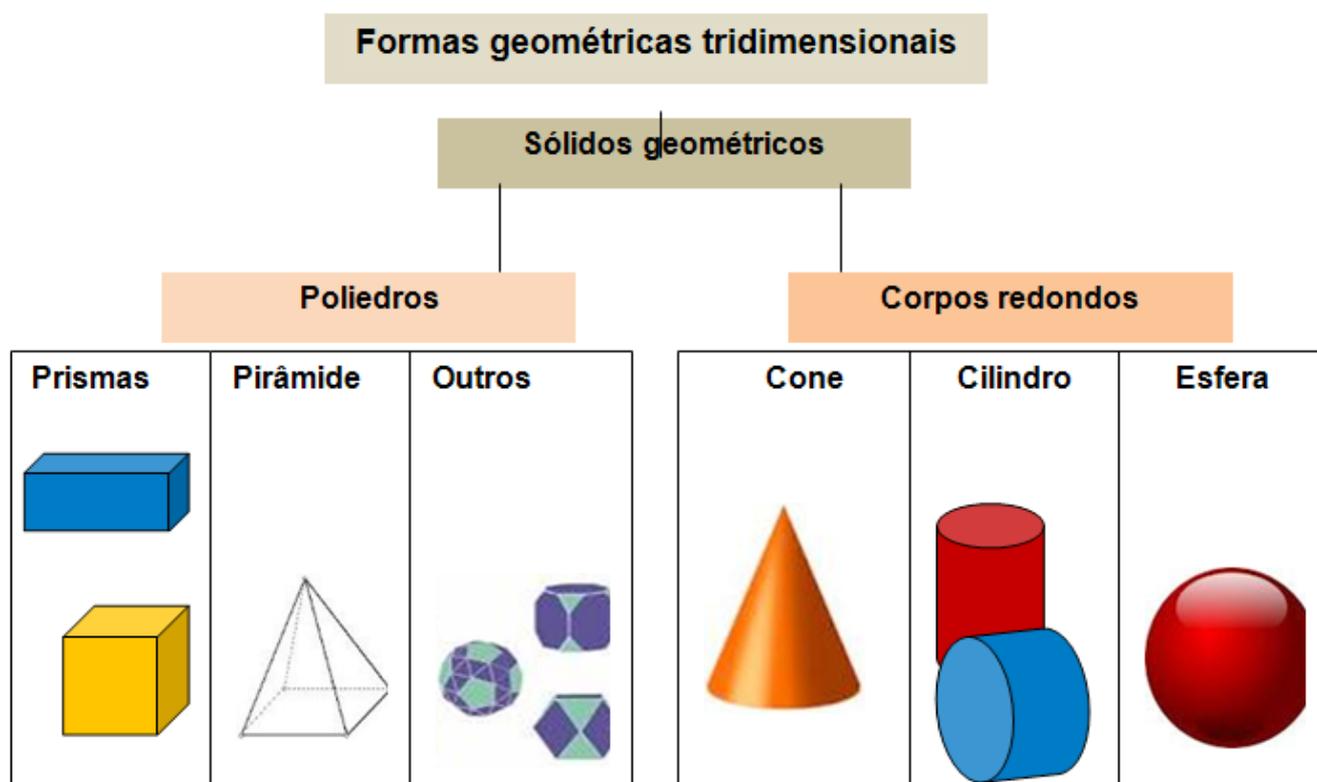


Figura 1: Formas Geométricas Tridimensionais

Fonte: MACCARINI (2011, p.115).

As formas geométricas bidimensionais possuem duas dimensões, largura e comprimento, e são denominadas figuras planas. O esquema a seguir mostra as figuras planas mais comuns:

A autora afirma que o estudo da geometria poderá ser mais rico e com mais significado se ele for conduzido de forma a utilizar a maior variedade possível de recursos e encaminhamentos metodológicos que favoreçam

a construção dos conceitos e propriedades.

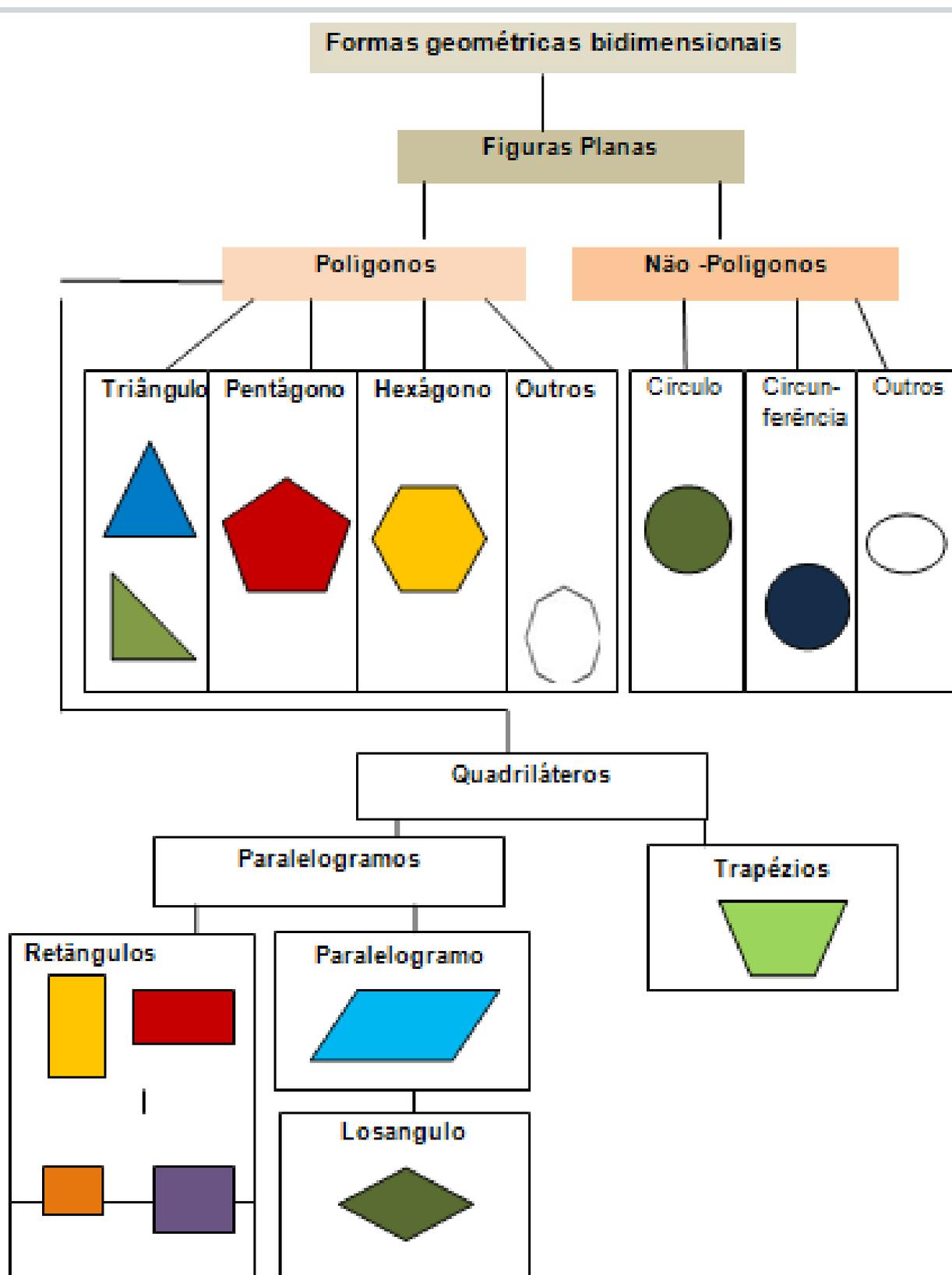


Figura 2: Formas Geométricas Bidimensionais
 Fonte: MACCARINI (2011, p.116)

GEOMETRIA PLANA NA ESCOLA

As figuras geométricas planas podem ser estudadas, também com a utilização da computação gráfica que possibilitará o aluno movimentá-las, e assim, conhecer lados, vértices, arestas, promovendo melhor conceituação e aprendizagem. Podendo também, criar inúmeras imagens, medi-las e outras ações. Dentre as formas geométricas planas, que podem ser movimentadas com a utilização do software adobe flash específico cita-se:

Sabe-se que o Tangran é um jogo de origem chinesa, dividido em sete peças que podem ser unidas, e dependendo de como são dispostas surgem várias figuras.

Em relação à utilização deste nas aulas de matemática, Miranda (2009), faz o seguinte comentário:

O Tangran é utilizado pelos professores de matemática como instrumento facilitador da compreensão das formas geométricas. Além de facilitar o estudo da geometria, ele desenvolve a criatividade e o raciocínio lógico, que também são fundamentais para o estudo da matemática. (MIRANDA. 2009, p.1).

Assim temos as seguintes peças do tangran que é formado por: 5 triângulos, 1 quadrado e 1 paralelogramo.

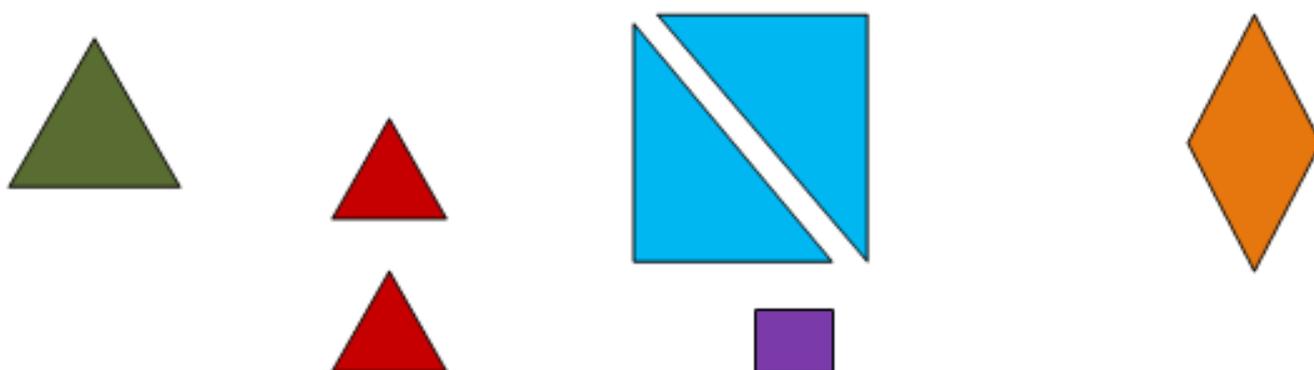


Figura 3: Peças do Tangran
Fonte: Junior & Sousa (2011)

A seguir um exemplo de figura formado pela junção destas peças.

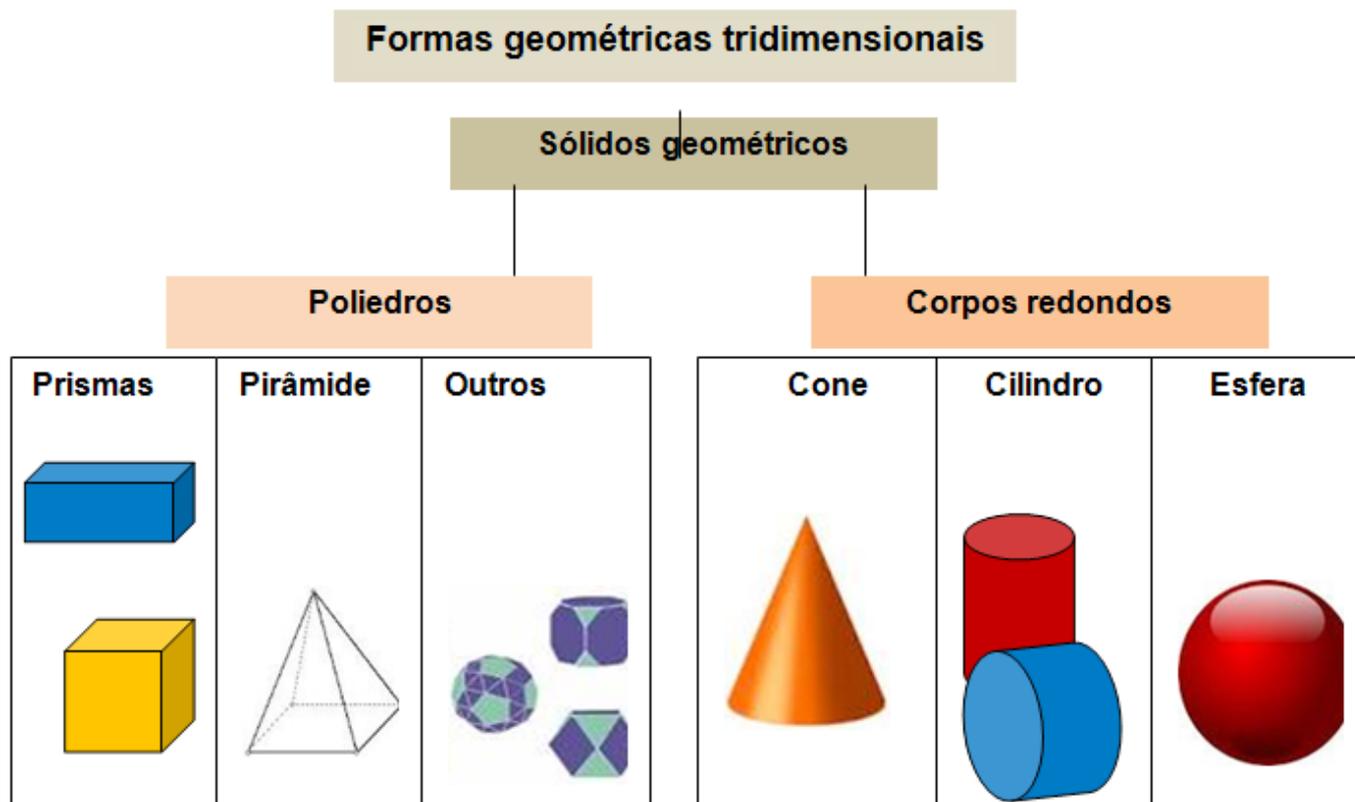


Figura 1: Formas Geométricas Tridimensionais

Fonte: MACCARINI (2011, p.115).

Usando essa ideia no contexto de geometria plana, vemos o tangram como um jogo que se adéqua perfeitamente ao que se espera. Recurso tecnológico já traz uma cultura anterior, na qual estas novas gerações já estão bastante habituadas, ou seja, a cultura digital, onde as Tic's, têm formando também um ambiente de aprendizagem, quer estes conhecimentos tenham validade educativa no ensino da geometria plana e demais conteúdos das outras áreas do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino matemático, e a própria matemática vem sendo vista com outros olhos, por nossos alunos em Conceição do Araguaia-PA, aquela ojeriza tradicional vem sendo substituída por prazer, interesse e curiosidade. Assim, oferecer outras formas metodológicas de ensino e aprendizagem é importante.

A utilização da computação gráfica como recursos matemático para a ampliação, entendimento de conhecimentos, especificamente para o ensino das figuras geométricas planas nas escolas da zona urbana é possível. Há de se oferecer possibilidades de acesso a informática, não basta apenas,

ter laboratórios de informática, mas torná-lo usável e acessível aos envolvidos no processo escolar.

A maneira com que a geometria vem sendo apresentada, ou seja, com muito cálculo e poucas discussões, sem que se abram espaços para que o aluno acredite em uma solução própria, vêm comprometendo sua criatividade. O professor como agente de transformação, procurar ter acesso a essa tecnologia, cabendo a ele oferecer diferentes ambientes de aprendizagem que engrandecem os alunos no processo de criação, elaboração ou representação do conteúdo de geometria plana.

Da informação ao conhecimento da grande num plano de Ação, que a educação na sociedade da informação deve apoiar, inclusive, esquemas de educação à distância baseados na Internet e a capacitação de professores, além da reformulação curriculares visando ao uso das novas tecnologias em atividades Políticas e Pedagógicas e educacionais em nossa cidade.

Estudar essa abordagem, foi muito interessante, contribuiu para a ampliação do conhecimento, e possibilitou a estes acadêmicos – pesquisadores, correlacionar os saberes teóricos com os práticos de sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 3.
- BOYER. Carl B. História da matemática, revista por Uta C. Merzbach; tradução Elza F. Gomide. 2ª Ed. São Paulo: Blücher, 1996.
- FRÓES, Jorge R. M. Educação e Informática: A Relação Homem/Máquina e a Questão da Cognição - <http://www.proinfo.gov.br/biblioteca/textos/txtie4doc.pdf>. Acesso: 07 de nov. 2011.
- GRINSPUN. Mirian. P. S. Educação Tecnológica: Desafios e Perspectivas – 2ª. Ed – São Paulo: Cortez, 2001.

PERCEBER, SENTIR E VER NA ALFABETIZAÇÃO VISUAL



ANA CÉLIA SERAFIM SANTOS

Graduação em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Camilo Castelo Branco (1999); Letras (Português/Espanhol) pela Universidade Cruzeiro do Sul (2002); Serviço Social pela Universidade Braz Cubas (cursando 8º semestre); Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Cruzeiro do Sul (2010); Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cruzeiro do Sul (2013), Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Professor de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF Artur Neiva e Professora de Ensino Médio - Língua Portuguesa na EE Maria de Lourdes A. A. Pacheco.

O assunto tratado neste artigo diz respeito a linguagem visual, umas das vertentes da Semiótica, que é a ciência que estuda as variadas linguagens. Com base na obra *Sintaxe da Linguagem Visual* (Dondis, 1997), procuramos traçar um panorama sobre a importância de estarmos alfabetizados visualmente. Vivemos num mundo de sensações e apurar os nossos sentidos para percebermos o todo, possibilita ampliar os limites dos sentidos. Assim sendo, discorreremos sobre a importância da visão, da sensação e percepção. Nesta abordagem cíclica, dá-se a descoberta do inusitado, o desconhecido é descortinado ante os sentidos adormecidos pela incongruência do uso. A alfabetização visual capacita a ampliação dos limites visuais, transformando o despercebido em real e o abstrato em concreto e assim torna-se possível decodificar as diversas mensagens que se apresentam de inúmeras formas – sons, cores, aromas, texturas e outras tantas

Palavras-chave: Visual; Percepção; Linguagem; Sentidos

INTRODUÇÃO

Nesta era de acelerado desenvolvimento tecnológico, as informações são apresentadas a todo instante e apropriar-se de todas é impossível aos nossos sentidos. Grande parte do que nos é apresentado passa despercebido sem que captemos os detalhes. Mesmo quando observamos algo mais demoradamente, a avalanche de informações que nos sobrevêm dificulta a apreensão de um significativo banco de dados, geralmente somente uns poucos dados ficam registrados.

Podemos confirmar isso com objetos que temos em casa, que por anos manipulamos e estão a nossa vista. Então num certo dia quando o olhamos, descobrimos um detalhe qualquer que até então não tínhamos enxergado. Vemos muita coisa o tempo todo, mas a maior parte do tempo somente enxergamos o trivial. Vivenciamos uma série de episódios a cada minuto e estas informações são transmitidas

aos nossos centros neurais num processamento incessante, todavia, geralmente isso ocorre de forma tão automática sem que atentemos ao processo em que tudo se dá.

O “ver além das aparências” de maneira profunda, sistêmica, emancipadora, não ocorre automaticamente, da maneira em que vemos as coisas do cotidiano. Esse enxergar refere-se ao ver o que os olhos não viram, mas que o corpo sentiu, apercebeu-se. Na rotina diária fazemos quase tudo mecanicamente – gestos repetidos, sons ouvidos, texturas tocadas, cheiros sentidos e, no entanto, pouco se apreende disto tudo. E da mesma forma que vemos, tudo desaparece num grande anonimato – sem nenhuma significação, isso ocorre porque simplesmente não lhe foi atribuído valor nem existência.

O nosso objetivo neste artigo é sugerir uma maneira nova de viver o dia a dia por intermédio de uma visão mais apurada e

crítica, no sentido de buscar o que está “nas entrelinhas” de tudo o que enxergamos. Também será apresentado o conceito de linguagem e analfabetismo visual, a importância da sensação e da percepção na linguagem visual e por fim, a descoberta do novo em que trará visibilidade à linguagem implícita que só poderá ser decodificada a partir da descoberta dos símbolos ocultados.

Discorreremos sobre a temática de maneira sucinta, mas objetiva na busca de apresentar o básico dos elementos da linguagem visual, bem como a necessidade da alfabetização visual como mecanismos de fundamental importância dentro da era da tecnologia em que vivenciamos. Todavia, muito há para ser pesquisado e aprofundado, portanto, este artigo figura apenas como uma amostra para o desenvolvimento de um outro trabalho mais amplo.

A LINGUAGEM VISUAL – ANALFABETO X ALFABETIZADO VISUAL

Se fossemos observar tudo o que ocorre a nossa volta, analisando e refletindo sobre cada ocorrência, a vida com certeza, seria muito diferente, muito mais rica. Mas tudo passa rapidamente e nesse mundo imediatista, selecionamos uma pequena parte do todo. Estamos conectados a um grande sistema que exige que sejamos apenas coparticipantes de uma gama de visualizações a qual não damos a menor importância.

Dondis (1997) afirma que: Qualquer acontecimento visual é uma forma com conteúdo, mas o conteúdo é extremamente influenciado pela importância das partes constitutivas, como a cor, o tom, a textura, a dimensão, a proporção e suas relações compositivas com o significado. (p.22)

Os elementos apontados pelo autor, remete-nos aos elementos essenciais para a percepção do todo. Se temos um copo e desejamos descrevê-lo, podemos iniciar pelo básico: tamanho,

material que foi produzido, cor, etc., mas, por traz destas informações primeiras podemos aprofundar no detalhamento até a descrição da visualização ao objeto. Como podemos ver isso não é tarefa simples.

Quando é trabalhado redação com os alunos, o texto mais difícil de ser produzido é o descritivo. Isso ocorre porque falta a sensibilidade para apurar o que foi visto. Muitos acreditam ter concluído uma descrição com apenas três ou quatro adjetivos, porque através da visão limitada somente o mínimo é visto.

Se quando uma pessoa não sabe ler uma produção escrita é considerada analfabeta, de forma semelhante somos considerados analfabetos visuais quando não conseguimos fazer a leitura de uma imagem. Tudo está sempre cheio de intencionalidade, logo além do óbvio há sempre algo mais a ser visto, mas que somente uma pessoa alfabetizada visualmente poderá fazer por

completo.

O verbo “ver” que pode ser entendido como “descobrir com a vista” significa usar os olhos/vistas para encontrar algo. Em uma exposição de arte por exemplo, há variadas obras e delas pouco nos apropriamos, a não ser é claro que sejamos um crítico de Arte. As informações veiculam em todas as partes, mas se não formos alfabetizados visualmente não conseguiremos absorver o macro.

Devido a limitação em que nos colocamos, seja por desinteresse ou por desconhecimento, os registros da descoberta do olhar são sucintos, limitados a aparência, então resta a criticidade sucumbir-se na esterilidade do conhecimento. Se num primeiro momento o assunto parece ser de segundo plano, se formos observar que tudo é marketing e milhões de jogos de interesses são manipulados a todo instante e mais, nada acontece por acaso, porque o acaso não existe, como afirmam os estudiosos,

veremos que tudo tem sua importância. Uma embalagem antes de ganhar as prateleiras passa por um processo de criação que vai desde a melhor cor, o formato da caixa, ao tipo de letras usadas, os termos que melhor atrairão o cliente e uma infinidade de outros pormenores grosso modo, que para um leigo seria puro exagero.

Se olharmos deste lado, veremos que tudo ao nosso redor foi planejado com uma intencionalidade. Isto ocorre em coisas simples do cotidiano, como a cor da roupa que vamos usar – estamos felizes colocamos algo alegre, estamos tristes colocamos algo mais sóbrio. E, se na maioria das vezes fazemos isto automaticamente, isto ocorre porque os conceitos já estão interiorizados. Os nossos sentidos apenas reproduzem o que no nosso íntimo está determinado. Muitas atitudes que tomamos, fazemos inconscientemente, mas essa ação na verdade, faz parte do “sem querer querendo” – se não aprova o que faz, também

não desaprova, porque existe o desejo intrínseco de realizá-lo. Aqui estamos mostrando como a geração contemporânea vive a alheia, vagando no mundo do analfabetismo visual. Certa vez veiculou na televisão uma propaganda de um refrigerante que no primeiro momento parecia ser apenas mais um comercial dentre tantos outros. Mas o que tinha de incomum nesta propaganda era o apelo sinestésico que mexia com nossa emoção.

A propaganda começava mostrando uma repartição onde trabalhavam algumas mulheres na faixa dos 40 e 50 anos. Um ventilador velho de teto funcionava lentamente e o calor do ambiente era expressivo no rosto das mulheres. Nesse jogo de cenas entre mulheres e ventilador (“tudo velho”) chega um rapaz muito bonito e sensual (a ideia do novo) expressando fadiga pelo calor, (vivenciando o momento das mulheres) carregando um fardo de refrigerantes. Ele abre uma garrafa tão gelada que estava fosca com algumas gotículas

escorrendo dos lados e num gesto simples leva até a boca. Este gesto aparentemente simples é valorizado pela câmera que foca a garrafa e o líquido sendo sorvido num súbito saciar, enquanto as mulheres hipnotizadas assistiam à cena, boquiabertas. Esta propaganda explicita bem a alfabetização visual, pelo fato de não ter sido dito nenhum texto, apenas uma sobreposição de imagens que por si só apresentava uma rica mensagem e incitava a classe feminina a beber do refrigerante. A mensagem das entrelinhas seria mais ou menos, “saia da mesmice e experimente o novo, que além de bonito é saboroso”.

Conforme foi dito, não tinha nenhuma frase pronunciada, nem cartazes, mas o foco de alguns segundos da garrafa gelada e no belo jovem dizia tudo. O jogo da sequência de imagens traduziu o texto que não fora pronunciado e nem precisava, porque tudo ficou óbvio demais.

A RELAÇÃO SENSAÇÃO-PERCEPÇÃO

Desde a Grécia antiga, o ato de ler, representa uma vantagem a mais para quem domina e uma necessidade básica para quem escreve, haja vista, as escritas rupestres que possivelmente nasceu desta necessidade de registrar os feitos do povo. Para Martins (1993) ler é fundamental para “inteirar-se do mundo”, ou seja, tomar conhecimento completo, por inteiro do mundo, pois quem não domina a leitura de textos escritos fica à mercê do outro – pois é ele quem vai informar o que aconteceu e como aconteceu, segundo a percepção dele.

Cada um de nós apossa-se de informações e a repassa segundo o nosso parecer, com certeza todos já brincou ou ouviu falar da brincadeira infantil “telefone sem fio”, onde cada pessoa vai repassando a informação para o colega segundo a forma como

assenhoreou-se dela e o resultado é que a mensagem chega ao último integrante de maneira inteiramente diferente do início.

Conseguir ler textos escritos traz autonomia para quem lê, mas o que diríamos da pessoa que consegue fazer leitura das mais variadas formas de linguagens? É bom lembrar que o significado de língua e linguagem são diferentes. A linguagem divide-se em linguagem verbal, e linguagem não-verbal – na linguagem verbal está o universo do escrito, já na linguagem não verbal a mensagem é transmitida através da percepção, emoção, sentimentos.

Há uma gama vasta de possibilidades de enviar mensagens e os mecanismos variam muito como a transmissão por meio da cor (semáforo) ou da fumaça como faziam os tribais do passado. Existem também os sons, as texturas, aromas,

desenhos, enfim todas as formas usadas para passar informações que não tenha texto escrito. Há linguagem dos ventos, das nuvens e até do silêncio, pois a linguagem está em todo lugar e a ciência que estuda as formas de linguagem é a Semiótica. Embora esta não seja nosso objeto de estudo, ela está sendo citada caso haja alguém com interesse em um aprofundamento do tema. Já a Língua é um sistema linguístico formado de palavras, códigos, com regras para uso e utilizada por um povo ou uma comunidade para estabelecer comunicação entre ele. Como exemplo temos a Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Libras, etc. Na linguagem visual há a apropriação dos elementos que estão presentes na imagem apresentada. Analisemos as imagens

abaixo:



1-



2-

Imagens Disponíveis em: https://www.detran.se.gov.br/educ_sinal.asp Acesso: 09.09.2017.

Nas ilustrações apresentadas, estão duas placas relacionadas ao trânsito. Mesmo aquelas pessoas que não conduzem veículos já estão familiarizadas com elas, haja vista que estão espalhadas pela cidade. Mas se buscássemos uma pessoa que nada conhece de trânsito, mesmo assim ela chegaria a uma resposta muito próxima à mensagem transmitida pela placa.

A imagem de número um traz uma placa circular, com os seguintes detalhes:

□ Fundo branco;

□ Bordas em vermelho;
□ Desenho central em preto.

As cores branco, vermelho e preto têm um papel importante aqui. O fundo branco facilita a leitura da informação central, ao mesmo tempo que o jogo de cores branco e

preto, permitem nitidez na visualização do desenho. O vermelho da borda tem duplo papel: destacar a imagem central em preto ao mesmo tempo funciona como um alerta ao condutor. O vermelho, cor quente, é conhecida pelo significado de perigo, ela chama a

atenção do condutor para a informação contida na placa.

No centro, em preto está o que se apresenta como a traseira de um ônibus ou frente de um caminhão, ambos relacionados a veículos de grande porte. Embora não haja indicação

de proibição do tráfego deles, no entanto, há uma restrição indicada pela seta, informando que só deverão circular à direita. Se esta leitura parece simplista há ainda uma outra apreensão que é possível fazer e que com certeza não chama a atenção.

Estes outros elementos a serem analisados são a textura e o formato da placa. A mensagem decodificada está numa chapa de um metal liso, resistente às intempéries, caso contrário não suportaria a depreciação causada pelo tempo. O formato circular e não quadrado ou outra qualquer forma, ocorre porque há um direcionamento ao ponto central, permitindo a captura de todos os elementos contidos em seu meio, a mensagem poderia perder-se facilmente se o nosso olhar tivesse que ater-se as minúcias dos cantos.

Na ilustração de número dois, está uma placa de

trânsito com uma leitura muito próxima à primeira a não ser pela imagem central de algo que se assemelha a uma buzina e pela faixa transversal, também em vermelho, partindo da esquerda para a direita. A primeira leitura aponta para uma mensagem relacionada a uma buzina ou algum elemento sonoro. A faixa cruzando a imagem traz o sentido de proibição. O vermelho da faixa reforça a ideia de alerta e de impedimento de uso de instrumentos que produzam barulho.

Conforme Martins (1993) os sentidos sensoriais são essenciais para efetuar qualquer leitura. Lemos com os ouvidos, com a boca, com o nariz, com todos nossos sentidos. Eles são os responsáveis por perceber e apreender a informação que a cada momento nos assalta, mesmo que conscientemente não nos apropriemos deste fato. Quem nunca

passou pela experiência de relacionar um cheiro com uma pessoa ou com uma comida que a vovó costumava preparar? No momento da rememoração, o cheiro remete não só ao sabor, mas ao amor, ao carinho e todos os demais sentimentos que envolviam o momento.

Não seria então de discordar de que toda leitura vem acompanhada de subjetividade e emoção. Do momento da percepção dos elementos da mensagem a sua decodificação, a apreensão do que é visto é sempre particular. A professora e escritora Lúcia Pimentel Góes (USP, 2006) sempre afirmava que “tudo depende da cor da lente dos nossos olhos”. O que nos parece feio, ao outro pode ser bonito e vice-versa. O que demonstra que o crivo da subjetividade modifica a leitura que é feita das circunstâncias.

Deste modo, a leitura visual passa primeiramente

pela percepção que se tem do foco eleito e, a decomposição do significado segue pela via pessoal, o que não significa que não haja valores únicos nesta leitura, mas a apuração final depende deste trâmite percorrido. Olha-se, extrai-se informações, relaciona-se o significado para então apresentar a leitura final.

A DESCOBERTA DO NOVO

A linguagem visual é imprescindível para o detalhamento da leitura. Sempre que é apresentada uma mensagem, seja ela na linguagem verbal ou não-verbal é preciso compreender que todos os elementos são dignos de análise. O tamanho da letra, a fonte empregada, as cores, a textura, bem como todo detalhe que mesmo visto sem importância num primeiro momento, carrega consigo alguma informação extra.

Este exemplo reúne a linguagem verbal e não verbal. O texto está sobre um quadriculado, com a diagramação 3D, com sombreamento nas bordas que dá a impressão de que as asas se fecham em sinal de abraço. As cores predominantes são branco, preto e vermelho. O desenho central traz uma imagem que se assemelha

a uma roda, em cor preta, com um círculo vermelho no centro. Esta imagem também remete a um olho a observarmos. Ligado ao círculo estão desenhadas duas asas, uma de cada lado.

A leitura que se pode fazer num primeiro momento poderia ser de proteção (asas) na direção (roda), ou “de olho na proteção de seu carro”. O texto fala de uma oficina mecânica ou algo do gênero (Auto Nova Cidade). As letras em caixa alta e na cor preta dá uma austeridade à empresa. O slogan, em vermelho, a cor do alerta, do chamamento diz: “TODAS AS SUAS NECESSIDADES AUTOMOTIVAS”. Diríamos que a leitura final é: na Auto Nova Cidade você encontra alguém olhando pela segurança de

seu automóvel, pois acolhe suas necessidades e toma as providências devidas.

Este logotipo da automotiva ao ser analisado mais detidamente, possui muitas outras informações que reforçam a mensagem transmitida. A descoberta ocorre na medida em que o olhar se detém sobre os elementos presentes e em consonância com os valores preexistentes na subjetividade de cada um e então dá-se a leitura. É por este motivo que muitas leituras resultam de uma mesma mensagem, mas há de destacar-se que se muitas se assemelham, umas outras tantas são contrárias, justamente porque a leitura dá-se por intermédio dos sentidos sensoriais, sob a vertente da subjetividade de cada um, respeitando inclusive

os valores morais e conhecimento cultural apreendidos. Portanto, a decodificação que se fará, será proporcional à bagagem cultural de quem faz a leitura.

A TECNOLOGIA E A ALFABETIZAÇÃO VISUAL

Embora vivamos na era tecnológica, nem todos têm familiaridade com as ferramentas que estão disponíveis nos vários sites e programas. Praticamente toda ação que se deseja executar nos celulares faz-se clicando algum ícone. O conhecimento do significado das várias imagens facilita ou dificulta as manobras que se deseja operar. Hoje basicamente tudo gira em torno do visual, embora haja programas apropriados para os deficientes visuais, a população, no entanto, que goza da visão está cada vez mais pressionada a apropriar-se dos signos oferecidos na internet, nos celulares e em tudo que envolve a era digital.

Graças ao imediatismo das ocorrências, as coisas ganham velocidade e presteza a todo instante o que conspira para que as mensagens se apresentem por meio de ícones ao invés de palavras. O emoji de gratidão é um exemplo:

Ao invés de escrever: “muito obrigado”, com apenas um clique, insere o desenho da mãozinha com o polegar levantado , isto já é o suficiente para transmitir o enunciado. E assim, muitas outras expressões são representadas por apenas uma imagem, o que representa economia de tempo e que significa lucro para quem dispõe desta nova forma de comunicação. Se “tempo é dinheiro”,

fazer uso da iconografia assegura economia, além da aproximação com a conquista do último século - a tecnologia. Isso não significa abolir fontes tradicionais como o texto escrito, em detrimento das formas iconográficas, apenas um ganho ao poder usufruir de ambas as ferramentas de que disponibilizamos. E pelo o que se pode apropriar das perspectivas atuais, a tendência do momento tende a ganhar maior dimensão e conquistar um espaço mais amplo graças a linguagem visual e quem não se ater a esta nova realidade, tende a tornar-se um analfabeto visual, com limitações óbvias relacionadas a este

mecanismo metodológico de leitura.

É um processo sem volta garantem os especialistas, pois a cada dia nos colocamos mais dependentes dos recursos tecnológicos e a geração mais jovem já descartou o rádio portátil, a calculadora e até o relógio de pulso com a função de ver horas. O uso do relógio de pulso está mais atrelado a beleza da peça e seu uso como o de um acessório, de uma joia.

Para substituí-los, o celular entra em cena fazendo cálculos, jogos, tocando música, informando as horas e até com a função de um despertador. Se o aparelho 3X1 (gravador, rádio e toca disco) era uma inovação na década de 80 do século XX, os celulares cada vez mais completos têm trazido verdadeira revolução, tanto na área tecnológica quanto para a linguagem visual.

Se todo esse processo

não tem volta, torna-se necessário acompanhar o progresso, apossando-se de sua linguagem. Dondis (1997,p.27) diz:

(...) a expressão visual é o produto de uma inteligência extremamente complexa, da qual temos, infelizmente, um conhecimento muito reduzido. O que vemos é uma parte fundamental do que sabemos, e o alfabetismo visual pode nos ajudar a ver o que vemos e a saber o que sabemos.

TÉCNICA E MECANISMO DO ALFABETISMO VISUAL

A leitura seja ela de signos linguísticos, como na leitura de componentes sensoriais, referindo-se ao processo que envolve o alfabetismo visual, ambas necessitam de conhecimento, técnica e domínio. Se um leitor em seu início de alfabetização tem dificuldades de decodificar os signos linguísticos e apropriar-se da mensagem, no caso do alfabetismo visual também

há a necessidade de estudo e apropriação metodológica para dominar a técnica.

Se o início do alfabetismo visual passa pela percepção o seu desenvolvimento depende do conhecimento que se adquiriu das formas, cores, texturas – dos símbolos. Tudo pode ser representado por símbolos que devem ser aprendidos de forma semelhante à maneira de como é aprendido uma língua,

como afirma Dondis (1997, p.20). Segundo Dondis(1997, p.23), os componentes básicos nas comunicações visuais são representados por dez elementos:

- O ponto – ele indica e marca o espaço;
- A linha – é chamado de articulador porque ela dá origem à forma;
- A forma – diz respeito as formas básicas que são: o

círculo, quadrado e triângulo, estas dão origem as outras formas;

- A direção – relacionada a movimento, diz respeito às formas e o deslocamento circular, diagonal ou perpendicular;

- O tom – a partir do que enxergamos pode-se perceber a presença ou ausência de luz;

- A cor – esse elemento foi bem utilizado neste trabalho, é considerado o elemento mais expressivo e de empatia.

- A textura – pode ser óptica ou tátil apresenta a característica da superfície dos elementos visuais;

- A escala ou proporção – estão diretamente relacionados à medida e o tamanho;

- A dimensão e o movimento – dizem respeito à extensão e a frequência.

Estes são os elementos básicos das técnicas de comunicação visual. A metodologia aplicada no processo visual para decodificar sua mensagem tem nestes elementos a diretriz primeira assim como o alfabeto para a linguagem. Este processo complexo denota estudo e tempo como já foi dito pois não se alfabetiza visualmente quem quer que seja sem o

apossar-se do conteúdo que cada um destes componentes é detentor.

O alfabetismo visual não se dá apenas com conhecimentos superficiais ou baseados na intuição e percepção somente, mas há de buscar técnicas de leituras, de apropriar-se de saberes de forma global porque: “aquilo que extraímos da experiência visual, e como fazemos, isto abrange toda a experiência visual, em qualquer nível e de qualquer maneira em que ela se dê. (Dondis, 1997,p.23).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora muito há para percorrer sobre alfabetismo visual, a proposta deste trabalho era uma abordagem superficial do tema. Como foi apresentado, alfabetismo visual permite uma leitura de mundo mais crítica porque oferece maior conhecimento e permite que maior número de dados sejam acrescentados.

Grosso modo, poderia comparar um analfabeto com um intelectual, onde o alfabetizado com maestria possui um repertório amplo que lhe possibilita falar do que tem conhecimento. Ao apresentar uma informação, ele faz com propriedade, porque detém o conhecimento e é nesse sentido que comparamos

o alfabetizado visualmente com o analfabeto visual, da leitura incompleta que este fará do mundo porque para ele muitas informações pertencem a um mundo desconhecido.

Se este mundo é desconhecido ele não é inacessível, porque embora seja um processo complexo, todos podem dominar esta área do saber.

Embora muito há para discorrer sobre alfabetismo visual, a proposta deste trabalho era uma abordagem superficial do tema. Como foi apresentado, alfabetismo visual permite uma leitura de mundo mais crítica porque oferece maior conhecimento e permite que maior número de dados sejam acrescentados. Grosso modo, poderia comparar um analfabeto com um intelectual, onde o alfabetizado com maestria possui um repertório amplo que lhe possibilita falar do que tem conhecimento. Ao apresentar uma informação, ele faz com propriedade, porque detém o conhecimento e é nesse sentido que comparamos o alfabetizado visualmente com o analfabeto visual, da leitura incompleta que este fará do mundo porque para ele muitas

informações pertencem a um mundo desconhecido. Se este mundo é desconhecido ele não é inacessível, porque embora seja um processo complexo, todos podem dominar esta área do saber. Mesmo inconscientemente temos um conhecimento intrínseco, natural que nos permite o “gaguejar” de alguns símbolos e cores. É bem verdade que uns tem a percepção mais aguçada que outros, mas todos possuem esta capacidade inata e como tantas outras carece de ser desenvolvida por meio de estudo sério e dedicado. Um bom incentivo é a tecnologia que a cada dia se apresenta mais desenvolvida exigindo que cada um fortaleça seus potenciais ou ficará excluído deste mundo que o cerca. Se tudo hoje vem pelos caminhos tecnológicos

apropriar-se de suas ferramentas é prioridade já que cada vez mais, maior é o desenvolvimento deste campo que utiliza a linguagem visual. Ver com clareza depende da superação da falibilidade cerebral, uma vez que o cérebro processa de maneira incompleta toda informação que recebe. Para ver mais acuradamente faz-se necessário fortalecer nossa percepção, aguçar nossas habilidades para desenvolver uma análise visual e um pensamento mais crítico. Se “aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios” (Martins1993, p.34), alfabetizar-se visualmente é superar as barreiras da ignorância e ampliar os horizontes, para atribuir-lhe valoração.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Departamento Estadual de Trânsito de Sergipe. Placas de Sinalização. Disponíveis em: https://www.detran.se.gov.br/educ_sinal.asp Acesso:09.09.2017.

CAMPANHOLE, Sidney. Alfabetização Visual: Conceito, Equívocos e Necessidade. Disponível em: <https://www.seminarioculturalvisual.fav.ufg.br/> Acesso em: 07.09.2017

DONDIS, Donis A. Sintaxe da Linguagem Visual. Trad.Jefferson L. Camargo. 2 ed.,São Paulo: Martins Fontes,1997.

HERMAN, Amy E.; SCHLESINGER. Inteligência Visual: Aprenda a Arte da Percepção. (eBook Kindle), Zahar,2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura Visual: Mudança Educativa e Projeto de Trabalho. Porto Alegre, Artmed, 2000.

MARTINS, Maria Helena. O que é Leitura. 16 ed., São Paulo: Brasiliense, 1993.

SANTAELLA, L. O que é Semiótica. 9 ed., São Paulo: Brasiliense,1990.

_____. Percepção: Fenomenologia, Ecologia e Semiótica. São Paulo: Cengage CTP, 2011.

SILVA, Maira Cunha. A Importância da Alfabetização Visual no Mundo Contemporâneo. Disponível em: https://www.avm.edu.br/docpdf/monografia_publicadas/posdistancia/ Acesso em: 10.09.2017.

TAROUCO, Liane. Alfabetização Visual. Disponível em: <https://www.penta2.ufrgs.br/edu/cargacognitiva/alfabvisualres.pdf> Acesso em: 08.09.2017.

Universidad de Alcalá. Características de la Inteligencia Visual-Espacial. Disponível em: <https://www.Masterinteligenciasmultiples.es/> Acesso em: 07.09.2017.

NOVAS CONCEPÇÕES PARA APRENDIZAGEM: NEUROPSICOPEDAGOGIA



ANA PAULA DE OLIVEIRA ZANETTE

Professora de Educação Infantil na Rede conveniada de São Paulo. Graduação em pedagogia. Especialização em psicopedagogia. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em neuropsicopedagogia.

A proposta desse artigo, é refletir sobre novas concepções para o ensino aprendizagem no âmbito da neuropsicopedagogia, será descrito a relação da neurociência com a neuropsicopedagogia e sua atividade, visando a qualidade positiva bibliográfica, o embasamento teórico será mediante do estudo da plataforma, pesquisas de livros e artigos científicos, no estudo da neurociências será explicado sobre o funcionamento cerebral e o estudo da estrutura do crânio de modo a determinar o caráter das pessoas e sua capacidade mental, a neuropsicopedagogia irá nos mostrar a conexão do cérebro com a aprendizagem, as considerações finais irão contemplar as referências da pesquisa, mostrando as diversas áreas ativadas no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Neurociências; Neuropsicopedagogia; Ensino- aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Não podemos mais olhar a educação como inclusiva, visto que a inclusão já está inserida no contexto de novos desafios e mudanças.

Nosso intuito deve ser voltado em um acolhimento melhor com práticas de ensino que atendam às necessidades em suas particularidades, em que as clarezas de conteúdos contemplem a capacidade de aprendizagem independente de limitações.

O campo da educação está ligado a constantes mudanças, novos olhares, reorganizações e novas aprendizagens. Podemos dizer que é uma área que se encontra em constantes buscas na medida de transformação do mundo.

Além da carga de conhecimento do profissional é preciso interagir com sabedoria diante das ações e comportamentos do público que envolve a sua área.

Não há nenhum nome específico como referência de mudanças educacionais, porém, há pautas nos avanços neurocientíficos retratado pela palavra “neurociências” que conforme Herculano – Houzel (2004) ainda é uma ciência nova, tendo em torno 150 anos, mas a partir da década de 90, alcançou maior auge e vem proporcionando mudanças significativas na forma de perceber o funcionamento cerebral. Esses avanços ocorreram em virtude a neuroimagem, ou seja, o imageamento do cérebro.

As contribuições provindas da neurociências despertaram interesse de vários segmentos e entre estes a educação com finalidade de maior compreensão de como se processa a aprendizagem de cada indivíduo.

Ação de comportamento dos educandos origina-se de atividades dinâmicas cerebrais nas quais o conhecimento da neurociências contribuam para construção de atividades que aperfeiçoa tais funções.

Diante dessa abordagem e suas possíveis contribuições para o setor educacional, mostra a neurociências, bem como a contextualização da neuropsicopedagogia e seu vínculo com a metodologia ensino-aprendizagem.

NEUROCIÊNCIAS

O entendimento do funcionamento cerebral, é um processo que vem de longas datas.

Há cerca de 7.000 anos já havia vestígios de trapações (procedimento em

que pessoas faziam orifícios no crânio de outras). Bear (2008) menciona que esses crânios não apresentavam sinais de cura. Então esses procedimentos não eram considerados um ritual de morte uma vez que eram

realizados em indivíduos vivos e em alguns casos sobreviviam.

Tais especulações consideram tal procedimento para tratar dores de cabeça ou transtornos mentais, porém não há registros sobre o motivo

dessas cirurgias.

Para o entendimento da função do cérebro, foram realizados muitos estudos, no entanto nomes como frenologistas Franz Joseph Gall e J. G Spurzheim (entre 1810 e 1819) e o neurologista Jonh Hughlings Jackson, fizeram avanços significativos proporcionando que Paul Broca e Carl Wernicke chegassem as localizações da área de Broca e de Wernicke.

Cabe lembrar que as descobertas de Wernicke ocorreram em 1876 e as de Broca em 1861. Os dois tiveram seus estudos pautados em pacientes lecionados e vivos nos quais Gazzaniga (2006, p.23) ressalta a importância destas descobertas, já que para os profissionais voltados a neurociências, isso não é mais novidade na atualidade. Contudo por intermédio dos estudos de Lúria se deu um maior entendimento.

Por meio de vários estudos com portadores de lesão cerebral, Lúria verificou que o cérebro humano é

composto por três unidades funcionais básicas, necessárias para qualquer tipo de atividade mental.

A primeira unidade funcional é responsável para regular o tônus cortical, a vigília e os estados mentais e é composta pela formação reticular e tronco encefálico.

A segunda unidade funcional é responsável por receber, processar e armazenar as informações que se compõe das partes posteriores do cérebro (Lobo parietal, occipital e temporal)

A terceira é a unidade para programar, regular e verificar a atividade mental, constituindo-se pelas partes anteriores do cérebro (Lobo frontal)

Ratificando os importantes reforços de Lúria no processo ensino-aprendizagem, Tabaquim (2003, p.91) destaca que:

O cérebro é um órgão privilegiado da aprendizagem. Conhecer sua estrutura e funcionamento é fundamental na compreensão das relações dinâmicas e complexas da

aprendizagem. Na busca pela compreensão dos processos da aprendizagem e seus distúrbios é necessário considerar os aspectos neuropsicológicos, visto que as manifestações são, em sua maioria reflexos de funções alteradas. As disfunções podem ocorrer em áreas de input (recepção do estímulo, integração (processamento da informação) e output (expressão da resposta). O cérebro é o sistema integrador, coordenador e regulador entre o meio ambiente e o organismo, entre o comportamento e a aprendizagem.

Assim como as digitais são diferentes, também são as sinapses cerebrais. Cada ser humano com suas particularidades do seu aprender. Nesse sentido Ventura (2010, p. 123) ao descrever sobre neurociência e comportamento no Brasil, ressalta que a mesma possui uma importante interface com a psicologia e define:

A neurociência compreende o estudo do sistema nervoso e suas ligações com toda a fisiologia do organismo, incluindo

a relação entre o cérebro e comportamento. O controle Neural das funções vegetativas – digestão, circulação, respiração, homeostase, temperatura das funções sensoriais e motoras,

da locomoção, reprodução, alimentação e ingestão de água, os mecanismos da atenção e memória, aprendizagem, emoção, linguagem e comunicação, são temas do estudo da

neurociência.

A neurociências ajuda especialmente pessoas com transtornos, síndromes e dificuldades de aprendizagem.

NEUROPSICOPEDAGOGIA

Um dos grandes desafios educativos é entender a conexão do cérebro X aprendizagem com base da proposta da neurociência. Os estudos voltados para esse contexto parte das mais diversas áreas profissionais. De acordo com os estudos de Tokuhamas-Espinosa (2008, apud Zaro, 2010, p.205) demonstraram que:

“...enquanto milhares de estudos foram devotados para explicar vários aspectos da neurociência (como animais incluindo humanos, aprendem), apenas uns poucos estudos neurocientíficos tentaram explicar como os humanos deveriam ser ensinados, para maximizar o aprendizado. (...) das centenas de dissertações devotadas ao “ensino baseado no cérebro”, ou “métodos neurocientíficos de

aprendizado”, os últimos cinco anos, a maioria documentou a aplicação dessas técnicas, ao invés de justificá-las”.

A primeira definição da neuropsicopedagogia foi por intermédio de Jennifer Delgado Suárez, no artigo “Desmistificación de la neuropsicopedagogia”.

Fernandez (2010) aponta três pontos elucidativos da Neuropsicopedagogia, abordada por Suárez, 1º educação/ 2º psicologia/ 3º neuropsicologia.

Educação no objetivo de promover instrução, treinamento, e educação do indivíduo.

Psicologia, com os aspectos psicológicos do ser humano.

Neuropsicologia, com teoria do cérebro trino,

e oportunizou a teoria das múltiplas inteligências.

Para Hennemann (2012, p.11) a neuropsicopedagogia apresenta-se:

...Como um novo campo de conhecimento que mediante dos conhecimentos neurocientíficos, agregados aos conhecimentos da pedagogia e psicologia vem contribuir para os processos de ensino-aprendizagem de indivíduos que apresentem dificuldades de aprendizagens.

Os neuropsicopedagogos por meio das suas observações e entendimentos, sabe como se processa o desenvolvimento de aprendizagem procurando melhoras nos aspectos educacionais eliminando a ideia que para alguns não

ocorrem aprendizagem. Sempre acontece aprendizagem, no entanto para alguns a mesma vem acompanhada com muitas atividades diferenciadas e muitos estímulos, respeitando o ritmo de desenvolvimento de cada pessoa. Nessa linha pensamento as contribuições Tokuhama – Espinosa (2008 apud Zaro, 2010, p. 204) podem ser consideradas de significativa importância e utilizadas como elementos importante nas intervenções neuropsicopedagógicas que são:

a) **Estudantes** aprendem melhor quando são altamente motivados do que quando não têm motivação; b) stress impacta aprendizado; c) **ansiedade bloqueia** oportunidades de aprendizado; d) estados depressivos podem impedir aprendizado; e) o tom de voz de outras pessoas é rapidamente julgado no cérebro como ameaçador ou não-ameaçador; f) as faces das pessoas são julgadas quase que instantaneamente (i.e intenções boas ou más); g)

feedback é importante para o aprendizado; h) emoções têm papel-chave no aprendizado; i) movimento pode potencializar as oportunidades de aprendizado ; k) nutrição impacta o aprendizado; l) sono impacta consolidação de memória ; m) estilos de aprendizado (preferências cognitivas) são devidas à estrutura única do cérebro de cada indivíduo; n) diferenciação nas práticas de sala de aula são justificadas pelas diferentes inteligências dos alunos.

O ato de aprender segundo considerações acima não envolve apenas memorizar os conteúdos, envolve interação, emoção, motivação, descanso, alimentação.

Cabe também ressaltar o enunciado feito por Hennemann (2012, p.11) em que apresenta-se.

O grande avanço da neuropsicopedagogia no Brasil se deu por meio do Centro Sul Brasileiro de Pesquisa e Extensão- CENSUPEG. Dentro deste contexto educacional os profissionais da Neuropsicologia

Clínica são capacitados para:
- Compreender o papel do cérebro do ser humano em relação aos processos neurocognitivos na aplicação de estratégias pedagógicas nos diferentes espaços da escola , cuja eficiência científica é comprovada pela literatura, que potencializarão o processo de aprendizagem.

- Intervir no processo da linguagem, neuropsicomotor, psíquico e cognitivo do indivíduo.

- Adquirir clareza política e pedagógica sobre as questões educacionais e capacidade de interferir no estabelecimento de novas alternativas neuropsicopedagógicas e encaminhamentos no processo educativo.

- Compreender e analisar o aspecto da inclusão de forma sistêmica, abrangendo educandos com dificuldades de aprendizagem e sujeitos em risco social.

O profissional em psicopedagogia deve estar em constantes buscas de conhecimentos acerca dos transtornos , síndromes ,

patologias e distúrbios a qual o indivíduo possa estar relacionado. Precisa ter condições de identificar tais sintomatologias, procurar adaptar habilidades e competências, propor intervenções neuropsicopedagógicas junto aos familiares, equipe escolar e demais profissionais que fazem parte da vida dessas pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pauta educativa deve estar presente em diversas formas de aprendizagem, uma vez que o método único de ensino não contempla a todos. O processo de aprendizagem envolve várias áreas ativadas no ser humano.

Grandes pesquisas giram em torno do campo da linguagem, também nos casos de dislexia, porém Rotta (2006, p.18) enfatiza que:

O avanço das neurociências, em especial da neurologia, é de suma importância para o entendimento das funções corticais superiores envolvidos no processo da aprendizagem. Sabe-se que o indivíduo aprende por meio de modificações funcionais do SNC, em particular nas áreas da linguagem, das gnosias, das praxias, da atenção e da memória. Para que o processo de aprendizagem

se estabeleça corretamente, é necessário que as interligações entre diversas áreas corticais e delas com outros níveis do SNC sejam efetivas.

As deficiências e dificuldades são mais comentadas. O trabalho neuropsicopedagógico pontua aspectos positivos, uma vez que todo o trabalho é baseado no desenvolvimento dessas habilidades.

REFERÊNCIAS

- BEAR, Mark F..CONNORS, Barry W. Neurociências: Desvendando o Sistema Nervoso. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- CENTRO SUL-BRASILEIRO DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO - CENSUPEG. Guia Discente e Orientações para TCC - Artigo Científico. Joinville,[2011?]
- FERNANDEZ, Ana C. G. Aportes de la Neuropsicopedagogía a la pedagogía. La visión de Jennifer Delgado em: Desmistificación de la Neuropsicopedagogía. Colômbia, ASOCOPSIP, 2010. Disponível em <http://licenciadospsicologiaypedagogia.blogspot.com/2010/02/aportes-de-la-neuropsicopedagogia-la.html> Acesso em 30/10/2017
- HENNEMANN, Ana L. Neuropsicopedagogia Clínica: Relatório de Estágio. Novo Hamburgo: CENSUPEG, 2012.
- HERCULANO-HOUZEL, Suzana. O cérebro nosso de cada dia: descobertas da neurociência sobre a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.
- GAZZANIGA, Michel S.; IVRY, Richard B.; MANGUN, George R. Neurociência Cognitiva. A Biologia da Mente. 2 ed. Trad. Angelica Rosat Consiglio et all. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ROTTA, Newra T. OHLWEILER, Lygia. RIESGO, Rudimar dos Santos . Transtorno de Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SBNPP. O que é Neuropsicopedagogia. Joinville: Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia, 2016.
- TABAQUIM, Maria L. M. Avaliação Neuropsicológica nos Distúrbios de Aprendizagem. In Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. Org. Sylvia Maria Ciasca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- Tozoni-Reis, Marília Freitas de Campos. Metodologia da Pesquisa. Curitiba: IESDE S. A., 2008.
- VENTURA, Dora F. Um Retrato da Área de Neurociência e Comportamento no Brasil. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2012, Vol 26 nº especial. Brasília: Universidade de São Paulo, 2010. Disponível online em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a11v26ns.pdf> Acesso em 30/10/2017
- ZARO, Milton A...[et all]. Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. Revista Eletrônica Ciências & Cognição, Vol 15, 2010. Disponível online em <http://www.cienciasecognicao.org> acesso em 07/11/2017.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO EDUCACIONAL



CLAUDIA CALEGARI PINHO

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Sumaré; Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE e Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade Mosarteum de São Paulo – FAMOSP.

O presente artigo trata sobre a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem. Há tempos este assunto vem sendo pauta nos meios educacionais visando à relevância do afeto como elemento positivo no percurso escolar dos discentes. Pautado em teóricos, o presente trabalho elucida sobre a necessidade de uma educação escolar onde faz-se presente o afeto para que a mesma seja positiva e prazerosa para o aluno. Ainda aqui aborda-se sobre a afetividade no ambiente familiar corroborando para que a criança tenha um bom desenvolvimento global, que cresça confiante e com autoestima elevada. Partindo do levantamento de materiais estudados, concluiu-se neste artigo o quão se faz necessário a presença do afeto, dentro e fora do ambiente escolar, para o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Afeto; desenvolvimento; educação.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o afeto sempre fez-se presente nas relações humanas, e em diferentes dimensões. Não seria diferente então sua presença no contexto escolar. Não basta apenas transmitir conteúdos, é preciso ensinar e vivenciar valores e afeto.

São muitos os problemas relacionados à educação, dentre eles, as dificuldades de aprendizagem que permeiam as instituições escolares, muitas vezes resultantes de relações entre professor-aluno vividas sem afeto.

Neste sentido, cabe ao professor, independente de sua formação, da desvalorização profissional vigente e do contexto social em que atua, se preparar para atuar com as competências necessárias.

É preciso que educadores e demais envolvidos neste processo entendam que uma participação ativa e afetiva é necessária para a formação do indivíduo.

A motivação para a realização deste trabalho surgiu a partir de experiências que vivenciei em salas no período

de estágio obrigatório para obter o título de Licenciatura em Pedagogia, onde observei a importância de uma educação pautada no afeto, visto que a falta do mesmo pode levar às consequências negativas, dentre elas às dificuldades de aprendizagem. Este artigo foi desenvolvido com base em referências bibliográficas. Seu objetivo é contribuir como mais uma ferramenta pedagógica para os envolvidos na Educação acerca da importância do afeto para o desenvolvimento cognitivo e emocional do ser humano.

AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Segundo dicionário Hauaiss, a afetividade “é um conjunto de fenômenos psíquicos que são experimentados e vivenciados na forma de emoções e de sentimentos”.

Muitos estudiosos consideram o afeto um fator relevante no processo de ensino-aprendizagem, atribuindo ao mesmo o sucesso e/ou o

fracasso escolar.

Para Henry Wallon (1975), as emoções são resultados da afetividade, e esta é o vínculo entre o sujeito e o mundo ligando a vida orgânica à psíquica.

Wallon (1975) também considera a afetividade importante para a aprendizagem, pois para o autor a inteligência e

a emoção estão integradas.

Ainda para o autor, é por meio da afetividade que a criança se insere socialmente construindo sua identidade e conhecimentos. E cabe a escola deve proporcionar esta construção.

Parafraseando Wallon (1975), o afeto é essencial para que a criança tenha um

desenvolvimento pleno.

Todo ser humano gosta de ser bem tratado, receber afeto. Cabe ressaltar, porém, que para uma pessoa saber ser afetivo para com o outro, esta antes necessita de conhecer e receber este sentimento para poder transferi-lo.

Lev Vygotsky (1984), pensador que contribuiu com suas teorias acerca do desenvolvimento cognitivo, também considera a afetividade e a cognição fatores integrados.

Para Vygotsky (1984), o desenvolvimento do sujeito ocorre a partir de sua interação com o meio em que está inserido, sendo necessário a afetividade como fator atuante no processo de ensino-aprendizagem.

Diante destes teóricos renomados, o presente estudo defende e considera o afeto fator proeminente para o desenvolvimento global da criança.

De acordo com a LDB 9394/96 (Art 2º, p. 5), a Educação tem por finalidade preparar o educando para o exercício da cidadania.

Neste sentido, pode-se considerar que também é função da instituição escolar ensinar valores dentre os quais estão o respeito, muitas vezes inerente ao afeto, considerando a relação professor-aluno que é estabelecida em sala de aula.

Estamos convivendo com seres humanos que necessitam aprender a praticar sentimentos como os citados acima.

Segundo Piaget (1989, p. 69-70),

“É sempre a afetividade que constitui a mola das ações das quais resulta, a cada nova etapa, esta ascensão progressista, pois a afetividade que contribui valor à atividades e lhes regula a energia. Mas, a afetividade, não é nada sem a inteligência, que lhes fornece os meios e esclarece os fins”.

Para este estudioso, o afeto é instrumento relevante para o desenvolvimento.

Ainda para o autor (1962, p. 32), o afeto e o cognitivo são indissolúveis, conforme

cita abaixo.

É incontestável que o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência. “Sem o afeto, não haverá interesse, nem necessidade, nem motivação; e conseqüentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados e não haveria inteligência. A afetividade é uma condição necessária na construção da inteligência”.

Neste contexto, entende-se a necessidade de uma educação pautada no afeto que visa o bem-estar de professores e alunos um bom desenvolvimento para este último.

De acordo com Mello (2004, p. 18), “não dá para ensinar pensando apenas na cabeça do aluno, pois o coração também é importante”. Neste sentido cabe ao educador pensar em seu aluno como um todo, considerando o contexto sócio-emocional em que está envolvido.

A AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES PROFESSOR-ALUNO

Imaginemos uma sala de aula na qual o processo educacional ocorre friamente, onde cada qual cumpre sua função, o aluno como aprendiz e o professor como ensinante.

Como seria o desenvolvimento dos alunos diante deste quadro?

Em relação aos alunos, considero tal situação um tanto quanto atípica, visco que raramente vê-se criança que não demonstram afeto por seus professores. Mas e estes? Aplicam a afetividade em sua prática?

Durante as observações realizadas em salas de aula nos períodos em que realizei os estágios obrigatórios para a conclusão do curso de Pedagogia, presenciei diferentes tipos de docentes e de situações.

Mesmo sendo a finalidade da educação preparar os educandos para o exercício da cidadania, no qual faz parte apresentar aos mesmos valores cabíveis neste contexto social,

ainda nos deparamos com educadores apáticos que cumprem seu papel sem considerar o contexto sócio-emocional dos alunos, levando-os muitas vezes a entrarem em uma situação de baixa autoestima e de desmotivação, ocasionando dificuldades na aprendizagem.

Tal situação nos remete a pensar principalmente nos alunos das séries iniciais que necessitam destes valores para sua formação enquanto cidadão consciente.

Entretanto, transmitir valores requer ter e pensar nos mesmos. O professor só poderá transmiti-los se assumir uma postura humanista para que os alunos possam recebê-los e saber passá-los adiante.

É preciso pensar em uma educação que releve não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas seu desenvolvimento emocional.

Ao transmitir conteúdos e ensinamentos cria-se um elo entre ambos que gera no aluno

a vontade de questionar e de aprender, pois tal elo lhe dá segurança para isto.

Quando cria-se um elo entre docente e discente, o primeiro leva o segundo para perto de si, dando-lhe segurança e assim facilitando o processo de aprendizagem.

Segundo Freire (1983:29), “Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais”. Para o Educador, não existe educação sem amor.

Entretanto, isto não quer dizer que o docente precisa querer bem todos seus alunos, e sim estar aberto a uma amizade para que aconteça uma troca de experiências e de aprendizado. Faz-se necessário que a relação seja de respeito entre ambas às partes, e que se entenda que o desenvolvimento cognitivo e afetivo do ser humano.

Uma educação pautada no afeto faz com que o aluno tenha autoconfiança e autocontrole, entendendo a escola como um

lugar prazeroso.

Já a falta deste, pode levar o aluno à exclusão, podendo acarretar dificuldades na aprendizagem e o fracasso escolar.

Uma relação afetiva entre professor e aluno resulta em bom rendimento escolar, pois o aluno que entende seu professor como um amigo tende a ter segurança para questionar e assim aprender, além de querer retribuir sua amizade mostrando interesse e bons resultados.

A afetividade há tempos vem sendo discutida como fator essencial no processo escolar, pois tende a tornar o ambiente agradável e a relação entre as partes prazerosa e significativa, levando a bons resultados.

“Somente uma abordagem holística, promotora de uma análise totalizante e não-fragmentada demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até à direção específica tomada por seus pensamentos, até o seu comportamento e a sua atividade.” (VYGOTSKY, 1989: 6-7 apud LA TAILLE, 1992, p. 77).

Neste sentido, pode-se dizer que o afeto está diretamente ligado ao cognitivo, visto que,

se um aluno não tem este sentimento pela professora ou vice-versa, não haverá diálogo e harmonia entre ambos os que com sequentemente levará a uma situação de desconforto e poderá ocasionar dificuldades de aprendizagem.

Segundo Chalita (2001: p.13), “a tarefa de todo o educador, não apenas do professor, é a de formar seres humanos felizes e equilibrados. Para isso, um bom relacionamento é essencial, já que possibilita a construção da autonomia do ser humano”.

Neste sentido, entende-se o professor como o sujeito que equilibra a harmonia da sala de aula e influencia diretamente na aprendizagem do aluno.

A AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES FAMILIARES

A família e a escola são ambas instituições diferentes com objetivos distintos. A escola cabe sistematizar e transmitir conhecimentos culturais. Ainda é sua função, formar sujeitos ativos, com pensamentos

críticos e reflexivos, porém sem esquecer seu papel social de integrar e respeitar o aluno, demonstrando carinho e atenção.

Já à família cabe mostrar as crianças os valores

aceitáveis para que se possam relacionar socialmente. É na família que a criança tem o primeiro contato com a sociedade, na qual ocorre também a primeira mediação da criança com o homem e

a cultura. Ela é vista como o primeiro sistema responsável pela transmissão de valores e crenças presentes na sociedade.

A relação criança-família é importante, pois é onde a mesma inicia a formação de seu caráter, e depois a escola irá dar continuidade nesta função contribuindo para o desenvolvimento da ética e da moral da criança, ambas necessárias para a convivência social, porém.

Portanto, cada uma no seu papel possui um objetivo em comum, que é inserir a criança no contexto social para que a mesma tenha condições de participar ativamente e criativamente.

Para que a criança tenha um bom desenvolvimento nos aspectos físico, cognitivo e social é necessário que família e escola tenham um bom relacionamento.

Ao longo do tempo, ambas as instituições, passaram por várias mudanças, que acabaram interferindo na estrutura familiar e educacional

das crianças. Atualmente os pais saem para trabalhar e seus filhos ficam à mercê das escolas, que têm tarefas educativas outrora realizadas pela família. A falta de tempo dos pais transferiu algumas de suas funções para a escola.

Um dos papéis da instituição escolar é construir uma parceria sólida com as famílias dos alunos para que engajadas colaborem para o desenvolvimento global das crianças, cada uma entendendo seu papel.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Artigo 1º diz que,

“A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996).

Neste contexto nota-se a necessidade desta parceria

para o futuro da criança que se tornará um cidadão com direitos e deveres a serem cumpridos.

A Constituição Federal, Artigo 205, sobre este assunto diz que,

[...] 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, 1998)

Neste sentido, podemos dizer que a parceria família-escola juntas tende a proporcionar o desenvolvimento global da criança.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Artigo 4º diz que,

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar com absoluta

prioridade, a efetivação dos direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à liberdade e a convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

Apesar de a legislação ser objetiva em relação à necessidade da participação da família no contexto escolar, nota-se que ainda há grande dificuldade em firmar esta parceria, pois ora pais alegam não ter tempo para tal finalidade, ora escolas alegam não conseguirem levar os pais para junto delas.

Atualmente as crianças ingressam cada vez mais cedo na vida escolar e chegam sem nenhuma referência, e a escola sofre as consequências, ficando destinado somente a ela o papel de transmitir valores e afeto.

Entretanto, para que haja este desenvolvimento e aprendizagem é necessário um conjunto de elementos, e, dentre eles, está a afetividade,

que como já discutidos, é fator essencial para o desenvolvimento humano.

É sabido que o ser humano necessita de cuidados, amor e interação social para que possa se desenvolver. A família é o primeiro local onde ele recebe demonstrações de tais sentimentos. É neste contexto que a criança vai aprender as primeiras noções de valores, de como conviver socialmente. É na família que a criança conhece as primeiras sensações de carinho, prazer, alegria, e é também onde vive as primeiras experiências de raiva, de brigas, medos, etc. É no ambiente familiar que as crianças recebem as primeiras demonstrações de afeto.

Mas para que as crianças possam aprender e transmitir afeto e valores é preciso primeiro recebê-los. Por isso é tão importante uma relação familiar regrada no respeito, na atenção e no carinho e à escola cabe dar continuidade recebendo também seu aluno com carinho, atenção e respeito

a sua individualidade.

Neste sentido nota-se quem é necessário uma parceria entre escola e família para que ambas proporcionem as crianças oportunidades para que evoluam como seres humanos. A família ensinando-os valores, ética, moral, dentre outros embasados no afeto. Afeto a que me refiro é um sentimento carinhoso integrado ao respeito pelo próximo, e à escola realizar o trabalho pedagógico e educacional cuidando de sua formação.

Entretanto, quando esta também não consegue transmitir tais valores e afetos necessários, as crianças sofrem as consequências, entrando num estado de baixa autoestima e desmotivação em relação à escola, levando-as muitas vezes às dificuldades escolares e conseqüentemente ao fracasso escolar.

Concluí-se que o afeto faz-se necessário dentro e fora do ambiente escolar, pois uma criança que recebe coisas boas, só terá o mesmo para compartilhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do que foi apresentado neste estudo, conclui-se que o afeto é um sentimento necessário para o desenvolvimento da criança, pois uma educação pautada na afetividade pode levar ao discente uma cumplicidade com seu educador, pode favorecer a aprendizagem.

O afeto também deve estar presente no ambiente familiar, porém se isso não ocorre, a criança buscará na escola o que lhe falta em casa.

Neste sentido, cabe ao educador e demais profissionais da educação unificar seu trabalho pedagógico ao respeito e ao afeto pelo aluno.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Selma Aparecida Raimundini De. A afetividade e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. <Disponível em:

<https://pt.scribd.com/document/99152975/Artigo-Afetividade-e-Suas-Implicacoes-No-Ensino-Aprendizagem>. Acesso em: 18/09/2017.

BOSSA, Nádia. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

BRASIL. Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Ministério das Comunicações, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente 8069/90. Brasília. MEC 2004.

BRASIL, MEC/SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e ética. Vol. 8. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96. Brasília. MEC, 1996.

CAPELATO, Educação com afetividade: Coleção jovem voluntário, escola solidária. Editora Fundação Educar Dpaschoal. <Disponível em:

http://www.voluntariado.org.br/sms/files/col_faca_parte_11.pdf. Acesso em 17/09/2017.

CHALITA, Gabriel. Educação: A Solução está no Afeto. 8ª ed. São Paulo: Gente, 2001.

FELDMANN, Juliana. A importância do psicopedagogo. Jun. 2006. <Disponível em:

<http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-do-psicopedagogo/48/>. Acesso em 18/09/2017.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NAS FASES INICIAIS



DENISE CANDIDO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Guarulhos (UNG) em 2002, especialista em Administração Escolar. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Clemência Ferreira da Silva pela Prefeitura de São Paulo.

O presente artigo objetiva apresentar as contribuições que os contos de fadas trazem ao processo de ensino aprendizagem das crianças, a importância que a Contação de história demonstra na dimensão pedagógica e em que aspectos pode favorecer o desenvolvimento infantil. Apresenta uma abordagem qualitativa, que favorece a reflexão, a análise e interação acerca das teorias e hipóteses levantadas. O questionamento que motivou a escolha desse tema foi: como o professor pode fazer a Contação de história em sala de aula contribuindo significativamente para o desenvolvimento da criança afim de inserir o aluno no mundo literário. A pesquisa bibliográfica foi a que apoiou toda a elaboração deste artigo, no qual foram utilizadas concepções de importantes autores da literatura infantil.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Educação Infantil; Criança; Fases Iniciais; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

Nas fases iniciais as crianças se tornam formadores do saber, e a literatura infantil tem um importante papel nessa formação, pois é nessa fase que a criança está em constante contato com as letras e com a leitura, e essas leituras devem ser expostas a criança de uma forma que as envolvam e crie o incentivo à leitura.

A literatura infantil se utiliza de um vocabulário de acordo com a capacidade cognitiva das crianças, e com isso estimulam o seu aprendizado. Os contos infantis permitem que as crianças lidem com sua realidade de uma forma mais prazerosa, onde ao lerem um livro de história ela entra em um mundo diferente do vivido em seu cotidiano, onde as bruxas, lobos, fadas e madrastas se tornem personagens mágicos que contribuem para um estímulo na hora do aprendizado.

O “Era uma vez” representado em diversos contos de fadas, provocam a descoberta da infância, da

curiosidade e do interesse e é a partir dessas descobertas que as histórias começam a sofrer grandes ajustes, com o objetivo de estimular o universo da imaginação da criança nas fases iniciais.

É importante ressaltar que para que as crianças se envolvam com a leitura de histórias infantil não se faz necessário que as crianças estejam alfabetizadas, no entanto para que a criança se torne efetivamente leitora, é necessário que ela já tenha conhecimento do código alfabético.

Para a realização deste presente artigo escolheu-se pesquisa bibliográfica como metodologia. Segundo Gil² (2002, p.44), a revisão bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

2 GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

Ainda de acordo com autor “Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”.

A coleta de dados foi realizada por meio de livros literários, e publicações como monografias, trabalhos de conclusão de curso, entrevistas com estudiosos da área, legislações e artigos.

Para a escolha do tema foram realizadas atividades como: rodas de leitura, interpretações através de desenhos, com intuito de perceber e incentivar através da prática da leitura, o gosto pela Literatura, e com isso obter uma melhora no desenvolvimento e no aprendizado.

O objetivo deste presente artigo é conhecer e relatar a importância e o papel do educador na interação da criança com o mundo das histórias infantis, a fim de desenvolver o cognitivo, a imaginação e um melhor aprendizado com as

Leituras e os contos de fadas, proporcionando com isso o envolvimento e a introdução da criança ao mundo Literário.

- Compreender como se desenvolve a Literatura Infantil nas crianças através

dos contos de fadas.

- Demonstrar a importância da literatura infantil, com destaque para a sua contribuição no desenvolvimento da criança nesta fase.

- Entender a

necessidade da interação da criança ao mundo literário.

- Demonstrar a função do professor, como intermediador entre o mundo literário e a Criança.

A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NO MUNDO LITERÁRIO

Considerando que os alunos se encontram em diferentes sociedades onde são introduzidos de diferentes formas a diferentes histórias literárias, a escola tem como função prepará-los para o mundo literário, se aprimorando dos livros abordados pelos professores em sala de aula. Como as obras literárias nem sempre são acessíveis a toda população, se torna necessário que no seu convívio escolar, onde elas têm acesso ao mundo literário que o professor se torne o mediador, no sentido de fornecer histórias que estimulem as crianças pela leitura, e contribua para o aprendizado e formação do leitor.

Com base nessas considerações, surgem alguns questionamentos referentes ao tema abordado:

É importante que seja apresentado a Literatura infantil nas fases iniciais? Quando e como esse tema deve ser abordado em sala de aula? A partir desse tema os alunos realmente se tornam interessados pela leitura? Os contos de fadas fazem parte do processo de desenvolvimento da leitura? Como devem ser abordados contos infantis com as crianças? Como proporcionar um ambiente de leitura? Quais histórias devem ser mostradas as crianças? A interação com o mundo imaginário da criança é importante? Qual a importância

da Literatura infantil? Como o professor deve se utilizar dessas literaturas para formação de um leitor?

Ao ser descoberto pela criança, o mundo literário se torna muitas vezes, a interação da realidade que a cerca com um mundo de novas descobertas e aprendizagem. Diante dessa perspectiva os contos de fadas têm como objetivo ensinar valores e ajudar a compreender o meio social no qual a criança está inserida.

De acordo com Coelho (2003)³, através dos contos de fadas é possível despertar nas crianças o prazer em ouvi-las, e isso é importante para a formação de qualquer criança, pois estimula a criatividade,

a imaginação, a brincadeira, a leitura, a escrita, a música, o querer ouvir novamente, desenvolvendo dessa forma a oralidade nas crianças dessa faixa etária, considera ser este um importante e significativo veículo de comunicação entre elas.

Os contos infantis fazem parte da literatura infantil, e é através de suas narrações que os ouvintes começam a criar interesses pela leitura. A literatura infantil, proporciona o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, e com isso o professor sendo intermediador

da literatura e do aluno, ele deve estimular a interação do aluno com o mundo literário, afim de proporcionar um melhor aprendizado e a formação de grandes leitores.

A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO

Para o desenvolvimento da leitura e escrita do aluno no processo de alfabetização/letramento, o estímulo recebido pelos pais no ambiente familiar é muito importante e auxilia muito nesse processo, além da atuação da escola e do professor que devem estimular a expressividade verbal e escrita do aluno através da Literatura.

A literatura Infantil é um recurso lúdico que a escola deve se utilizar para o ensino do aluno que está na fase de novas descobertas de possibilidades de criação que são usadas como mediador com o seu conhecimento do

mundo.

3COELHO, Nelly Novaes.

O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos. São Paulo: Paulinas, 2003.

Para compreendermos a importância da Literatura Infantil em séries iniciais, precisamos compreender qual a importância de alfabetizar e letrar, e o que de fato é um Leitor. Na concepção de Cademartone⁴ (1987) sobre a Literatura infantil, ele aponta que se a alfabetização for entendida como um código específico a alfabetização não se entende como formação

de leitor mais sim o modo de “adestrar” o aluno. Quanto a esse apontamento o autor afirma que:

[...] se a alfabetização for entendida como o domínio de um código especifica alfabetizar torna-se um ato que se esgota em si. Isso seria o “adestramento “escolar para associar informação intelectual e habilidade manual”. Mas, se a alfabetização for vista como formação de um leitor, a preocupação se desloca da aquisição de uma habilidade para a formação do destinatário para o processo: o aluno. (p.11)

Em base no questionamento

feito referente ao que de fato é um leitor Cademartone5 (1987) diz que a resposta está relacionada ao conceito de texto. O autor afirma que:

[...] O leitor e texto ligam-se na medida em que o texto é uma organização simbólica com a função representativa

que se cumpre no leitor. A leitura é atividade produtora de sentido, sem a qual o texto não se efetiva. E conclui que “o leitor realiza o texto e este age sobre ele modificando-o” (p.82).

A leitura se mostra eficaz na medida em que o leitor a

partir dela pode experimentar novas descobertas, e com isso cria novas concepções, o aluno quando leitor se apoia na leitura como agente de mudanças e começa a descobrir e desenvolver o seu senso crítico..

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou identificar e apresentar a importância da literatura infantil nas fases iniciais da alfabetização, pois é através dessas leituras estimuladas em sala de aula, que as crianças conseguem ingressar no mundo da leitura e do aprendizado.

É na exploração da fantasia e da imaginação que a criatividade é estimulada e constrói a interação entre leitor e texto, as crianças que tem contato desde cedo com a obra literária infantil possuem uma maior compreensão do universo imaginário, e desenvolvem um potencial criativo da

cultura e do conhecimento, e conseguem perceber o mundo e a realidade que a cerca.

Segundo Bettehein9 (1996).

Enquanto diverte as crianças, o conto de fadas esclarece sobre as mesmas 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 a vida da criança. (p.20).

Conclui-se que os

contos têm um importante papel no desenvolvimento, e no momento que a criança passa a ter contato com os contos de fadas inicia-se um processo de construção do “eu, assim a importância de se tratar de um assunto como a Literatura infantil, nas fases iniciais é destacar como a Leitura se mostra importante no processo de ensino e aprendizagem, pois é através da leitura que as crianças desenvolvem o interesse pelas letras e a compreensão da palavra escrita, os tornando interessados pelo mundo literário

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. Biografia. Disponível em <http://www.ricardoazevedo.com.br/ricardo-azevedo/> Acesso em 29 setembro 2017.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a Literatura, São Paulo: DCL 2009.

BETTELHEIM, Bruno, A Psicanálise dos Contos de Fadas, 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

BRASIL/MEC/SEF. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. (3 Vols.). Brasília, 1998.

CADEMARTORI, Ligia. O que é literatura infantil. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (p.11)

CADEMARTORI, Ligia. O que é literatura infantil. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (p.82)

COELHO, Nelly Novaes. O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos. São Paulo: Paulinas, 2003.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

ROCHA, Ruth. Pra não vacinar a criança contra a leitura. Leitura: teoria & prática, v. 2, p. 3-10, 1983.

SOUZA, Renata Junqueira. Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: DCL, 2004.

EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO PEDAGÓGICO



EVELIN PEREIRA MONTAGNINI

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2016); Professora de Educação Infantil no Centro de Educação Infantil Jardim Silveira

O presente Artigo visa mostrar a importância do trabalho pedagógico desenvolvido na fase de suma importância para o desenvolvimento da criança, a educação infantil. Como os profissionais envolvidos nesta fase, podem contribuir para o desenvolvimento e enriquecimento da criança pedagogicamente. O caminho a serem seguidas pedagogicamente, no planejamento, avaliações, intervenções, o espaço que é organizado para trabalhar com as crianças. A relevância do brincar na construção do ser humano. Pois a educação infantil vem se tornando uma das fases mais importantes para o desenvolvimento da criança; é uma etapa aonde iremos trabalhar diversos assuntos de maneira lúdica que será, muitas vezes, gravado na memória da criança.

Palavras-chave: Formação; Espaço Infantil; Educação Infantil

INTRODUÇÃO

A educação vem sendo transformada com o passar do tempo. Suas práticas, a maneira que os educandos expõem sua maneira de ensinar, têm contribuído para um leque de variedades na forma de ensinar. Há várias tendências que inovam todo este contexto educacional.

Porém, uma das maiores preocupações sempre presente

para os profissionais da área da educação, é a educação infantil. Uma fase aonde é de suma importância o processo com a criança. É desta fase que um educador contribui para sempre na vida escolar de uma criança.

Muitos educadores se perguntam o que devem ensinar como brincar, como na verdade contribuir para uma inicialização

escolar, sem causar traumas ou desistências por falta de incentivos, de atividades que prendam a atenção, que façam aprender sem ser apenas por obrigação e necessidade.

E ressaltando estas questões que apresento este artigo, para tentar contribuir de alguma maneira nesta fase tão importante.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Toda a educação é um processo teleológico, ou seja, têm objetivos a serem alcançados, vemos nos projetos pedagógicos, diversas habilidades e competências as quais as crianças devem adquirir em determinado período de tempo. Entretanto, para alcançarmos tais metas, precisamos compreender que necessitamos de algumas estratégias que nos auxiliaram nessa caminhada, entre tantas citaremos aqui a organização do ambiente de sala de aula, a dinâmica de trabalho e atitudes

entre professores e alunos e ainda o planejamento e a avaliação. Muitos são os fatores que podem motivar ou desmotivar um aluno em seu processo de ensino e de aprendizagem, entre eles encontramos o ambiente escolar.

Para fornecermos um processo educativo de qualidade e que realmente vise o pleno desenvolvimento do educando, precisamos lhe oferecer um ambiente educativo rico e bem organizado, como nos menciona Kramer (2006), que não basta apenas os materiais didáticos

adequados, embora esses sejam de extrema importância, é preciso também eles estar articulados de maneira que favoreça a construção do conhecimento da criança. E se tratando de crianças de educação infantil, apenas o espaço de sala de aula não é o suficiente, eles necessitam do espaço de toda a escola e algumas vezes, até mesmo fora dela. Os ambientes da escola que possui educação infantil devem ser seguros, propiciando o deslocamento autônomo das crianças. Já a sala de aula deve estar organizada de

maneira que, as crianças tenham acesso aos materiais didáticos, como jogos, livros e brinquedos, os quais a professora pode ir substituindo gradativamente por outros, lembrando sempre, que a educadora deve interagir com a criança, questioná-la sobre o que ela está construindo e ainda direcioná-la aos outros materiais, caso perceba que a mesma fica fixa com um mesmo material sempre. “Além disso, as mesas, cadeiras e estantes precisam ser distribuídas pela sala de modo a reservar um espaço livre destinado às atividades da professora com toda a turma.” (KRAMER, 2006, p. 80)

Pois é no momento do trabalho coletivo, onde mais há a troca de experiências entre os alunos, seja na hora da novidade ou na hora do conto, é a hora dos alunos verbalizarem suas emoções, opiniões e críticas.

De nada adianta ter uma sala de aula milimetricamente organizada, com materiais didáticos caríssimos e cheia de possibilidades de conhecimento, se o professor não conseguir cativar seus alunos e mantiver

com eles uma relação de respeito e confiança. A dinâmica do trabalho do professor é sustentada principalmente pelas relações que estão estabelecidas com as crianças e entre elas. Para que se construa um ambiente de confiança, cooperação e autonomia, as formas de agir dos professores precisam estar pautadas por firmeza, segurança e uma relação afetiva forte com as crianças. (KRAMER, 2006, p. 85)

O educador de educação infantil, deve compreender que ele deverá ser firme com as crianças e ao mesmo tempo doce, ele precisará entender que, jamais poderá ser um professor autoritário, mas que, deverá usar de sua firmeza de maneira tranquila, tornando-se assim, o porto seguro dos educandos. As crianças em idade de educação infantil, não entendem um “simples não”, elas precisam muito mais do que isso, elas precisam entender o porquê daquele não, por isso, o professor deve sempre ao dizer o não explicar o porquê e quais serão as consequências se caso o aluno, não o aceitar. Outro grande fator, que influenciará

na motivação da construção do conhecimento pela criança é o incentivo do professor, o qual deve estar sempre atento às novas descobertas do aluno, evitando dirigir-se à criança somente quando a mesma comete algo errado. É preciso também, deixar sempre bem claro às crianças o que se pretende realizar em cada atividade proposta, para que não se perca o objetivo da mesma e não fique uma atividade pura e simplesmente para “preencher tempo”. No entanto, o professor não deve realizar somente atividades individuais, deve cuidar para que sejam realizadas atividades coletivas e que, todos tenham a oportunidade de participar e serem ouvidos na mesma. Mas acima de tudo, o educador de educação infantil deve compreender que, ele é mais um no grupo e que sua contribuição embora seja importantíssima, não será a única, pois mesmo que trabalhe com crianças pequenas, ela já tem uma boa bagagem de conhecimentos para serem compartilhados.

O PLANEJAMENTO E A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diferente do que muitos pensam planejar para a educação infantil não é uma tarefa muito fácil, pois o seu planejamento exige que, os conteúdos de ensino sejam transformados em habilidades, ou seja, eles devem ser oportunizados às crianças em forma de vivências, as quais podem ser vistas, tocadas, ouvidas, sentidas e manipuladas, para somente então virem a serem situações de aprendizagem. O planejamento das atividades que serão aplicadas durante as aulas, também precisa ser minuciosamente pensado, pois elas devem favorecer a aprendizagem criadora, a aquisição de valores, conhecimentos e habilidades e ainda devem encontrar-se dentro do nível da criança, para que, estando acima de seu nível não se torne uma atividade difícil ou estando abaixo não se torne uma atividade sem atrativos, PEREIRA (2005).

O educador de educação infantil, ainda deve ter o cuidado de que, suas atividades sigam uma continuidade, para que, possa ser visualizada no decorrer dos

trabalhos a evolução do aluno. Cabe ainda ao professor, dentro do planejamento de suas atividades propor às crianças, momentos em que elas possam agir livremente, podendo escolher a atividade a qual gostaria de realizar, incentivando assim, a autonomia do educando. Na hora de planejar, o educador deve ter o cuidado de deixar bem claro o objetivo principal da educação infantil, que é promover o desenvolvimento integral do educando, preocupando-se assim, com o pleno desenvolvimento de seu aluno ao invés de preocupar-se apenas com os conteúdos e informações que devem ser adquiridas. Além disso, muito mais que o planejar individualizado da turma, tal planejamento deve estar coerente com a proposta da escola, deve oferecer subsídios para as tarefas do ano seguinte e ainda vir de encontro com a realidade dos alunos. Para que isso aconteça, devem ser oferecidas reuniões onde os professores tenham a oportunidade de trocar experiências e planejametos, discutir as propostas

da escola e ter uma formação continuada com acesso a bons materiais que deem base para um bom planejamento. Porém, não se pode falar de planejamento sem se falar em avaliação, pois ambos os processos caminham lado a lado e um depende do outro para sobreviver em qualidade. KRAMER (2006, p. 94), nos alerta que: "Nesse sentido, avaliar não é apenas medir, comparar ou julgar. Muito mais do que isso, a avaliação tem uma importância social e política crucial no fazer educativo. E essa importância está presente em todas as atitudes e estratégias avaliativas que adotamos." Pois quando avaliamos, não estamos avaliando somente a aprendizagem de nossos alunos, estamos também avaliando o nosso trabalho e metodologia como professores, pois as atitudes de nossos educandos são fortemente influenciadas pelos nossos exemplos. Os alunos devem ser sempre o ponto principal da avaliação, pois é para eles que planejamos e é visando o seu desenvolvimento que pensamos as atividades.

A RELEVÂNCIA DO BRINCAR NA FORMAÇÃO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Muitas pessoas ainda acreditam que o brincar é perda de tempo ou então, que é uma simples atividade que as crianças fazem para preencher um horário vazio. Na verdade, o brincar vai muito além, ele constrói personalidades, influencia atitudes, revela medos e vivências. Segundo Mitchell (1938 apud PEREIRA, 2005): O brinquedo, para a criança pré-escolar, é a coisa mais séria do mundo e é tão necessário ao seu desenvolvimento físico como o são o alimento e o descanso. (...)

Na vida da criança, o brinquedo assume a importância que o adulto

concede ao trabalho. A criança brincando todo o dia ocupa-se de sua própria educação. Ela aprende a agir pelas ações, pelas experiências e pelos erros cometidos. O seu maior interesse é explorar, manejar e descobrir as coisas e o que delas pode advir. Durante tal processo estará também formando maneiras de sentir, pensar e agir, que definirão mais tarde a sua personalidade. Por isso a importância do professor sempre pensar o seu planejamento de maneira lúdica, trazendo o brincar para sua aula, revezando entre brincadeiras com regras, brincadeiras de representação, brincadeiras

motrizes e brincadeiras livres. Pois cada tipo de brincadeira, dentro de suas especificidades contribui para a formação e o desenvolvimento integral da criança. As experiências que serão vividas na vida adulta, tal como dirigir, cuidar dos filhos, cozinhar, etc., foram em algum momento brincadeiras na infância, é uma maneira de “brincar de ser adulto”. A cada brincadeira a criança cria um elo entre o seu interior e a situação exterior, pois será conforme as suas experiências internalizadas que o infantil reagirá em suas brincadeiras.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DIAS ATUAIS

Aquele tempo em que a criança pequena era deixada na escola só para dormir e comer enquanto os pais trabalhavam já se foi. Hoje a Educação Infantil é reconhecida como uma das etapas mais importantes ao

desenvolvimento do indivíduo. Mas, para ser realmente eficaz, creches e pré-escolas precisam oferecer oportunidades qualificadas. Como é a escola onde você atua? Especialistas afirmam que a manipulação é a estrutura da

Educação Infantil. Por isso, garantir variedade nas atividades e materiais pedagógicos é imprescindível. Tarefas repetitivas, como copiar letras e palavras, não favorecem o aprendizado.

A criança pequena precisa

de massinha de modelar, papéis para recortar, tintas para pintar, blocos e peças de construção, jogos matemáticos e linguísticos, experiências de Ciências e atividades que explorem a psicomotricidade.

A boa creche ou pré-escola é aquela que tem um projeto pedagógico bem consolidado, que faça sentido à criança, e dedica-se a criar espaços de formação para educadores e cuidadores, além de envolver a família no dia a dia escolar dos filhos e de sua aprendizagem.

Também deve garantir amplo espaço interno e externo, com segurança, e muita higiene, especialmente no refeitório, oferecendo refeições balanceadas, pensadas por uma profissional da área.

As brincadeiras são a base do aprendizado na Educação Infantil. Uma parte delas é direcionada, mas, outra boa parte, tem de ser livre, respeitando o ritmo de cada um.

Parte dos pais (e de educadores) acha que quanto mais tarde a criança for para a escola, melhor. Outra defende que quanto mais cedo, mais ela irá se desenvolver e aproveitar os anos futuros, no Ensino Fundamental.

Uma pesquisa realizada nos EUA acompanhou 1.300 crianças, da maternidade aos doze anos, a cada quatro meses. Metade delas ficou em casa, sendo cuidada pela mãe ou babá. Outra metade foi para a creche ou pré-escola. Os dois grupos foram submetidos a testes para avaliar aprendizados.

O grupo que frequentava a escola se saiu melhor em todos eles.

É possível também perceber a diferença entre crianças que frequentaram a Educação Infantil quando chegam ao Ensino Fundamental. Para especialistas que estudam o assunto, elas são mais sociáveis e apresentam um vocabulário bem mais rico.

Além dos requisitos já mencionados, as escolas de Educação Infantil devem respeitar os limites de profissionais por alunos indicados pelo Conselho Nacional da Educação:

Zero a dois anos – oito crianças por educador

Três anos – quinze crianças por educador

Quatro a cinco anos – vinte crianças por educador

OBJETIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sentir-se segura e acolhida no ambiente escolar, utilizando este novo espaço para ampliar suas relações sociais e afetivas, estabelecendo vínculos com as crianças e adultos ali presentes, a fim de construir uma imagem positiva sobre si mesma e sobre os outros,

respeitando a diversidade e valorizando sua riqueza.

- Tornar-se, cada vez mais, capaz de desenvolver as atividades nas quais se engaja de maneira autônoma, e em cooperação com outras pessoas, crianças e adultos. Desta forma, desenvolver a capacidade de

começar a coordenar pontos de vista diferentes dos seus, socializando-se.

- Interagir com o seu meio ambiente (social, cultural, natural, histórico e geográfico) de maneira independente, alerta e curiosa. Isto é, estabelecendo relações e questionamentos

sobre o meio ambiente, os conhecimentos prévios de que dispõe, suas ideias originais e as novas informações que recebe.

- Apropriar-se dos mais diferentes tipos de linguagem construídos pela humanidade (oral, escrita, matemática, corporal, plástica e musical), de acordo com as suas capacidades e necessidades, utilizando-as para expressar o seu pensamento e as suas emoções, a fim de compreender e comunicar-se com as outras crianças e os adultos. A rotina na Educação Infantil é importante, por proporcionar sentimentos de estabilidade e segurança à criança, proporcionando maior facilidade de organização espaço temporal. A rotina não precisa ser rígida, pelo contrário, deve ser rica, alegre e prazerosa, proporcionando espaço para a concretização diária do projeto político-pedagógico da instituição de Educação Infantil.

Hora da Roda – é um dos momentos mais importantes, pois, ao receber as crianças,

o professor proporciona segurança aos pequenos que chegam, que se organizam em círculo, sentados no chão junto ao professor, quando os alunos contam suas vivências organizadamente e também pode ser desenvolvido o estudo do calendário, a chamada e também a propaganda das atividades que serão desenvolvidas no decorrer da aula, e esta pode ser um jogo. O jogo e a aprendizagem fazem parte de um todo com grande importância, pois possibilita o exercício da imaginação, capacidade de planejar e de representação de papéis e situações do cotidiano, assim como as regras, conteúdos e o caráter social das situações lúdicas.

Vygotsky afirma que os jogos fazem parte dos processos de criação, pois no jogo a criança representa e produz o que sabe. Todos conhecem o grande papel que os jogos da criança desempenha a imitação, com muita frequência estes jogos é apenas um eco do que as crianças viram e

escutaram aos adultos, não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança (Vygotsky, 1999, p. 12). Caracterizam o conceito de jogo infantil a regra e a situação imaginária. Hora da Atividade – é o momento em que o professor organiza atividades a partir das quais as crianças constroem os conhecimentos de diferentes naturezas: conhecimentos físicos, conhecimentos lógico-matemáticos e conhecimentos sociais, estas atividades podem estar ligadas aos temas dos projetos, ou podem ser resultado do planejamento do professor. A organização da sala deve possibilitar que as crianças se movimentem e atuem com autonomia, elas também podem

ser realizadas em grupos e fora da sala. É necessário que o professor planeje as atividades, organize e forneça os materiais necessários. Artes Plásticas – este trabalho visa a ampliar o repertório de imagens das crianças, estimulando a capacidade de realizar a apreciação artística e de leitura dos diversos tipos de artes plásticas. Aumentando suas possibilidades de comunicação e compreensão acerca das artes plásticas, também poderão conhecer obras e histórias de artistas, apreciando-as e emitindo suas ideias sobre estas produções, estimulando o senso estético e crítico.

Hora da História – enquanto a criança ainda não lê, o professor pode ler para ela, mesmo quando tem autonomia, elas não perdem o interesse de ouvir as histórias contadas pelos adultos. É um momento valioso para a educação integral e para a alfabetização, mostrando a função social da escrita. O professor pode organizar este momento de diversas

maneiras: no início ou fim da aula; incrementando com músicas, fantasias, pinturas: organizando uma pequena biblioteca na sala; fazendo empréstimos de livros para que as crianças leiam em casa, enfim, há uma infinidade de possibilidades.

Hora da Brincadeira – brincar é a linguagem natural da criança, e a mais importante delas, pois em todas as culturas e momentos históricos as crianças brincam. A brincadeira é essencial na Educação Infantil, pois a criança pode expressar suas ideias, sentimentos e conflitos, mostrando-os ao educador e aos seus colegas no dia-a-dia. A brincadeira é para a criança a mais valiosa oportunidade de aprender a conviver com pessoas muito diferentes entre si; de compartilhar ideias, regras, objetos e brinquedos, superando progressivamente o seu egocentrismo característico; de experimentar papéis, desenvolvendo as bases da sua personalidade.

Hora do Lanche/Higiene

– comer não é apenas uma necessidade do organismo, mas também uma necessidade psicológica e social. A hora do lanche na Educação Infantil não deve atender apenas às necessidades nutricionais das crianças, mas também às psicológicas e sociais: de sentir prazer e alegria durante uma refeição; de partilhar e trocar alimentos entre colegas; de aprender a preparar e cuidar do alimento com independência; de adquirir hábitos de higiene que preservam a boa saúde. Por isso, o professor deve planejá-la. Além disso, é importante que o professor demonstre e proporcione às crianças hábitos saudáveis de higiene antes e depois do lanche. O lanche também pode fazer parte dos projetos desenvolvidos pela turma.

Atividades Físicas – na educação Infantil, o principal objetivo do trabalho com o movimento e expressão corporal é proporcionar à criança o conhecimento do próprio corpo, experimentando as possibilidades que ele

oferece. Isto proporcionará a ela integrá-lo, construindo uma autoimagem positiva e confiante. Para isso, o professor deve proporcionar atividades, fora e dentro da sala de aula, onde a criança possa se movimentar. E também organizá-las e planejá-las, mas sempre com um espaço para a invenção e colaboração da criança. O educador deve estar próximo, auxiliando e estimulando a criança a desenvolver a sua

motricidade e socialização, ajudando também a resolver os conflitos que surgem nas brincadeiras quando, porventura, as crianças não forem capazes de solucioná-los sozinhas.

Atividades Extraclasse – a sala de aula e o espaço físico da escola não são os únicos espaços pedagógicos possíveis na Educação Infantil. Em princípio, qualquer espaço pode tornar-se pedagógico, dependendo do uso que

fazemos dele. O professor deve estar atento à vida da comunidade e da cidade onde atua, buscando oportunidades interessantes, que se relacionem aos projetos desenvolvidos na turma, ou que possam ser o início de novos projetos. Isto certamente enriquecerá e ampliará o projeto político-pedagógico da instituição, que não precisa ser confinado à área da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebendo a importância da educação infantil, cabe aqui ressaltar a relevância de um trabalho bem feito nessa etapa, pois será ela que dará a base para o prosseguimento dos estudos no ensino fundamental e contribuirá para o desenvolvimento integral do aluno. Uma organização pedagógica bem estruturada torna-se fundamental na educação infantil, conhecer a realidade

escolar, propor um ambiente rico para aprendizagem, proporcionar vivência de valores, respeito e justiça, ter um planejamento criativo e de acordo com o nível da turma em que se vai aplicar, avaliando de maneira coerente e ainda enfatizando o lúdico no processo de formação do ser humano, são questões indispensáveis se tratando de educação infantil.

Por isso, cabe a

cada educador de educação infantil, rever seu trabalho pedagógico diariamente, aprimorando pontos positivos e corrigindo algum eventual ponto negativo, tentando assim, proporcionar o melhor para a educação integral do educando, visando seu desenvolvimento saudável, buscando formar seres humanos mais humanos e justos.

REFERÊNCIAS

KRAMER, Sonia. Com a pré-escola nas mãos: Uma alternativa curricular para a educação infantil – São Paulo: Editora Ática, 2006, 14ª edição;

PEREIRA, Mary Sue Carvalho. A descoberta da criança: introdução à educação infantil – Rio de Janeiro: Wak, 2005, 2ª edição.

O AUTISMO SOB UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO



FLÁVIA NEVES DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2016); Artigo apresentado, como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do curso de Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos. (2017); Professora de Ensino da Rede Municipal de Senador Canedo – Goiás.

O Autismo é uma síndrome comportamental que possui algumas características, tais como, a incapacidade de relacionamento com outras pessoas, problemas na linguagem e dificuldades de aprendizagem. O presente estudo propõe conhecer esse transtorno e desmistificar esses conceitos já arraigados pela sociedade. Compreender as especificidades e as necessidades da criança com autismo é fundamental para que possamos lidar com as situações cotidianas dessas crianças, sobretudo no que se refere ao aprendizado e socialização da mesma. Para se obter resultados positivos no aprendizado da criança com autismo, os profissionais envolvidos devem ter um comprometimento real, se especializando, lendo e pesquisando sobre o assunto. Por meio da orientação do profissional em psicopedagogia, a criança com autismo tem maiores chances de obter um melhor desenvolvimento. Por meio dessa orientação, os profissionais podem melhorar suas posturas perante as dificuldades encontradas. Em razão a tamanha relevância do tema, é que esse estudo se justifica.

Palavras-chave: Autismo; Transtorno; Psicopedagogia; Profissionais; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Ao pensarmos sobre o autismo, o primeiro pensamento que nós vimos a mente é de crianças isoladas, que brincam de maneira diferente e estranha, que não se relacionam socialmente e vivem de forma limitada. O presente estudo propõe conhecer esse transtorno e desmistificar esses conceitos já arraigados pela sociedade.

O Autismo é uma síndrome comportamental que possui algumas características, tais como, a incapacidade de relacionamento com outras pessoas, problemas na linguagem e dificuldades de aprendizagem. Porém, essas características não fazem do autista alguém incapaz.

Nesse sentido, compreender as especificidades e as necessidades da criança com autismo é fundamental para que possamos lidar com as situações cotidianas dessas crianças, sobretudo no que se refere ao aprendizado e socialização da mesma.

Para se obter resultados positivos no que se refere ao aprendizado da criança com autismo, os profissionais envolvidos devem assumir um comprometimento real, se especializando, lendo e pesquisando sobre o assunto, para que assim possam utilizar metodologias que sejam eficientes e que atendam as necessidades dessa criança.

Assim, esse estudo tem por objetivo geral compreender as necessidades e as características da criança com autismo, bem como compreender o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e entender quão importante é papel do psicopedagogo nessas questões.

Tem como objetivos específicos: viabilizar, por meio da pesquisa, o conhecimento sobre alguns autores que explicam acerca das especificidades e características do aluno autista; promover a sensibilidade quanto à temática; conscientizar

o leitor da importância do conhecimento e da pesquisa para lidar com as situações de aprendizagem do aluno autista, sem prejudicar seu desenvolvimento devido à falta de informação.

Esse estudo se justifica devido à grande problemática que envolve a aprendizagem, o desenvolvimento, a inclusão e, não menos importante, a conduta perante o aluno com transtorno autista. O profissional em psicopedagogia é de extrema relevância dentro do ambiente escolar por promover e otimizar o desenvolvimento desses alunos.

Então, a fim de resolver possíveis problemas que possam prejudicar o desenvolvimento do aluno autista, é que o presente estudo apresenta as características do autismo, bem como esclarece questões relacionadas ao acolhimento e inclusão desses alunos e ainda elenca a importância da psicopedagogia dentro do ambiente escolar.

O AUTISMO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Desde os primeiros estudos realizados sobre o autismo, a criança autista é vista com características próprias. Leo Kanner (1943) enfatiza algumas especificidades relativas ao autismo:

Desde o início há uma extrema solidão autista, algo que, tendo em vista, desconsidera, ignora ou impede a entrada de tudo o que chega à criança de fora. O contato físico direto e os movimentos ou ruídos que ameaçam romper a solidão são tratados como por acaso não estivesse ali, ou, não bastasse isso, são sentidos dolorosamente como uma interferência penosa. (KANNER, 1943, p.22)

Esse mesmo autor, foi responsável pela publicação dos primeiros estudos sobre o autismo, relatando algumas características do indivíduo autista relacionadas a comunicação e a linguagem, e elas: a ausência de linguagem em algumas crianças; uso estranho da linguagem nas crianças que a possuem; presença

de ecolalia; aparência de surdez e falta de emissões relevantes.

KANNER (1943), enfatiza que a conduta da criança autista com relação as mudanças no ambiente e na rotina são bem específicas porquees, “a criança é governada por um desejo ansiosamente obsessivo por manter a igualdade, que ninguém, a não ser a própria criança, pode romper em raras ocasiões” (p.23).

O autor relata também que o autista possui uma capacidade surpreendente de memorizar grande quantidade de material sem sentido ou efeito prático, possuindo também como característica marcante a reação intensa a certos ruídos e a alguns objetos.

A característica mais marcante do autismo, de fato se refere à dificuldade de socialização e interação existente em todos os casos. Sobre esse prejuízo, Santos (2013) enfatiza:

E os prejuízos nos mecanismos biológicos estão relacionados à adaptação social

levando a emergência de fenótipos heterogêneos, associado aos quadros de Transtornos Globais do Desenvolvimento (SANTOS, 2013, p. 06).

Nesse sentido, é necessário que o profissional que atua diretamente com o autista no ambiente escolar conheça as características desse transtorno global de desenvolvimento, a fim de reduzir ou até mesmo acabar com os “erros” por se adotar qualquer postura ou práxis pedagógica relacionada à metodologia aplicada para esse aluno com necessidades educacionais especiais.

O autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente prejudicado na interação social e comunicação, além de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. As manifestações desse transtorno variam imensamente a depender do nível de desenvolvimento e idade.

Os prejuízos na interação social são amplos, podendo

haver também prejuízos nos comportamentos não verbais (gestos e movimentos corporais) que regulam a interação social. As crianças com autismo podem ignorar outras crianças e não compreender as necessidades dela.

Assim, a oportunidade de trabalhar com aluno autista na turma se torna um imenso desafio para a maioria dos profissionais

atuantes na escola. É grande o impacto nos profissionais da educação quando se deparam com as características marcantes desses alunos.

Para que o professor consiga desenvolver um bom trabalho, especialmente quando há um aluno autista, faz-se necessário um estudo aprofundado sobre o assunto, como também há a necessidade

da orientação do Psicopedagogo. O desafio consiste em saber as características apresentadas pelo aluno com autismo, bem como as dificuldades enfrentadas por ele, sobre as estratégias no acolhimento desse aluno pela escola, para que dessa maneira possam ser utilizadas formas, ferramentas e metodologias específicas para cada caso.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Durante muito tempo, temos nos deparado com vários desafios no campo da educação e mormente, desafios variados e singulares em relação à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Quando pensamos na essência da palavra educar, temos a ideia de caminho, e assim, para qualquer lado que se pretende andar, o caminho não está pronto. Nessa perspectiva, pode-se dizer que esse caminho que se chama educação é feito a partir do primeiro passo dado, do enfrentamento, da condição

de acreditar que pessoas e caminhos vão construindo interações que aperfeiçoam e modificam os roteiros, modificam o “outro”, a si mesmo e assim vai modificando o mundo. Assim, Paulo Freire afirma:

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolúvelmente à sua razão sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhes são impostos pelo próprio mundo,

do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. (...) a primeira condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido era a sua capacidade de atuar e refletir. É exatamente essa capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com as finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis. (FREIRE, 1979, p. 16)

Partindo desse ponto de vista e associando-o as condições que temos e que

O AUTISMO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo Steiner (1998, p.1):

O autismo é caracterizado por um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade dos três anos, havendo uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interação social, comunicação e comportamento.

O autismo tem como característica marcante a presença de um desenvolvimento bastante prejudicado nas relações sociais, bem como nas relações que envolvem a comunicação de maneira geral. Tem como aspecto de sua personalidade um acervo acentuadamente limitado de ocupações e atividades que julgam interessantes. As exteriorizações desse transtorno sofrem grandes variações dependendo do nível de desenvolvimento e idade.

Os prejuízos nas relações de cunho social são imensos, podendo também

haver prejuízos nas condutas e comportamentos que não necessitam propriamente de palavras, ou seja, as condutas não verbais (contato visual direto, expressão facial, gestos corporais). Esses comportamentos não verbais representam parte fundamental nas interações com os pares e com outros indivíduos de uma maneira geral. As crianças com autismo conseguem desprezar seus pares e não entender e nem assimilar as carências e necessidades demonstradas pelo outro.

Os prejuízos na comunicação, bem como os prejuízos na interação social, também são acentuados e podem (quase sempre) afetar as competências verbais e não verbais. Pode existir atraso ou inexistência total de desenvolvimento da fala. Nos indivíduos autistas que conseguem falar, pode existir um imenso prejuízo na eficiência ao dar início ou manter uma

conversação, uso da fala com extrema repetição das palavras ou o uso de uma linguagem idiossincrática (utilização específica de palavras ou frases que não possibilitam o entendimento ou o significado do que está sendo falado).

Em circunstâncias ou casos em que a fala consegue se desenvolver, o timbre, a entonação, a velocidade, o ritmo ou a ênfase podem não ter características normais (ex: o ritmo da voz pode ser lenta e calma e de repente mudar abruptamente, elevar-se de modo assustador sem motivação alguma). As estruturas gramaticais são, com frequência, utilizadas sem nenhuma maturidade e englobam a utilização de frases e palavras estereotipadas e repetitivas (ex: repetição de palavras ou frases sem nexos, independente do significado, repetição de informações que são ouvidas ao longo de sua rotina, como é o caso das

propagandas comerciais).

É possível também perceber um enorme prejuízo e uma grande desordem na habilidade de compreender o uso da linguagem, como por exemplo, no entendimento de questionamentos, comandos, orientações ou informações simples. As brincadeiras que envolvem a imaginação e a capacidade criativa são quase sempre inexistentes ou apresentam grandes prejuízos.

Com frequência, a criança com autismo mantém um enorme interesse por práticas habituais ou por hábitos sem nenhuma funcionalidade ou uma teimosia (sem racionalidade) em seguir rotinas. Os deslocamentos e mobilidades do corpo não seguem regras, e os movimentos que envolvem as mãos são dotados de repetições e ações sem propósitos justificáveis (bater palmas, estalar os dedos). Os movimentos que envolvem o corpo também são dotados de ações sem justificativas racionais como, por exemplo, balançar-se, inclinar-se abruptamente ou

oscilar o corpo, além de falta de normalidade na postura, como locomover-se nas postas dos pés.

É comum apresentarem insistentes preocupações com fragmentos de objetos (brincos, zíperes, ou partes do corpo). Também é comum existir um deslumbramento por objetos em constante movimento como é o exemplo de rodas de carrinhos, abrir e fechar janelas e portas, ventiladores ou outros objetos com movimento giratório.

Para o autor Fación (1997) o autismo é um transtorno evasivo do desenvolvimento, isto é, algo que faz parte da constituição do indivíduo e afeta sua evolução. Os sinais e sintomas estão presentes desde o nascimento e manifestam-se antes dos três anos de idade. O autista em geral, apresenta comprometimentos em três importantes domínios do desenvolvimento humano: a comunicação, a socialização e a imaginação. A isso, dá-se o nome de tríade autística. Abaixo segue a caracterização e

significado de cada um domínio dessa tríade de acordo com o quadro clínico do autista:

Desvios na comunicação: são denominados dessa forma pela dificuldade do autista em utilizar com sentido todos os aspectos da comunicação verbal e não verbal. Isso incluirá gestos, expressões faciais, linguagem corporal e ritmo na linguagem verbal.

Por conseguinte, ao se considerar a imensa variedade que é possível observar no grau de severidade do autismo, pode-se encontrar uma pessoa em que a fala é inexistente ou com imensos prejuízos na comunicação de uma forma geral, e ela por palavras ou por gestos, inexistência de expressões faciais ou expressões faciais que são incompreensíveis para outros, como se pode, do mesmo modo, encontrar outras que apresentam a fala, porém de maneira repetitiva, sem nexos ou significado. Um grande número de pessoas autistas possui linguagem verbal repetitiva, falando

sempre a mesma palavra ou frase que ouviu. Este fenômeno é conhecido como ecolalia imediata. Outras repetem frases ouvidas há horas, ou até mesmo dias (ecolalia tardia).

Desvios na socialização: é o ponto primordial na conduta do indivíduo autista e, de fato, o que tem grande facilidade de gerar interpretações errôneas. Significam, em suma, fortes prejuízos nas relações com os outros, a falta de capacidade de expressar e dividir sentimentos, gostos e emoções e a dificuldade no reconhecimento entre diferentes pessoas.

Muitos autistas olham de canto de olho ou muito brevemente. Um grande número deles não demonstra emoções ou qualquer tipo de reação ao serem pegos ou abraçados pelos seus pais. Com muita frequência, pais de autistas relatam que há uma felicidade observável em seus filhos quando deixados sozinhos. Os autistas têm um modo instrumental de se relacionar, utilizando-se

do outro para conseguirem o que desejam.

O desvio na capacidade imaginativa e criatividade: caracteriza-se por rigidez e se estende as várias áreas do pensamento, linguagem e comportamento da pessoa. Exemplo disso são os comportamentos obsessivos, compreensões literais da linguagem, falta de aceitação das mudanças e dificuldade em processos criativos.

Esta dificuldade pode ser observada em uma forma de brincar com ausência da habilidade criativa e pela exploração de objetos e brinquedos. Crianças autistas podem demonstrar sérios problemas na compreensão e utilização de mímicas, gestos e falas. Desde o início, os jogos e as brincadeiras de faz-de-conta, a imitação social, amplamente observados nas crianças com desenvolvimento normal, são falhos ou não existem na criança autista. Uma criança que tem autismo pode passar várias horas explorando a textura de

um brinquedo e costumam ter deslumbramento por objetos como zíperes ou cabelo. Em pessoas que tem autismo e tem a inteligência preservada, pode-se perceber a fixação em determinados assuntos, na maioria dos casos incomuns em indivíduos da mesma idade, como calendários ou animais pré-históricos.

A mudança de rotina, como de casa, dos móveis, ou até mesmo de percurso costuma perturbar muito pessoas com autismo. Apesar dessa resistência, os autistas mantêm rotinas próprias. É comum insistirem em determinados movimentos como rodopiar e abanar as mãos. Podem apresentar preocupação exagerada com temas restritos. Valer ressaltar que a quantidade, presença, qualidade e abrangência desses sintomas são variáveis de indivíduo para indivíduo.

TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

Ao se relatar sobre o autismo, quase sempre as pesquisas e estudos vêm associados aos Transtornos Globais de Desenvolvimento. Essa afirmação é bem representada pelos primeiros autores que abordaram tal tema, Leo Kanner e Hans Asperger. Esses autores publicaram de forma separada, o início das pesquisas sobre esses transtornos. Kanner, em 1943, relatou a situação e o estado de onze crianças avaliadas como especiais, com diferentes perfis de uma concepção que estava em grande evidencia naquele momento, a esquizofrenia infantil.

Durante muito tempo,

as pesquisas e estudos acerca do tema foram norteados pela concepção da psicogenicidade, isto é, os Transtornos Globais foram classificados no grupo das psicoses. Essas teorias ficaram ultrapassadas e hoje se denomina o autismo com ligação a causas genéticas associadas a causas ambientais. A partir dos anos 80 as concepções que perceberam os Transtornos Globais/Invasivos como desordem comportamental ganham um maior enfoque. Fácion (1997, p.19) define que:

Pessoas com Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) apresentam em comum, prejuízos severos e invasivos

nas diversas áreas do desenvolvimento (habilidades de interação social recíproca, de comunicação ou presença de comportamentos e/ou interesses estereotipados – atividades e movimentos repetitivos) e cada um diferencia-se do outro por meio de algumas características individualizadas. (...)

Ainda para esse autor, os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento são divididos em cinco subtipos: o Transtorno Autista, o de Rett, o de Asperger, o Desintegrativo da Infância e o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem outra Especificação.

O APRENDIZADO DA CRIANÇA

A chance de fazer parte da rotina e das atividades inerentes à escola, e por consequência, participar da troca de experiências e vivências, para os sujeitos que possuem autismo é uma ideia bem nova. Até bem pouco tempo atrás,

esses sujeitos tinham o fadário extremamente contrário de seus pares e tinham vivência somente de assistência clínica e, em alguns raros casos, mantinham vivencia em instituições de ensino que eram exclusivas para crianças e adolescentes que possuíam

os mesmos transtornos.

Por representar uma conquista tão nova e por terem nos subtraídos a chance de trabalhar com essas crianças em nossas escolas regulares, os métodos e práticas pedagógicas até o momento articuladas com a

finalidade de assegurar o direito desses sujeitos a educação, ainda estão se modelando e se construindo. A grande parte das contribuições teóricas possui insignificante associação com os parâmetros adotados pela escola inclusiva, e os métodos que são sugeridos na maioria dessas contribuições teóricas fazem menção a intervenções de especialistas estando assim bem longe do ideal da escola básica e inclusiva.

No entanto, se associarmos as teorias sugeridas às análises

do trabalho das escolas com as crianças autistas, seus erros e aprendizagens, existe a possibilidade de combinar e organizar algumas metodologias que poderão nortear os profissionais que atuam na escola, tanto os que atuam no turno em que a criança frequenta as aulas regulares, quanto os que, em pouquíssimos casos, venham a acolher crianças autistas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Antes de iniciar as discussões sobre essa problemática,

é interessante salientar que, mesmo entre as crianças que possuem algum Transtorno Global do Desenvolvimento, as singularidades estão presentes. As metodologias que podem ser sugeridas pelo Psicopedagogo precisam ser aplicadas sempre observando a variação de cada caso e tendo como princípio o respeito a singularidade de cada uma dessas crianças, suas preferências, seus interesses, suas habilidades e suas vivências, variando de indivíduo para indivíduo.

O TRABALHO EM SALA DE AULA

Por várias vezes nesse estudo, as crianças que possui algum Transtorno Global do Desenvolvimento, em especial o autista, foram caracterizados por apresentar grandes e acentuadas dificuldades que afetam o desenvolvimento pleno da comunicação, das vivências sociais e importâncias mentais, por existir uma compreensão de que essas

características são responsáveis por causar maiores danos nas práticas pedagógicas da rotina escolar.

No entanto, faz-se necessário a reafirmação de que as habilidades que os alunos autistas apresentam são bastante variáveis e oscilam muito comprometendo de forma direta o trabalho pedagógico na construção do conhecimento. Analisando

tal afirmação é fundamental tratar de maneira mais ampla essas variações dos alunos autistas.

O profissional atuante na escola não pode se manter rígido perante as singularidades desses alunos, esperando que o mesmo se adapte as metodologias aplicadas dentro da sala de aula. Se esse for o pensamento e a postura a ser seguida pelos

profissionais na escola, poucas serão as contribuições para o pleno desenvolvimento das habilidades desses alunos. Podendo essa ser a realidade da práxis adotada pelos profissionais, com qualquer aluno, para a real efetivação da inclusão na escola, especialmente dos que possuem autismo, tal perspectiva se torna cada vez mais clara e as mudanças nas práticas escolares passam a ser irrevocáveis. Não adianta nada, os profissionais esperarem que seus alunos, sejam eles com autismo ou com qualquer outro tipo de Transtorno Global do Desenvolvimento, e ele com inexistência da fala e de gestos, possam mostrar, instantaneamente, seus pensamentos com relação a lógica da escrita. Da mesma maneira, de nada valerá a ajuda ao aluno autista, se o profissional atuante a ele esperar posturas que são comuns a outros alunos ao se adentrarem na rotina escolar. Isso certamente não

ocorrerá especialmente em casos de alunos autistas que apresentam imensa rigidez mental e inexistência de vivências escolares anteriores, experiências e características que variam de aluno para aluno (autista).

Entre as crianças que ingressam nas escolas com o diagnóstico de autismo é possível encontrar, um número razoável de alunos que respondem muito rapidamente às mediações e práticas pedagógicas que acontecem em sala de aula, tendo um engajamento e resposta rápida às atividades escolares, mostrando assim que com o passar do tempo é possível um desenvolvimento expressivo na realização das tarefas e avaliações que são propostas pelos professores. Nesses casos, é de costume estar alunos com diversos tipos Transtorno, incluindo o de Asperger e o Autismo com alto funcionamento. Todavia, mesmo possuindo esse acatamento as atividades ofertadas na escola, podem

também existir algumas manifestações prejudiciais ao bom desenvolvimento das atividades escolares, tais como inexistência de compartilhamentos sociais e/ou interesses bem limitados; assuntos e palavras repetitivas e/ou sem contexto; baixo interesse em responder ao que lhe é proposto em sala de aula, mesmo possuindo aptidão para fazê-lo.

Esses alunos que possuem tais características precisam de maior dedicação por parte da escola para se desenvolver plenamente e adquirir habilidades fundamentais para o seu desenvolvimento. Quase sempre diante do desenvolvimento apresentado por eles, é costumeiro os professores não prestarem a devida atenção ao que eles desenvolvem (competências e habilidades), e em inúmeras vezes apenas reafirma suas dificuldades nas áreas das interações sociais ou mesmo da comunicação. Essas situações acontecem quando a criança, ao

demonstrar preferência pelo laboratório de informática do que à companhia dos seus pares, é atendida em seu desejo, dando-lhe acesso ao computador de maneira isolada, substituindo os ricos momentos de vivências sociais, como por exemplo, o recreio. E também, quando se permite que a refeição seja feita separadamente dos seus pares e que a criança fique em atividades diferentes das atividades do restante do grupo, em momentos e locais diferentes dos demais.

As situações analisadas anteriormente não têm como foco desqualificar as tentativas em ofertar e assegurar à criança autista a obtenção de seus interesses. Ao contrário, é necessário compreender que tanto para as crianças com autismo, como para as demais crianças, os interesses precisam ser utilizados como estratégias de mediações pedagógicas e da metodologia a ser aplicada. Somente se faz

necessário chamar atenção para o fato de que estas iniciativas não podem ficar limitadas apenas ao aluno autista, impedindo situações de acomodação, em que o aluno é esquecido e rotulado como alguém com “transtorno”. É de fundamental importância viabilizar situações que sejam interessantes, e que estas possam ser conciliadas com o desenvolvimento de outros alunos, propondo dessa maneira atividades em que a criança autista precise entrar em uma relação de troca com seus pares, e assim evite-se o reforço dos prejuízos nas interações sociais, viabilizando as situações e os desafios necessários para o desenvolvimento na área da socialização.

Dentro dessa mesma perspectiva, é necessário fazer uma reflexão sobre o trabalho dos profissionais dentro da sala de aula com a criança autista que possui grandes prejuízos no campo da comunicação (inexistência de comunicação ou até

mesmo da fala), interações sociais. Se o aluno possui tais características, as intervenções dos profissionais dentro da escola deverão primeiramente se relacionar nos aspectos de ensino e aprendizagem pertencentes à familiarização com a rotina da escola, com o ambiente escolar, associando essas aprendizagens com a ampliação de sua flexibilidade mental para o enfrentamento dos acontecimentos não pertencentes à rotina prevista na escola.

Nesse momento inicial de acolhimento a criança com autismo, os profissionais envolvidos devem desenvolver um equilíbrio entre suas estratégias e as reais necessidades dessa criança ofertando-lhe a vivência da rotina presente na escola, sem precisar, necessariamente de uma mudança brusca, que venha a reduzir e causar prejuízos às chances de desenvolvimento desse aluno.

Bem comumente, situações básicas como ficar

na sala de aula ou fazer as refeições com seus pares, se alimentar sem ajuda de terceiros, exteriorizar seus desejos e necessidades com autonomia, demonstrar interesse em participar das rotinas e rituais pertencentes ao convívio escolar, podem não ser efetuados tão facilmente nos primeiros dias do aluno na escola. Esses aspectos fazem parte da construção do desenvolvimento deste aluno no ambiente escolar, e na grande maioria das vezes, é conquistado pela criança mediante muito esforço por parte de todos os envolvidos no processo, sejam eles professores ou alunos. Estas conquistas se apresentam com um grau relevante de importância. Existem relatos de pais que conseguiram por meio dessas conquistas escolares, dar continuidade a esse desenvolvimento dentro de seus lares, onde possibilitou a criança autista momentos de interação social com sua família, ou com colegas e

vizinhos, demonstrando assim um enorme avanço nos comportamentos sociais.

Essas situações vivenciadas pelo autista na sala de aula são na verdade um fator que facilita as condutas e, sobretudo a sua participação em atividades que necessitam de envolvimento com os pares. Nessa perspectiva, é de imenso valor, a realização de atividades em grupo ou em duplas. A disposição das cadeiras também pode ser uma estratégia de enorme ajuda no desenvolvimento das habilidades desse aluno autista, que ao contrário de serem colocadas em fileiras podem ser organizadas de forma que o aluno autista possa observar seus colegas ao lado e à frente.

Quando estiver em atividade na sala de aula é de fundamental importância que o professor verbalize com o aluno autista sempre que for necessário. Há a necessidade também de uma efetiva verbalização com os

pares, para que assim o aluno autista consiga identificar seus colegas e identificar também que as condutas esperadas, tanto dos pares quando as dele, são as mesmas. Esta identificação é importante na promoção do desenvolvimento espontâneo de intervenções, por parte dos colegas, muito eficazes para reverenciar a criança com autismo na sua conduta dentro da escola.

O tempo de resposta as intervenções pedagógicas podem variar muito, a depender do grau de desenvolvimento e de comprometimento da criança com autismo. Também é variável o envolvimento desse aluno nas execuções de tarefas escolares. Mas, por outro lado, as intervenções pedagógicas podem ter respostas surpreendentes pelo aluno, demonstrando, assim, aquisições de conhecimento pelo mesmo, que a própria escola até então não conhecia.

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO

É indiscutível o quanto fundamental é o papel do psicopedagogo em uma escola inclusiva. Quando se há casos de deficiência ou transtornos, como é o caso do autismo, faz-se necessário que exista na escola esse profissional.

O processo de aprendizagem dentro da escola deve ser um ato natural, contínuo e prazeroso. Deve haver harmonia nos processos que envolvem a aprendizagem, como a interação entre professor e aluno, aluno e aluno, aluno e conteúdo. Se for identificado algo de errado nesse processo, há a necessidade de se buscar o apoio do profissional psicopedagogo.

Quando existe alguma dificuldade no aprendizado, cabe ao professor encaminhar esse aluno para uma avaliação com o psicopedagogo. A partir de então, cabe a esse profissional, por meio da avaliação psicopedagógica,

identificar qual é a dificuldade, e se houver necessidade, o mesmo poderá encaminhar o aluno para outros profissionais, como fonoaudiólogos ou médicos.

No contexto desse estudo, o psicopedagogo, dentro da escola, é um apoio que deverá otimizar o aprendizado. Ao se tratar da criança com autismo, o Psicopedagogo deve orientar tanto a família, quanto os profissionais que atuam diretamente com a criança dentro da sala de aula. Para tanto, é necessário que o Psicopedagogo tenha conhecimentos aprofundados sobre as características e dificuldades desse aluno com transtorno autista. Assim, Serra (2004) ressalta:

A Psicopedagogia Institucional atua, ela pretende primeiramente prevenir situações de dificuldade de aprendizagem e/ou de adaptação ao ambiente escolar ou profissional; mas uma vez que o problema de

aprendizagem já exista e suas raízes estejam situadas não no sujeito, mas no ambiente escolar ou profissional, na prática pedagógica dos professores, nas práticas administrativas ou, ainda, nos vínculos afetivos, a intervenção curativa grupal deve ocorrer no ambiente institucional (SERRA, 2004, p. 9)

Nessa fala percebe-se que o Psicopedagogo atua não somente na prevenção das dificuldades de aprendizagem, mas atua também quando essa dificuldade já existe.

Assim, identificado que há um aluno autista, esse profissional deverá orientar os professores para o melhor atendimento de suas necessidades, como também orientar os pais ou responsáveis de como proceder para melhorar as questões relacionadas com o aprendizado, com a socialização e com as dificuldades causadas por esse transtorno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse estudo, foi possível perceber a importância do conhecimento acerca do autismo, bem como foi possível compreender que a psicopedagogia é responsável por otimizar e promover o desenvolvimento de crianças com transtornos, seja pela orientação dos pais no procedimento com seus filhos ou pela orientação dos profissionais da escola inclusiva.

A criança autista possui

uma série de dificuldades e características próprias e conhecê-las é necessário para que se possa traçar metodologias e comportamentos condizentes com a situação desse aluno.

Saber lidar com as situações cotidianas que envolvem os alunos com autismo é fundamental para que se possa estabelecer uma metodologia eficiente, capaz de proporcionar situações de aprendizagem para

essa criança, respeitando seus limites e seu grau de dificuldade em decorrência ao transtorno que ela apresenta.

Por isso, esse estudo foi de alta relevância, por aprimorar e atualizar conhecimentos sobre o autismo, sobre a educação de forma inclusiva e sobre a importância da atuação do psicopedagogo nas questões que envolvem o aluno autista.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 29ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FACIÓN, J. R. A síndrome do autismo e os problemas na formulação do diagnóstico. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.
- KANNER, Leo. Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child*, (1943).
- SANTOS, Neide Pereira. O desenvolvimento intelectual da criança com autismo e o método TEACCH. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) Licenciatura em Pedagogia. Faculdade Método de São Paulo, 2013.
- STEINER, Carlos Eduardo. Aspectos genéticos e neurológicos do autismo: proposta de abordagem interdisciplinar na avaliação diagnóstica do autismo e distúrbios correlatos. Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas) – Universidade Estadual de Campinas.
- SERRA, Dayse. Teorias e Práticas da Psicopedagogia Institucional. Curitiba: IESDE, 2004.

A ARTE NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÕES POSSÍVEIS POR MEIO DA MÚSICA E DO TEATRO



GILDA MARQUES DE CARVALHO DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNI A (2005), Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade UNIA (2005); Professora de Educação Infantil da EMEI Vital Brazil.

O tema do artigo é o processo de ensino aprendizagem em arte no contexto da educação infantil tem como objetivo compreender o papel da Arte na aprendizagem. A educação passa por um momento de significativas mudanças na contemporaneidade e tem causado um debate sobre na prática docente e o currículo para essa modalidade, especialmente na Arte. O fazer artístico na primeira infância ainda está fortemente atrelado as práticas equivocadas. O objeto analisado aqui são os recursos da linguagem musical e teatral no aprendizado da criança pequena. A pesquisa é exploratória e descritiva e como procedimento é bibliográfica e parte do pressuposto que muitas correntes pedagógicas apostaram no ensino de arte enquanto instrumento necessário no desenvolvimento infantil. A construção de uma prática artística que ofereça à criança a diversidade de recursos e linguagens é uma construção possível e necessária, especialmente por ser a música e o teatro amplamente apreciados pelas crianças e por sua relevância no desenvolvimento e na aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem; Arte; Educação Infantil

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é sem dúvida uma modalidade educativa fascinante, um momento de descobertas diversas e onde é possível desenvolver um amplo trabalho com a linguagem artística. É nesse espaço que o presente artigo se aprofunda e traz as principais ideias e o debate acerca das práticas docentes e importância das interações.

Historicamente a arte foi entendida de formas equivocadas no processo educativo, de acordo com os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) foi usada por um longo período associada a mero passatempo, sendo associada ou ao deixar livre ou a reprodução de modelos prontos.

A Arte é um componente curricular obrigatório na modalidade Educação Infantil, de acordo com a LDB nº. 9.396/96. E, nos últimos vinte anos muitos debates e discussões levaram a reflexões importantes sobre a construção de experiências

artísticas significativas na infância, que oportunizassem aprendizado e o desenvolvimento.

A necessidade de discussão acerca do fazer artístico na Educação Infantil indaga: Qual o papel da arte na Educação Infantil? O objetivo geral é compreender o papel da arte na educação infantil com todas as suas especificidades.

O estudo justifica-se pela relevância da discussão sobre artes e infância e na necessidade de oportunizar aprendizagens artísticas significativas para as crianças pequenas, especialmente ao estreitar contato com os documentos curriculares observou-se que a arte ainda tem forte conotação decorativa, especialmente voltada para as datas comemorativas, onde na maioria das vezes são feitas pelos adultos, e a criança fica de fora do processo criativo.

A linha de pesquisa aqui defendida entende que a criança é a construtora de seu aprendizado, sendo assim ela precisa vivenciar experiências e

situações onde tenha contato com as diversas linguagens artísticas e assim possa superar práticas equivocadas e ultrapassadas.

A metodologia do estudo é a pesquisa bibliográfica, inicialmente buscou-se nos documentos ministeriais Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998), Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2006), Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010). Em seguida estreitou-se contato com livros e artigos que destacam a arte e a educação infantil, dentre eles Doria (2013), Derdik (2016)

A atual sociedade tem imposto a necessidade de as crianças serem colocadas cada vez mais cedo em instituições de educação infantil, onde as crianças de zero a três anos passam o dia todo. Existe a necessidade do cuidar, que é muito forte nessa etapa, contudo é o momento de inúmeros avanços cognitivo, afetivos e estéticos, e são possíveis por meio de um trabalho significativo com a Arte.

A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS EM ARTE

Em 1988 a Constituição Federal acabou por provocar manifestações e protestos de inúmeros educadores contrários à versão que retirava a obrigatoriedade da disciplina do currículo. Em 1996, a LDB nº. 9.394 revogou as considerações da Constituição e estabeleceu a obrigatoriedade da disciplina na educação básica (BRASIL, 1998).

De acordo com as propostas curriculares durante um longo período as orientações contribuíram para um trabalho de valorização da produção das crianças, contudo essa prática acabou por ressaltar a metodologia do “deixar fazer” e “aprender a fazer, fazendo”, nesse contexto a arte era apresentada sem qualquer intervenção e isso gerava “deformações e simplificações da ideia original” (BRASIL, PCN ARTE, 1998, p. 20).

O cenário da educação

em artes no Brasil ainda está em busca de consolidação, e Lavelberg (2014, p. 1) destaca que “não há clareza por parte de muitos professores, diretores e gestores de como se planeja e operacionaliza o currículo na área de arte”. Mas, compreende que os avanços estão acontecendo de forma gradativa e positiva.

Doria (2013) defende que a Arte é um grande agente transformador, mas deve ser refletida por parte dos educadores, pois é preciso; aprender como são constituídas as diferentes formas de expressão artística e de que maneira apresentá-las aos alunos. A palavra que deve ser amplamente usada é “planejar”, pois quando o docente realmente conhece e se aprofunda o trabalho e oportuniza o “fazer, criar e apreciar a arte” os avanços são claramente visíveis e a criança constrói aprendizagens diversas.

A autora defende que o ensino de arte é “um desafio que merece ser enfrentado”, e de forma otimista entende que os “benefícios, seguramente, atingirão a todos: escola, professores, alunos e sociedade em geral” (DORIA, 2013, p.11).

Na contemporaneidade o ingresso das crianças na escolarização começa a partir dos seis meses de idade, e assim, desde bebês, começa a socialização com o ambiente escolarizado, onde o “espaço possui uma composição própria com objetos específicos e uma estrutura social diversa da familiar” (NUNES, 2012, p. 114).

Para os pequenos isso equivale a um grande aprendizado, pois levará a criança a conviver com adultos, crianças e funcionários e rotinas, assim a criança vai ter que aprender a lidar com esse conjunto de novos elementos, “assumindo novas condutas de acordo com as exigências

desse novo contexto” (NUNES, 2012, p. 114).

Saber mais sobre o significado das experiências vividas no início da escolaridade para o processo de desenvolvimento infantil, bem como para a continuidade da vida escolar, representa a possibilidade de contribuir na construção de propostas que permitam acolher as crianças para melhor atender suas necessidades, facilitando-lhes estabelecer interações mais produtivas com esse novo contexto (NUNES, 2012, p. 114).

No entendimento de Castilho e Fernandes (2013) é preciso compreender a arte e a aproximar do domínio da cognição, e em seu estudo defendem a questão da estética, pois acreditam que “uma das finalidades do ensino de arte é a formação estética”, já que a partir desta é possível ver “além do refinamento da percepção e da sensibilidade, por meio do fomento à criatividade,

da autonomia na produção e fruição da arte” (CASTILHO e FERNANDES, 2013, p.12)

Na concepção de Girardello (2011) é preciso “romper com a vida cotidiana e ter momentos onde possa imaginar, é isso possível através da arte”:

A imaginação é para a criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não. A imaginação da criança move-se junto — comove-se — com o novo que ela vê por todo o lado no mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, pressente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita (GIRARDELLO, 2011, p. 76).

Girardello (2011) entende

que a imaginação pode ser educada, e essa experiência é tão importante quanto as outras do pensamento racional, portanto merece ser olhada com mais atenção na escola.

A experiência de Carvalho (2006, p.29) mostra que: “ensinar e aprender arte é uma situação bem complexa, mas ao mesmo tempo fascinante”. A partir das dimensões inter-relacionadas é possível afirmar que a arte é uma construção simbólica, que produz conhecimento em contato com o cruzamento das características singulares de cada sujeito e de cada cultura.

Como diz Carvalho (2006) a Educação Infantil é um espaço de “singularidade, um território onde o ensino e a aprendizagem formam um amálgama, de tal modo que a arte reforça o processo de singularização”, e defende que: “ensinar e aprender arte significa instituir uma inquietação permanente nos sujeitos” (CARVALHO, 2006, p. 30)

PARA GOSTAR DE ARTE DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Na atualidade a concepção defendida pelos Referenciais Curriculares (1998) é entender a criança como um sujeito real e concreto, que está inserido social e historicamente em determinado grupo social, é único, com especificidades, diferenças, opiniões e que constrói seu pensamento a partir das relações e interações que cria com outros sujeitos, sejam adultos ou crianças, sendo assim a criança é um sujeito que constrói sua identidade, autonomia e criticidade.

O Referencial (1998) aponta a importância do trabalho com artes no cotidiano da educação infantil, e nesse contexto rabiscar, desenhar no chão, na areia, nas paredes

e muros, no próprio corpo, nos objetos são as maneiras que as crianças expressam suas experiências, portanto é um importante instrumento de expressão e comunicação humana, o que por, si só, justifica sua presença no contexto educacional, particularmente na educação infantil.

Apesar de tantos motivos importantes que fundamentam a presença das artes na educação infantil, é nítido que as práticas correntes mostram um descompasso entre a produção teórica e a prática existente. Ainda é possível encontrar a prática artística apenas em atividades para preencher lacunas, como conotação decorativa, nas datas

comemorativas, confeccionar convites, cartazes ou lembranças e presentes, sendo comum que os adultos façam o trabalho, uma vez que não consideram a criança apta para elaborar um produto de qualidade (BRASIL, 1998).

De acordo com os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) a criança que é exposta a uma gama variadas de experiências, desde que se encontrem em contextos coletivos de aprendizagem, tem seu repertório pessoal ampliado.

A afirmação vale para todas as crianças matriculadas na Educação Infantil, independente de sua "origem social, pertinência étnico racial, credo político ou religioso" (BRASIL, 2006, p. 15).

O TRABALHO COM A MÚSICA E O TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

São inúmeras as construções possíveis no trabalho com a arte na Educação Infantil, em Zagonel (2013) são

encontrados elementos para o trabalho com música, e quais os caminhos para trabalhar o som, os estilos, altura, densidade,

timbre, ritmos, e sugere um trabalho com composição, execução e apreciação.

A linguagem musical

é importante no contexto da Educação Infantil, pois: “a música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc”. Ela também está presente na educação, “já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia” (BRASIL, 1998, v. 3, p. 45).

Dentro do espaço educativo “é preciso que o docente oportunize aos alunos o maior número de música, de diferentes estilos, épocas e gêneros”, quanto maior o contato, maiores serão as possibilidades de o sujeito desenvolver critérios de julgamento (ZAGONEL, 2013, p. 30).

Zagonel (2013) destaca que a prática da criação deve estar em todas as etapas do ensino, contudo precisa ser um elemento presente nas ações pedagógicas do professor, pois quem ensina deve desenvolver seu potencial criativo e também sua imaginação, transformando

assim sua aula em um momento interessante a todos.

Fonterraba (2008, p. 230) adverte que: “é errado dar valor somente recreativo à música, pois esse papel não cumpre o objetivo principal no cotidiano escolar da criança”, e, além disso, “acaba por limitar o trabalho com música pautado em repertórios imposto pelos meios de comunicação, diferente de uma prática musical contextualizada e criativa”.

A proposta do RCNEI (1998, p. 46) para o trabalho na educação infantil destaca a relevância de atividades que envolvam música, “por ser este um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio e da autoestima das crianças”.

As escolas muitas vezes encontram dificuldades em oportunizar uma prática em consonância com o objetivo da linguagem musical dentro do contexto educacional, assim “a música oferecida para as crianças comumente tem uma finalidade de reprodução e imitação, acompanhada por

gestos corporais de forma estereotipada, mecânica, o que leva a criança apenas a memorizar conteúdo”. Os RCNEI propõem um trabalho onde “a música deve ser construída, não é um produto pronto com atividades voltadas à criação e elaboração musical” (BRASIL, v. 3, 1998, p. 47).

Brito (2003, p. 15) defende a música na Educação Infantil, sempre em conjunto com a reflexão sobre a experiência musical:

“Fazendo música”, essas crianças também pensavam sobre música: partindo de sua própria experiência, com as vivências e os conhecimentos já conquistados, contextualizavam o fazer numa dimensão mais ampla e rica, refletindo, desde então, sobre a importância e o papel que a música tem no conjunto de valores constituintes da cultura humana (BRITO, 2003, p. 15).

A música dentro da Educação Infantil parece-nos

algo natural, como se desde sempre estivesse presente, contudo é preciso aprender, repertoriar para conhecer:

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos, etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados (BRASIL, v. 3, 1998, p. 48).

De acordo Brito (2003, p. 94) as canções, parlendas, brincos e os mais variados gêneros musicais presentes na cultura popular brasileira são importantes para formar crianças com uma ampla linguagem musical “a seleção de obras é fundamental, pode-se partir de gostos e interesses típicos

dos grupos a que se destinam e devem contemplar outras possibilidades, a fim de ampliar repertórios”.

As brincadeiras de roda são indicadas por Brito (2003, p. 112), mas a autora destaca que são diferentes dos acalantos e brincos por serem melhor elaboradas e pela forma como são brincadas, além de cantar é necessário brincar, imitar movimentos e estar atentos as mudanças e comandos, entre os exemplos de brincadeiras de roda: “samba lelê”; “O trem de ferro”; “A linda rosa juvenil”, etc.

O docente que atua na Educação Infantil já percebeu a importância de trabalhar com música nessa modalidade, pois as crianças gostam muito de cantar e dramatizar, e fazem isso com prazer.

Doria (2013) destaca a metodologia para o trabalho com o teatro, e em sua obra é possível encontrar uma ampla metodologia, que oferece subsídios para ampliar o olhar dos educadores e incentivar uma práxis mais criativa.

O teatro é uma linguagem inserida no universo das Artes e que pode ser inicialmente apresentado sob diversas formas na educação infantil, por ser uma “arte que mescla música, palavra, imagem, som, luz, poesia e dramaticidade” é muito apreciado pelas crianças, o teatro é uma forma de arte “aberta e dinâmica que sempre pode ser reinventada, sendo relevante seu ensino” (DORIA, 2013, p. 80).

Segundo Santos e Santos (2012, p.6): “o teatro é um importante recurso didático pedagógico para o desenvolvimento da criança” dando suporte para sua trajetória na vida social, além disso, “proporciona experiências novas que contribui para o crescimento integral da criança sobre vários aspectos”.

Teatro e música são recomendados na Educação Infantil como recursos na busca de um aprendizado lúdico e significativo para os pequenos, além disso, em conformidade com Santos e Santos (2012, p.7): “o relacionamento entre o

indivíduo e o coletivo permitirá a vivência de situações importantes para o seu convívio social”, e onde poderá exercer “direitos e deveres, respeito às diferenças, dentre outras”.

A partir da inserção dessa prática, o uso do jogo teatral na educação infantil, o educador estará contribuindo para o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural do educando, e “por meio do domínio da comunicação e do uso interativo da linguagem

teatral” estará “caminhando para o campo do ensino-aprendizagem”, criando assim “condições para a construção do conhecimento”, introduzindo as propriedades do “lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação, ação ativa, motivadora, a improvisação, concentração, organização, a liderança e o controle pessoal são desenvolvidos” (SANTOS e SANTOS, 2012, p. 7).

Assim de acordo com Santos e Santos (2012, p. 7) o papel docente deve ser o

de oportunizador de ambas as linguagens na educação das crianças pequenas, pois a “contribuição do teatro como recurso didático e os jogos teatrais estará proporcionando para o sujeito um crescimento pessoal (motricidade, afetivo, cognitivo)”. Assim, teatro e música são recomendados na Educação Infantil como recursos na busca de um aprendizado lúdico e significativo para os pequenos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui proposta buscou ampliar o debate sobre o papel das artes na educação infantil e de acordo com os autores as transformações históricas ocorridas no ensino de arte, mostraram muitos caminhos e descaminhos em busca de uma aprendizagem significativa, crítica e criativa, observaram-se alguns equívocos em relação ao ensino de arte, mas também se apontou a constante luta

por significação da disciplina no contexto escolar.

A Arte na educação infantil é um caminho que está sendo construído, por meio de experiências incríveis, onde o trabalho com teatro e música desponta como possibilidades significativas de trabalho que alegrem, divertem e encantam as crianças. Mas, para participar de tudo é preciso novos olhares e novas concepções que possam

transformar esse espaço tão importante, onde as crianças podem desenvolver inúmeras aprendizagens significativas.

Diante da análise dos estudos aqui apresentados é possível compreender a importância da Arte no contexto educativo, desde a Educação Infantil, pois em cada fase é possível apresentar elementos que possibilitem ao aluno um desenvolvimento criativo,

autônomo e estético do mundo que o cerca.

O ideal é algo a ser alcançado e construído, e ainda é possível encontrar no cotidiano das escolas muitas formas

equivocadas de se ensinar arte.

Mas, com qualificação na formação docente é possível transformar e ressignificar o ensino de arte e ampliar a concepção artística dos alunos, ensinar a olhar, e

oferecer subsídios para um pensar crítico e estético sobre toda a produção artística cultural da humanidade construindo assim uma prática significativa e artística.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Volume 1, 2, 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, nº 9.394 de 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=120>>. Último acesso 29/10/2017.

_____. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em 28/10/2017.

BRITO, Teca A. de. Música na Educação Infantil. Propostas para a Formação Integral da Criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CARVALHO, Alex Moreira. Singularidade e território no contexto de ensinar aprender arte. OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte de (Org). Território das Artes. São Paulo: EDUC, p. 27-30, 2006.

CASTILHO, Ana Lúcia Serrou; FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. A questão estética no ensino de artes no ensino fundamental. 2013. UNICAMP, Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT4%20PDF/QUEST%C3O%20EST%C9TICA%20NO%20ENSINO%20DE%20ARTES%20NO%20ENSINO.pdf>. Acesso em 22/10/2017.

DORIA, Lilian Fleury. Metodologia do Ensino em Arte. Gisele Onuki, Marília Diaz, Bernadete Zagonel (org.). Curitiba: Intersaberes, 2013

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte na infância. Pro-posições, Campinas, v.22, nº 2(65), p. 75-92, mai/ago de 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a07>>. Acesso em 29/10/2017.

FONTEERRADA, Marisa T. de O. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

NUNES, Nadir Neves. O ingresso na pré- escola uma leitura psicogenética. In: A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para discutir a educação infantil. Org. Zilma de M. de Oliveira. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2012. P. 114- 141.

ZAGONEL, Bernardete. Metodologia do ensino em música. In. Metodologia do Ensino em Arte. Gisele Onuki, Marília Diaz, Bernadete Zagonel (org.). Curitiba: Intersaberes, 2013. P. 18-76

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL



GRÊS SALIBA

Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário Assunção - UNIFAI (2007); Especialista em Ensino de Arte e musicalidade pela Faculdade de Tecnologia, ciência e educação – FATECE (2015); Professora de Educação Infantil da Prefeitura do Município de São Paulo;

A linguagem musical está presente na vida dos seres humanos desde o nascimento, e a criança tem necessidade de desenvolver o senso de ritmo. O ser humano tem várias maneiras de responder aos estímulos do meio ambiente, e o movimento é uma delas. As crianças apresentam reações e preferências, e estão prontas para aprender muito mais do que se costuma pensar. A música tem sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e motor despertando a criatividade. No dia a dia das crianças, elas vêm atendendo a diversos propósitos como suporte para a formação de hábitos, atitudes, disciplina e condicionamento da rotina. Partindo da hipótese de que a música pode influenciar o desenvolvimento cognitivo e motor da criança o presente estudo buscou, mediante o estudo da literatura existente, demonstrar que a música tem uma contribuição muito grande para as crianças em desenvolvimento. Assim, o estudo concluiu que o papel da música no desenvolvimento da criança é facilitador, trazendo mais atenção para a aula, e estimulando a criatividade e o movimento do aluno.

Palavras-chave: Música; Ritmo; Atenção; Criatividade; Desenvolvimento;

INTRODUÇÃO

Trabalhar com a música permite levar os alunos a viajar para um outro mundo, além de propiciar momentos de alegria e desenvolver a fantasia enriquecendo a mente. O desenvolvimento das novas tecnologias, nas últimas décadas, vem afetando todos os setores da atividade humana, proporcionando maior agilidade de comunicação, reduzindo esforços nas rotinas diárias e ampliando as possibilidades de acesso à informação em todo mundo. Para que a escola tenha o desenvolvimento desejado é necessária a utilização de recursos que facilitem a integração e dinamização do processo ensino aprendizagem e entre os recursos existentes, destacamos o trabalho com a música, instrumento indispensável como apoio didático pedagógico e cultural, e também elemento de ligação entre professor e aluno na elaboração das leituras e

pesquisas.

Quando é oferecida a música e um ambiente sonoro em diferentes situações, permitimos às crianças iniciarem intuitivamente, seu processo de musicalização. Escutando os diferentes sons de brinquedos, dos objetos, do ambiente e do próprio corpo, há observação, descobertas e reações. A música está presente em todas as culturas e pode ser utilizada como fator determinante nos desenvolvimentos motor, linguístico e afetivo de todos os indivíduos. Desde o nascimento, a criança tem necessidade de desenvolver o senso de ritmo, pois o mundo que a rodeia, expressa numa profusão de ritmos evidenciados por diversos aspectos.

O objetivo desse trabalho é contemplar e analisar que tipo de contribuição pode ocorrer com o trabalho de musicalização, como isso pode acontecer e as

influências que a mesma pode proporcionar na formação do desenvolvimento futuro dos seres humanos, demonstrando que a musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, e também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

Foi possível por meio deste estudo observar a expressividade da música na educação infantil. Como ela pode auxiliar, atraindo a atenção do aluno e ajudando a desenvolver capacidades.

A MÚSICA

“A música é linguagem universal, mas com muitos dialetos, que variam de cultura para cultura, envolvendo a maneira de tocar, de cantar, de organizar os sons e de definir as notas básicas e seus intervalos.” (JEANDOT, 1997).

Segundo Bréscia (2003), a música é uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações. Conforme dados antropológicos, as primeiras músicas seriam usadas em rituais, como: nascimento, casamento, morte, recuperação de doenças e fertilidade. Com o desenvolvimento das sociedades, a música também passou a ser utilizada em louvor a líderes, como a executada nas procissões reais do antigo Egito e na Suméria.

A música é a sucessão de sons e silêncio organizada ao longo do tempo. O ritmo, a melodia, o timbre e a harmonia, elementos

constituintes da música, são capazes de afetar todo o organismo humano, de forma física e psicológica. Através de tais elementos o receptor da música responde tanto afetiva quanto corporalmente. (FERREIRA, 2005).

Entender o ritmo como algo interno e que pode ser alterado com base em estímulos externos, advindos do meio ambiente, é considerá-lo como impulsionador de processos psíquicos, afetivos e emocionais.

A correlação entre movimento e ritmo, citada por Camargo (1994) é que: „O movimento, com todas as suas implicações físicas, emocionais e mentais, é um fenômeno dotado de organização, que se evidencia no espaço, no tempo e sob determinado ritmo.”

No entender de Fonseca (1996) o ritmo e a música, assim como o movimento, devem ser vistos de dentro

para fora, na medida em que não há movimento, música e ritmo para as pessoas, mas sim pessoas que se movem, que vivem e sentem a música e o movimento.

Para Bréscia (2003) a musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

As atividades de musicalização permitem que as crianças conheçam melhor a si mesmas, desenvolvendo sua noção de esquema corporal, e também permitem a comunicação com o outro.

A MÚSICA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

É preciso preocupar-nos em relação à formação das crianças, não apenas com o ensino dos conhecimentos sistematizados como Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, mas também com o ensino de expressões, movimentos corporais e percepção. (SILVA, 2010)

Segundo Rosa (1990) a criança desenvolve os sentidos desde que nasce, por isso um dos papéis da escola é proporcionar situações em que ela possa explorar e desenvolver-se em todos os sentidos harmonicamente.

Pacheco (1991) e Ponso (2008) defendem a escola como lugar de aprendizagem significativa e apresentam o recurso musical como um símbolo valoroso no aprendizado dos alunos de anos iniciais do ensino fundamental, que conhecem este recurso auditivo, mas não o utiliza de forma racional e sistematizada.

A música no contexto da Educação Infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos. Tem sido em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos, a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo, a memorização de conteúdos, todos traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada. (FERREIRA et al, 2007)

A Educação Infantil no seu dia a dia vivencia muitas atividades musicais, pois desde a chegada da criança na creche ou na escola infantil esta é recebida com músicas que alegram o ambiente e faz com que a criança possa desejar permanecer na sala de aula. (BARRETO, 2000)

A música

possui vários significados e representações no cotidiano das pessoas e se utilizada de forma adequada pode ser um agente facilitador em diversos contextos que envolvam o raciocínio e a aprendizagem. Sabe-se que a música tem um papel relevante na educação infantil. Pois o envolvimento da criança com o universo sonoro começa ainda antes do nascimento. A importância da linguagem musical do folclore teve a contribuição de povos de três continentes: europeu, principalmente os portugueses, povos africanos e povos indígenas que habitam o Brasil. (FERREIRA et al, 2005)

“As rodas ou brincadeiras de roda integram poesia, música e dança. No Brasil receberam influências de várias culturas, especialmente da lusitana, ameríndia, espanhola e francesa” (BRASIL, 1998, p. 71).

Na Educação Infantil, o contato com pessoas

diferente do meio familiar possibilita que ela estabeleça novas relações e adquira novos conhecimentos. Convém fazer a criança descobrir o folclore em suas próprias manifestações, relacionando-as com as manifestações das outras crianças. As canções folclóricas têm como características a autoria anônima, a aceitação coletiva que conduz à criação de variantes, a transmissão oral, a tradicionalidade.

Ladainhas para saltar corda são pequenos versos que acompanham ritmicamente o ato de pular corda. Pertencem à cultura popular infantil e passam de geração para geração por meio da atividade lúdica e espontânea das crianças. Deve-se resgatá-las, enquanto recurso pedagógico de obtenção de alguns dos objetivos da Educação Física Escolar.

Quando a criança pula corda recitando uma ladainha, o desenvolvimento do senso rítmico é mais expressivo do que quando ela simplesmente realiza o movimento sem

recitar, há um elemento novo a ser considerado pela criança representado pelo ritmo da ladainha. E sempre que há a introdução de um elemento novo em qualquer atividade, esta se torna mais complexa e mais desafiadora.

Quando a criança realiza este trabalho em grupo, com outras crianças girando a corda ou pulando junto, a complexidade é ainda maior porque ela tem de coordenar o ritmo da ladainha ao seu e ainda ao do grupo, e isto representa novos ajustes motores e cognitivos.

O andamento da ladainha pode ser alterado, a pedido do professor ou por iniciativa das próprias crianças, representando novo desafio a ser vencido em nível de espaço e de tempo.

Muitas ladainhas contêm diálogos que são efetuados entre a criança que salta e o grupo, constituindo verdadeiras comunicações rítmicas. Associar o ritmo à fala, combinar linguagem oral com gestual e melhorar a

organização espaço-temporal são, então, objetivos inerentes a este trabalho combinado de pular e recitar versos. No nível do domínio motor, objetiva-se o desenvolvimento da coordenação motora, da agilidade, da força e resistência localizada de pernas, da resistência cardiorrespiratória e das habilidades motoras de saltar e correr. As crianças, em geral, realizam com prazer à atividade, repetindo-a várias vezes, até sem a insistência do professor, e essa repetição é importante para melhorar o rendimento.

Ao fazermos referência das ladainhas para saltar corda, brincadeiras cantadas, pequenas danças folclóricas e jogos com regras. Esta união de atividades lúdicas se justifica pela importância de assegurar a preservação da cultura popular o aparecimento da capacidade de auto-organização das crianças e pelo senso de competitividade evidenciado por elas nesta fase do desenvolvimento. (FERREIRA et al, 2007)

Ponso (2008) descreve a utilização da música no universo literário, por meio de poemas, parlendas, lendas, fábulas, quadrinha, trava-língua, provérbios, advinha e histórias infantis. No momento do desenho, da alfabetização, da escrita, da leitura, da fala, do desenvolvimento motor, dos conhecimentos de novos saberes, a música será um recurso sonoro que irá contribuir na construção do conhecimento da criança mediante as vibrações e a

aplicabilidade que a linguagem musical permite produzir.

Alguns autores que pesquisaram a problemática em questão, também alertam sobre a ruptura que comumente há na passagem da educação infantil às séries iniciais do ensino fundamental, em que a ludicidade perde espaço para os livros didáticos e exercícios repetitivos, conduzindo às práticas enfadonhas e descontextualizadas. A música pode mostrar como soluções simples, criativas e divertidas

podem dar excelentes resultados no ambiente educativo.

Desde o século passado, a música está incluída na prática escolar com diferentes tendências e enfoques. Mas, a prática da educação musical nunca esteve presente na totalidade do sistema de ensino por várias razões como. A música é uma forma de conhecimento que possibilita modos de percepção e expressão únicas e não pode ser substituída por outra forma de conhecimento.

A MÚSICA E A CRIANÇA

A receptividade à música é um fenômeno cultural. A criança, antes mesmo de nascer, ainda no útero materno, já tem contato com a música.

O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano, faz com que os bebês e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos que cantam melodias curtas, cantigas

de ninar, fazem brincadeiras cantadas com rimas, parlendas, etc., tendem a experimentar o fascínio que tais jogos exercem nos bebês.

Os bebês tentam imitar e responder, criando momentos significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo, responsáveis pela criação de vínculos tanto com os adultos quanto com a música quando vivenciam experiências

musicais. Nas interações que se estabelecem, eles constroem um repertório que lhes permite iniciar uma forma de comunicação por meio de sons.

O balbúcio e o ato de cantarolar dos bebês apresentam a complexidade das linhas melódicas cantaroladas até os dois anos de idade aproximadamente.

A escrita de diferentes sons (produzidos

por brinquedos sonoros, ou oriundos do próprio ambiente doméstico) também é fonte de observação e descoberta, que podem provocar respostas. A audição de obras musicais enseja as mais diversas reações: os bebês podem manter-se atentos, tranquilos ou agitados.

Do primeiro ao terceiro ano de vida, as crianças ampliam os modos de expressão musical pelas conquistas vocais e corporais.

Podem articular e entoar um maior número de sons, inclusive os da língua materna, reproduzindo letras simples, refrões, anomatopéias etc. explorando gestos sonoros, como bater palma, pernas, pés, especialmente depois de conquistada a marcha, a capacidade de correr, pular e movimentar-se acompanhando uma música.

Nesta fase é importante notar a importância que têm os materiais sonoros para as crianças, levando em consideração que as crianças conferem importância e equivalência a toda e qualquer

fonte sonora. Assim, 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.

A partir dos três anos, aproximadamente, os jogos com movimento são fontes de prazer, alegria e possibilidade efetiva para o desenvolvimento motor e ritmos, sintonizados com a música, uma vez que o modo de expressão característico dessa faixa etária integra gestos, som e movimento.

Aos poucos, começam a cantar com maior entonação e a reproduzir ritmos simples orientados por um pulso regular. Os batimentos rítmicos corporais (palmas, batidas nas pernas, pés etc.) são observados com cuidado, e evidentemente, a maior ou menor, complexibilidade das estruturas rítmicas dependerão do nível de desenvolvimento de cada criança.

É interessante observar que, o trabalho com música na educação infantil exerce sobre a criança grande influência, e ao adulto caberá compreender que

a música constitui possibilidade expressiva privilegiada para a criança, uma vez que, atinge diretamente sua sensibilidade afetiva e sensorial.

O trabalho com música não é apenas uma alternativa diferenciada e interessante. Na verdade, as ideias modernas de pedagogia consideram o contato com essa linguagem universal, essencial para um projeto de educação.

Os parâmetros curriculares nacionais, documento editado pelo ministério da educação dedica um capítulo sobre essa área, que já foi uma das principais disciplinas na antiga Grécia na idade média.

De acordo com os PCN's (1997, p. 146)

“Aprender música significa empregar experiência que envolva a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-os para níveis cada vez mais elaborados... a linguagem musical é excelente para o desenvolvimento da expressão, da auto-estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada demonstra A MÚSICA NA ESCOLA, o quanto e como ela contribui para o desenvolvimento da criança. Como e quais tipos de música devem ser utilizadas para um melhor aproveitamento na educação e no desenvolvimento como ser humano social.

A música está presente na vida do ser humano desde o nascimento, todos os sons do ambiente são música para os bebês. A música está presente na cultura dos povos, nas crenças, nas danças e também nas brincadeiras. Ela ajuda o bebê a desenvolver os movimentos, a linguagem, a sociabilidade, além de trazer

calma. Isso deve ser utilizado nas escolas infantis, para auxiliar num desenvolvimento mais rápido e mais eficaz nas crianças.

Por tudo isso a música deve ser utilizada para contribuir no desenvolvimento da criança, tanto intelectual quanto fisicamente. Devem ser utilizadas músicas com ritmos fáceis de acompanhar com palmas, gestos e expressões corporais, para que a criança possa desenvolver suas capacidades.

Devemos lembrar que as crianças da educação infantil estão em constante desenvolvimento e aprendizado, então temos que estimular de forma positiva

e facilitar sua aprendizagem. Podemos por intermédio da música encurtar o caminho e facilitar o desenvolvimento das crianças, além de sociabilizar mais facilmente, ajudando a respeitar os outros que com ela convivem.

Pode-se concluir mediante este estudo que a música é uma importante ferramenta a ser utilizada para facilitar o desenvolvimento da criança, e sendo utilizada corretamente, estimula e desenvolve habilidades cognitivas e emocionais que contribuem para a formação de crianças mais sociáveis e mais calmas.

REFERÊNCIAS

BARRETO, S. de J. *Psicomotricidade: educação e reeducação*. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BEYER, E. S. W. *A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget*. Rio Grande do Sul, 1988. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1988.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. v 3. *Conhecimento de Mundo*. Brasília: MEC/

SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, MEC/SEF, 1998.3 v: il p.71.

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

FERREIRA, T. T. Música para se ver. 2005. Monografia apresentada na disciplina de Projetos experimentais - Universidade Federal de Juiz de Fora: FACOM - Faculdade de Comunicação, 2005.

FONSECA, V. da. Estudio y génesis de la psicomotricidad. Barcelona: INDE, 1996.

JEADOT, N. Explorando o universo da música. São Paulo: Spicione, 1997.

MARTINS, R. Educação musical: conceitos e preconceitos. Rio de Janeiro: FUNARTE - Instituto Nacional de Música, 2004.

PACHECO, E. D. Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

PONSO, C. C. Música em diálogo: ações interdisciplinares na Educação Infantil. Porto Alegre: Sulina, 2008.

ROSA, L. S. S. Educação musical para a pré-escola. São Paulo: Ática, 1990.

SCAGNOLATO L. A. de S. A Importância da Música no Desenvolvimento Infantil. Webartigos, 2009.

SILVA, D. G. da. A importância da música no processo de aprendizagem da criança na educação infantil: uma análise da literatura. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

WEIGEL, A. M. G. Brincando de Música: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO ENSINO DA MATEMÁTICA



HERNÂNNY PEREIRA BARROS MOURA

Graduação em Licenciatura em Física pela Faculdade Instituto Federal do Tocantins (2013); Professor de Educação Básica – Física – no Colégio Estadual Duque de Caxias.

O ensino da matemática contempla conteúdos de educação financeira, entretanto, a abordagem adotada não oportuniza o aluno a aprendizagem de ferramentas para saber lidar com o dinheiro no campo familiar, desta forma, as lacunas desse ensino são visíveis nos aspectos pedagógicos. O cenário social representa-se de forma quantitativamente elevada, cujas famílias encontram-se com dificuldades em administrar suas finanças, um sintoma propulsor de problemas sociais. Este artigo se propõe a inserir a educação financeira no ensino da matemática a partir de técnicas didáticas que possibilitem a compreensão da teoria na prática cotidiana de cada indivíduo. Acredita-se que tais conhecimentos irão promover uma qualidade de vida para os estudantes que se beneficiarem com esse estudo sistematizado nas aulas de matemática. Assim, o cenário social se transforma e melhora seu estado financeiro, causando automaticamente o desenvolvimento do país

Palavras-chave: Educação Financeira; Ensino de Matemática; Vida familiar.

INTRODUÇÃO

Com todas as dificuldades que a população apresenta em gerir suas finanças, o ensino de matemática restringe-se a conceitos de porcentagem, juros simples e compostos, distanciando o aluno dos conceitos vistos na sua realidade. Nesse contexto, o acesso as informações que oportunizarão o indivíduo a uma qualidade de vida mais confortável e saudável, invalida-se.

Nos países desenvolvidos os pais tem a missão de educar os filhos a poupar, gerir receitas e despesas, no Brasil, o movimento que se estabelece é contraditório ao ensino da educação financeira baseada em equilíbrio e enriquecimento saudável, natural de atitudes proativas na direção da linha dinheiro da receita e da despesa. Portanto, torna-se imprescindível este estudo na escola.

Segundo a Serasa Experian (2016), no Brasil 59,6 milhões de pessoas estão endividadas, dados referente ao mês de junho de 2016, deste total, estima-se que 71% estão com dividas

atrasadas há mais de um ano. O estudo também aponta que 77,8% dos inadimplentes ganham até dois salários mínimos, sendo que 40,2% dos 59,6 milhões de inadimplentes recebem entre um e dois salários mínimos e 37,6% ganham menos de R\$ 880,00.

Diante desse cenário social atual, acredita-se que o ensino da matemática nas escolas encontra-se defasado, sobretudo porque perde-se um espaço de debate enriquecedor diante da demanda de ensinar o aluno a utilizar o dinheiro de maneira consciente. O problema gerado a partir dessas lacunas no ensino da educação financeira escolar aponta para necessidade de uma pesquisa de meios e métodos inovadores que garantam a aprendizagem nessa área.

A educação financeira proposta pelo Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF) aborda conceitos como vida familiar cotidiana, vida social, bens pessoais, trabalho, empreendedorismo, grandes projetos, bens públicos, economia do país e economia

do mundo. Integrá-la ao ensino da matemática na escola possibilitará uma transformação no cotidiano da vida familiar e, conseqüentemente, um salto para o desenvolvimento do país.

O objetivo foi de desenvolver uma pesquisa que resulte no conhecimento da realidade financeira das famílias tocantinenses e as possibilidades de melhoria por meio do estudo da educação financeira escolar. Este artigo utilizou-se de uma abordagem qualitativa, a partir da prática educacional transformadora no contexto de buscar mudanças de atitudes com o dinheiro a fim de enfrentar o insucesso de centenas de famílias na área econômica.

Pretende-se com este trabalho oportunizar os professores ao debate reflexivo sobre a importância da contribuição do ensino formal na prática cotidiana dos alunos. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, que buscou nos textos científicos, sobretudo em artigos disponíveis na internet.

CENÁRIO FINANCEIRO

A Serasa Experian relata que no ano de 2014 a região que se concentra maior número de inadimplentes, cujas dívidas encontram-se vencidas a mais de 90 dias, com o valor acima de 200 reais, é a região norte com índice de 31,1%, equivalente a aproximadamente um terço da população em estado de endividamento, ou seja, em média são 24,5% da população brasileira que se encontra na situação de endividada.

No ano de 2016, a Serasa Experian informa que o número de inadimplentes na região norte representa 8,5% dos endividados no Brasil, sendo o Tocantins 0,7%, esses números são baixos devido população na região norte ser aproximadamente 8,44% da população brasileira. Assim, aproximadamente 27,5% da população brasileira esta endividada.

Conforme o Jornal Anhanguera, em uma pesquisa

feita com 500 famílias de Palmas, capital do estado do Tocantins, que recebem até dez salários, o endividamento dessas famílias chegou a 73,1% em março de 2016, segundo levantamento do Instituto Fecomércio. Essa pesquisa apontou o cartão de crédito como maior responsável pela situação, ocupando o percentual de 72,2% das dívidas; seguido pelos carnês (28,4%) e pelo financiamento de veículos (24,8%).

A MATEMÁTICA FINANCEIRA ESCOLAR

Segundo Theodoro (2008) o consumo é a mola que impulsiona a economia de uma nação, gerando emprego e proporcionando o crescimento. Contudo, o autor destaca que o problema se instala quando o “ter” ganha proporções maiores que o “ser”, pois há uma degradação nos valores éticos da sociedade.

Para o autor (op cit)

outro problema que o Brasil enfrenta é o “analfabetismo financeiro”, uma variante do analfabetismo funcional, que se caracteriza pela falta de habilidade em avaliar promoções ou taxas de juros, agravando ainda mais a situação econômica de milhares de famílias.

Silva, Lamberty e Odo (2014) afirmam que embora a taxa de analfabetos diminua, o

número de brasileiros endividados sempre está em expansão, uma vez que a taxa de juros no país está em constante mudança. O consumo consciente deve fazer parte do cotidiano das famílias, porém analisamos que as famílias gastam parte das suas rendas por impulso e não por necessidade, apresentando uma dificuldade em gerir seus bens. E esse

consumo desnecessário tem se propagado até as crianças.

D'Aquino (2008) ressalta que é importante que as crianças saibam o valor do dinheiro em relação ao trabalho, bem como que o consumo deve vir após as necessidades básicas. Uma dificuldade que os brasileiros tem é de explicar para os seus filhos como é administrado a receita da família e que nem tudo que os filhos desejam consumir é possível adquirir. Também, faz se necessario ensinar que para adquirir um produto é necessário que o seu

valor de compra esteja dentro do orçamento familiar e que não é todos produtos que podem ser adquirido imediatamente.

A importância de ensinar a relação entre o dinheiro e trabalho, revela a para as crianças a existencia de prioridades a ser cumpridas e que o produto a ser adquirido deve ser uma necessidade para família e não apenas para ter status dele mesmo.

A escola é uma parceira imprescindível para as famílias na educação financeira, isso revela a importância

do ensinoaprendizagem da matemática, inclusive a financeira.

Conforme Santos (2005) a Matemática Financeira é o ramo da Matemática Aplicada que estuda o comportamento do dinheiro no tempo, ela busca quantificar as transações que ocorrem no universo financeiro levando em conta a variável tempo. Faveri (2014) diz a Educação Financeira tem como objetivo informar as pessoas sobre os conceitos e os produtos financeiros.

APRESENTAÇÃO DO CONEF

O programa de educação financeira nas escolas teve iniciativa da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), instituída por meio de decreto em 22 de dezembro de 2010, na qual o Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF) ficou responsável em definir planos, programas, ações e coordenar a execução da

ENEF.

O ENEF é um resultado de um trabalho das instituições do Estado e da sociedade civil, com o objetivo de oferecer aos estudantes em meio a desafios sociais e econômicos, a formação necessária para que possa tomar decisões financeiras conscientes e sustentáveis. Ressaltando também para a

construção e o exercício da cidadania.

O projeto piloto foi implementado no período de 2010 a 2011 em 891 escolas públicas de Ensino Médio, em seis Unidades da Federação, cuja os materiais didáticos eram voltados ao ensino médio, sob a coordenação do Instituto Unibanco.

Segundo a Secretaria

de Comunicação Social o programa foi implantado no Tocantins em 2010, com apenas 17 escolas de ensino médio. Em 2015, foram atendidas 76 escolas de ensino médio e cerca de 15 mil alunos. Agora, em 2016, o programa está sendo expandido para todas as 435 escolas que ofertam o ensino fundamental.

Livro didático de educação financeira proposto possui 3 volumes, o primeiro aborda a vida familiar, social e bens pessoais, o segundo trata os assuntos de trabalho, empreendedorismo e grandes projetos, e o último aborda os bens públicos, economia do país e do mundo.

Os exemplares dos professores e dos alunos possuem uma linguagem simples e esclarecedora dos assuntos abordados. Sendo uma oportunidade para aprender a manter o controle do orçamento pessoal, elaborar planejamentos financeiros, tomar decisão e autônomas sobre consumo, poupança

e investimento, equilibrar desejos e necessidades em seu planejamento de vida e dentre outros.

Assim, o Programa Educação Financeira nas Escolas é uma ação relevante e estratégica para toda a sociedade brasileira. A sua inserção na educação escolar contribui para o desenvolvimento da cultura de planejamento, prevenção, poupança, investimento e consumo consciente.

Silva, Campos e Vital (2014) propõe um programa que não deve ser reduzido ao tratamento de finanças pessoais ou para atender demandas emergenciais. Mas sim, envolver as questões sociais relacionadas ao dinheiro, o impacto do consumismo sobre o meio ambiente ou ainda a ética na relação com o dinheiro.

Na implantação da educação financeira surge novos desafios, como a necessidade de criação de cursos voltados para a formação de professores

e a inserção deste estudo na grade curricular dos cursos de licenciatura em matemática.

Silva, Campos e Vital (2014) defende a participação de instituições financeiras, em particular dos bancos particulares, na elaboração da proposta. Nos Estados Unidos, por exemplo, currículos e material didático são preparados por profissionais ligados a bancos e estão voltados a preparar os alunos para que sejam bons consumidores de produtos bancários e futuros investidores.

As escolas podem fazer parcerias com as instituições bancárias para auxiliar por meio de palestras ou mini cursos. Também pode realizar simpósios, congressos e conferências de escolas locais abertas para toda a comunidade, permitindo assim a oportunidade de interação da comunidade, professores e funcionários dessas instituições.

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA

As atividades práticas a serem realizadas pela escola são de suma importância para aprendizagem e ela pode ser planejada de acordo com a faixa etária dos alunos e o tempo disponível.

Theodoro (2008, p.8) cita a importância das “palestras informativas e motivacionais que versarão sobre economia doméstica, o funcionamento de mercados, passando por formas de investimentos e empréstimos [...]”.

Destaca a importância de uma parceria entre a escola e as instituições financeiras a fim de ter uma relação próxima entre os alunos e os especialistas do mercado financeiro que resulte na motivação e conhecimento dos alunos. Assim, tem-se a possibilidade de realizar com as instituições palestras, workshop e seminários.

As escolas podem realizar visitas a casa da moeda, bolsa de valores, bancos e as lojas eletrodomesticos, confecções e conseqonarias. Esta visitas são de suma importância para que “[...] o aluno veja as negociações executadas, julgando e simulando as melhores formas de aquisição de produtos” (THEODORO, 2008, p. 8).

De acordo com TIBA (1998) o conhecimento só se transformará em aprendizado quando for utilizado na prática, transformando-o em sabedoria. Assim, é importante que não haja separação entre a teoria e a prática.

A relação teoria e prática exprimem o que sabemos sobre algo e como o fazemos. Como se fossem mundos distintos, o dos teóricos e dos

práticos, gerando uma divisão social de trabalho, segundo as relações de complementaridade entre os dois (TIBA, 1998, p. 21)

Na sociedade muitas pessoas têm problemas de poupar devido não conseguir conter a vontade comprar, em alguns casos as pessoas possuem o transtorno de compra compulsiva. Assim, faz se importante parcerias com profissionais da saúde, como psicólogos para ajudar os alunos.

As atividades de apoio psicológico são imprescindíveis na orientação dos alunos, pois ajuda a “[...] diferenciar conceitos como: vontades, necessidades e tempo, sendo este preponderante para um bom planejamento financeiro” (THEODORO, 2008, p. 8).

ATIVIDADES COMPUTACIONAIS

Segundo Theodoro (2008) o computador pode ser utilizada nas aulas de Educação Financeira para criação de planilhas eletrônicas que são de grande valia para ilustrar e simular as diversas possibilidades de se trabalhar a relação dinheiro / tempo. Estas planilhas podem ser feitas no Microsoft Excell ou Libre Office Calc. O computador também pode ser usado conforme Theodoro (2008) para confeccionar listas de compras para seus pais, simular uma aplicação financeira ou um empréstimo, ou ainda fazer o controle dos gastos da própria escola.

Ainda encontramos disponíveis programas como o Jimbo feito pela FEBRABAN – Federação Brasileira de Bancos, que é uma ferramenta gratuita disponíveis para computadores que possui as principais versões do Windows e smartphones que possui Android. Segundo PRASS (2011) o programa é uma excelente alternativa para quem está buscando uma ferramenta para o controle financeiro e não tem tempo para criar planilhas de cálculos.

PRASS (2011) afirma que o Jimbo é um software de

gerenciamento que auxilia a lembrar das datas de pagamentos, organizar os recebimentos e gastos. Conforme você for informando os pagamentos e recebimentos, o sistema irá organizar automaticamente um calendário com as datas correspondentes aos lançamentos.

Assim, percebe que esta ferramenta pode ser útil para o controle dos gastos, organização do calendário financeiro, além de disponibilizar um balanço mensal na qual o usuário pode fazer comparativos dos gastos do mês atual com os anteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação financeira tem o potencial de provocar transformações na vida familiar cotidiana. Fator importante para a melhoria da qualidade de vida das famílias, em consequência, um salto para o desenvolvimento do Brasil.

A integração da educação financeira no ensino de

matemática na escola é essencial e enriquecedora, pois possibilita uma maior apreensão da realidade do sistema capitalista que cerca o indivíduo, contribuindo para o entendimento das relações comerciais a partir dos estudos abordados.

Percebe-se a necessidade de formação dos pais na educação

voltada para o gerenciamento dos bens financeiros, bem como, uma aproximação entre as escolas, instituições financeiras e as famílias como parceiros nesse processo de ensino e aprendizagem.

Os governos podem seguir o mesmo movimento e promover políticas públicas de incentivo e geração do ensino

financeiro escolar, sobretudo pela importância e impacto dos resultados que serão obtidos nessa proposta, um trabalho em conjunto que se integra a melhoria da saúde social local.

Na implementação da proposta apresentada, destaca-se o uso das tecnologias como ferramenta facilitadora na administração das receitas e gastos advindos de agendas e calendários capazes de auxiliar na organização dos compromissos

como as datas de pagamentos.

Nesse contexto, a escola é o espaço de debate e reflexão que contempla características favoráveis à abordagem das questões relacionadas ao dinheiro, bem como do impacto do consumismo sobre o meio ambiente. Formando cidadãos críticos e conscientes que responsabilmente cumprem com seu papel no processo de desenvolvimento urbano.

Por fim, há de se pontuar o enfrentamento coletivo ao

analfabetismo financeiro no Brasil, sobretudo pela interferência das questões emocionais que ocupam um espaço nas atitudes inconsequentes dos adultos. Acredita-se que o ensino de técnicas e ferramentas no ensino da matemática na perspectiva econômica irá minimizar os impactos sociais causados por esse equívoco.

REFERÊNCIAS

ANHANGUERA TV, G1 Tocantins. Endividamento das famílias de Palmas chega 73,1% em 2016, diz pesquisa. Disponível em < <http://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2016/04/endividamento-das-familias-de-palmas-chega-731-em-2016-diz-pesquisa.html>>. Acesso em: 18 de outubro de 2016

BRASIL. Programa de Educação Financeira na Escola. Disponível em < <http://www.edufinanceiranaescola.gov.br/o-programa/>>. Acesso em: 18 de outubro de 2016.

D'AQUINO, C. Educação financeira: como educar seu filho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

FAVERI, D. B. Educação Financeira para Crianças. Disponível em: <http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/1378/6_educacao.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2014.

PRASS, Ronaldo. Conheça programa gratuito para gerenciamento de finanças pessoais. Disponível em: < g1.globo.com/tecnologia/noticia/2011/04/conheca-programa-gratuito-para-gerenciamento-de-financas-pessoais1.html>. Acesso em: 21 nov. 2016.

SANTOS, G. L. C. Educação financeira: a matemática financeira sob nova perspectiva. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista.

SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. Programa de Educação Financeira no Tocantins. Disponível em <<http://secom.to.gov.br/noticia/301276/>>. Acesso em: 18 de outubro de 2016

SERASA EXPERIAN. Mapa da inadimplência no Brasil em 2014. Disponível em < <https://www.serasaexperian.com.br/estudo-inadimplencia/>>. Acesso em: 5 de setembro de 2016

SERASA EXPERIAN. Mapa da inadimplência no Brasil em 2014. Disponível em < <https://www.serasaexperian.com.br/para-orientar/nivel-de-inadimplencia-comeca-estabilizar/>>. Acesso em: 20 de outubro de 2016

SILVA, Amarildo Melchiades da; CAMPOS, Marcelo Bergamini; VITAL, Márcio Carlos. Ensino de educação financeira na matemática escolar. ProfMat 2014.

DA SILVA, Alexandre; LAMBERTY, Dilamar Reis; ODO, Magnus Cesar. Matemática financeira no ensino médio com a utilização das TIC. XX Encontro Regional de Estudantes de Matemática da Região Sul, 16 novembro 2014.

TIBA, Içami. Ensinar aprendendo: como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização. São Paulo: Editora Gente, 1998.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NO ENSINO INFANTIL



IVONE ALCÂNTARA GONÇALVES

Graduada em Pedagogia – licenciatura plena pelo Centro Universitário Uniútao Brasileiro. Professora da educação fundamental I e Educação infantil lotada na EMEF Professor Edivaldo Dos Santos Dantas.

Desde quando o homem aprendeu a transmitir seu legado por meio da escrita, a leitura se tornou uma importante ferramenta para a formação do conhecimento por gerações. A criança, com o fim de desenvolver-se na alfabetização precisa ser incentivada a ler desde cedo e os contos de fada literários auxiliam na aplicação do imaginário. A escola pode utilizar de livros com gravuras e histórias apropriadas para cada idade e formar nesses alunos os objetivos de uma educação efetiva e envolvente seduzindo-os ao prazer da leitura que perfaz até sua fase além da adolescência.

Palavras-chave: Leitura; Contos; Infância; Alfabetização; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil aplicada na sala de aula voltada para o Ensino Fundamental I é uma atividade importante investida para o estímulo da imaginação da criança associado ao mundo imaginário, com o propósito de conferir práticas de leitura e interpretação. Alguns livros permitem a criança diversão enquanto está ensinando sobre um determinado tema/assunto. Este por sua vez, auxilia no desenvolvimento social, dela fazendo uma interação nas práticas vividas no cotidiano, se bem aplicado.

A educação infantil utiliza desta ferramenta para proporcionar o desenvolvimento simbólico estimulando a imaginação sobre a capacidade de raciocínio e a sua auto estima, podem ser utilizado em psicoterapias ou em crianças que apresentam distúrbios emocionais ou baixo rendimento escolar. A literatura deve ter a função básica de estimular na criança todas as potencialidades dando primazia ao uso de uma linguagem apropriada para sua

idade e entendimento. Através dos contos de fadas, as crianças podem lidar com seus problemas e terem uma visão aprofundada nos aspectos de seu cotidiano.

A literatura infantil é o caminho que leva a criança ao desenvolvimento da imaginação, emoção e sentimentos de forma prazerosa e significativa. É importante para a formação de qualquer criança ouvir histórias de contos em livros, e esta posteriormente, ser estimulada a recontar estas a fim de auxiliar na sua melhor organização de ideias e interpretação de fatos ouvidos e lidos acrescentando palavras ao seu vocabulário que a ajudará no desenvolvimento da fala e do pensamento e um letramento mais precoce.

Quando nos preparamos para levar a literatura para a sala de aula, damos a qualidade da percepção aos alunos por meio das análises crítica decorrentes do todo processo da construção do conhecimento acerca do mundo e seus agentes. Isso contribuirá para a operação do

indivíduo na analítica mundial sobre o pensamento dos fatores decorrentes que possibilitaram uma relação cada vez mais digna e afetiva. Mostrando as ilustrações no livro, o pedagogo confere significado aos fatos ouvidos pela criança abrindo sua mente para um possível filme mental. Através das perguntas verifica-se uma melhor percepção de estímulos interpretativos o fazendo de forma natural e atrativo.

A partir da certeza da importância da leitura para as crianças, partimos das hipóteses de que a educação infantil precisa explorar as vertentes da iniciação de sua vida escolar. Esta por sua vez, tem de possuir ferramentas para a aplicação dos métodos pedagógicos a fim de estimular o pleno desenvolvimento do “pequeno” discente motivando-o a entender o mundo e interpretá-lo de maneira lógica. Com a imaginação, a criança é estimulada a relacionar o que é ouvido dando significado aos simbolismos. Além disso, o estímulo ao letramento em que esta criança está sendo

submetida ao ser motivada a usar leitura e interpretação no dia a dia a partir do uso dos contos literários devem ser fatores primordiais no momento de entender os objetivos do uso desta na sala de aula. Neste sentido, entendemos a maneira que a leitura se concretiza como meio de tornar capaz o pequeno aprendiz.

Neste caso, precisa-se entender que a cultura leitora precisa fazer parte do universo da criança e, a aplicação do uso dos contos literários possibilitará o entendimento da importância do ato de se ler com a imaginação. Porém, o que se percebe no sistema atual é o contrário. As crianças se sentem

atraídas pela leitura e buscam nele as horas de prazer que o mundo da imaginação confere. O pedagogo precisa usar a literatura como fator importante de aprendizado na escola. Mas, com a socialização dos contos e os estímulos adequados ao uso do imaginário através dos próprios desenhos nos livros infantis se consegue fazer um bom trabalho em sala de aula.

O papel da literatura precisa ser pautado na objetividade das práticas reais de inclusão e incentivo escolar de maneira a aplicar as ações de mensuração do conhecimento para se construir ações necessárias de intervenção contribuindo com a epistemologia da criança e sua participação. Desta forma, o professor precisa

ter em mente que cada criança tem sua raiz cultural baseada no não aproveitamento da leitura no cotidiano.

A metodologia deste artigo para construir a ideia sobre a importância da literatura na educação infantil se baseou na pesquisa bibliográfica em livros e artigos digitais sobre os benefícios para o desenvolvimento da criança a partir da literatura infantil e a importância desta na educação da criança. Entender tais benefícios auxiliará a elaboração de aulas mais significativas e incentivos para estimular na criança a leitura por contos e textos literários melhorando sua leitura e interpretação do mundo além de evoluir sua imaginação.

A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS NA ALFABETIZAÇÃO

Os contos infantis são excelentes ferramentas para a liberdade do imaginário da criança proporcionando as verdadeiras sensações que se encontra no mundo da imaginação. “O espírito da criança precisa do drama, da movimentação das

personagens, da soma das experiências populares e tudo isso dito por meio das mais elevadas formas de expressão e com inegável elevação de pensamento”. (Sosa, 1978, p.19). Por meio dos contos de fadas, a criança descobre

seus medos, preocupações e expõem seu cotidiano pois, descobre novas coisas e evolui na maneira de se pensar. De acordo com Bettelheim (1978, p. 82):

Os contos de fadas oferecem figuras nas quais

a criança pode internalizar o que se passa na sua mente, de modo controlável. Os contos de fada mostram à criança de que modo ela pode personificar seus desejos destrutivos numa figura, obter satisfações desejadas de outra, identificar-se com uma terceira, ter ligações ideais com uma quarta e daí por diante, como requeiram suas necessidades momentâneas.

Afirmando Benjamin, “não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando - a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico”. (Benjamin, 2002, p.69). Para Jean Piaget, o indivíduo é influenciado pelo exterior, e ele se adapta a essa situação em que ele vive. O indivíduo não é inato, mas favorece trocas com o meio e esta interação o torna mais inteligente. Para ele, “não existe estrutura sem gênese, nem gênese sem estrutura” (Piaget, 1982, p. 184). Isso significa que só podemos aprender

quando há um conhecimento anterior e, então depois disso o conhecimento se torna novo. Porém, tal indivíduo somente obtém esse conhecimento quando este está pronto para recebê-lo. Baseado nesses dados teóricos, ele classifica em duas partes a aprendizagem: assimilação e acomodação, onde:

Assimilação: É assimilação na medida em que incorpora a seus quadros todo o dado da experiência ou estruturação por incorporação da realidade exterior a formas devidas à atividade do sujeito. É acomodação na medida em que a estrutura se modifica em função do meio, de suas variações.

A adaptação intelectual: constitui-se então em um „equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar”. (Piaget, 1982, p. 384). A leitura é capaz de estimular de todos os meios as crianças, pois ela fomenta nelas os anseios do aprender

pelo lúdico e, sendo esta capaz de desenvolver relacionando sua imaginação com o concreto a qual é envolto.

A leitura sempre ocupa na educação um grau de elevada importância. O ato de ler é fundamental para o desenvolvimento da criança. Souza (1992, p. 22) afirma:

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

Pensando no incentivo a prática da leitura como forma de contribuir, precisamos entender os tipos de metodologias de ensino aplicado à sala de aula para trazê-los os alunos a consciência dando condições de crescimento e progresso, criando os pilares da sustentação do pensamento reacionário.

Coelho (2000, p.141) explica que, [...] a literatura infantil vem sendo criada, sempre atenta ao nível do leitor a que se destina [...] e consciente de que uma das mais fecundas fontes para a formação dos imaturos é a imaginação – espaço ideal da literatura. É pelo imaginário que o eu pode conquistar o verdadeiro conhecimento de si mesmo e do mundo em que lhe cumpre viver. O professor tem um papel fundamental neste processo, pois dele vem toda fonte de mediação do aluno frente aos estudos propostos por meios formais (a escola) que se ampliam em toda a vida da criança. Bettelheim (1978, p. 16) afirma que

Para dominar os problemas psicológicos do crescimento - separar decepções narcisistas, dilemas edípicos, rivalidades fraternas, ser capaz de abandonar dependências infantis; obter um sentimento de individualidade e de auto valorização, e um sentido de obrigação moral - a criança necessita entender o que se está passando dentro de

seu eu inconsciente. Ela pode atingir essa compreensão, e com isto a habilidade de lidar com as coisas, não através da compreensão racional da natureza e conteúdo de seu inconsciente, mas familiarizando-se com ele através de devaneios prolongados - ruminando, reorganizando e fantasiando sobre elementos adequados da estória em resposta a pressões inconscientes. Com isto, a criança adequará o conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, o que a capacita a lidar com este conteúdo.

Para incentivar a leitura na criança, o professor precisa entender a importância desta ferramenta no seu desenvolvimento. A prática da leitura também prepara o aluno a fase da alfabetização que vira posteriormente.

A Literatura Infantil, bebida desde o nascimento em doses sabiamente ministradas, gera uma saudável dependência, que dá à criança e ao adolescente a força e o empenho necessários

para realizarem a leitura do mundo, base indispensável aos seus projetos de vida. (VELOSO & RISCADO, 2002, p.29).

De modo que, em suma o “o livro infantil”, se bem que dirigido à criança, é de invenção e intenção do adulto. Transmite os pontos de vista que este considera mais úteis à formação de seus leitores. E transmite-os na linguagem e no estilo que adulto igualmente crê adequados à compreensão e ao gosto do seu público. (MEIRELES, 1984 p. 29)

Por isso, o ato de ler deve ser estimulada logo cedo, pela família que pelo modelo confere valor ao hábito de ler dando prazer e sentido a esta atividade. Lajolo, (2008) garante que se ler é essencial, a leitura literária também é fundamental.

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e

comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2008, p.106)

Desta maneira, ao pensar na forma que a literatura se consolida no aluno estamos formando novos pensadores críticos para atuar em conjunto exercendo liderança de maneira autônoma. Para Pinto (apud RUFINO e GOMES, 1999, p.11):

A Literatura Infantil tem um grande significado no desenvolvimento de crianças de diversas idades, onde se refletem situações emocionais, fantasias, curiosidades e enriquecimento do desenvolvimento perceptivo. Para ele a leitura de histórias

influi em todos os aspectos da educação da criança: na afetividade: desperta a sensibilidade e o amor à leitura; na compreensão: desenvolve o automatismo da leitura rápida e a compreensão do texto; na inteligência: desenvolve a aprendizagem de termos e conceitos e a aprendizagem intelectual.

Desta maneira de pensar se constrói a relação do professor com a literatura que é importante para o destaque da saúde da educação. “Através do livro e da leitura, a humanidade pode divinizar-se, homens e mulheres podem ser deuses, porque imantados pelas verdades expostas nas escrituras.” (Perrotti, 1990, p. 39). A história da leitura se constrói em particularidades do homem em seu desenvolvimento cultural. O livro, por exemplo tem uns 6.000 anos de história e vem da época em que o homem precisou deixar um legado de conhecimento para a posteridade e por isso, desenvolveu um

sistema de escrita (gráfico) diminuindo a oralidade das informações. Até hoje se aprende muito utilizando os livros, e as histórias criadas para auxiliar na criatividade e imaginação da criança é parte fundamental do processo educativo. Neste sentido Vilson J. Leffa (1996, p. 14) nos referencia sobre a importância da leitura com imaginação ao dar o sentido do texto para o leitor, neste caso as crianças:

A qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor. A riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto. O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor.

Na literatura infantil, o aluno pode ampliar a imaginação dando sentido as palavras ouvidas ou lidas. Isso é importante ao

desenvolver a simbologia dos temas aplicados a literatura ao desenvolvimento mental epistemológico desta.

[...] a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e real, os ideais, e sua possível/impossível realização (COELHO, 1986, p. 27).

Por exemplo, analisemos um dos contos mais conhecidos: Branca de Neve. Este conto se tornou popular através dos Irmãos Grimm, com o nome de Little Snow-White, eles tinham ouvido essa história de duas irmãs chamadas Jeannette e Amalie Hassenpflug. Lemos:

Era uma vez uma rainha que sonhava em ter uma filha. Um dia, enquanto costurava perto da janela, espetou o dedo na agulha e uma gota de sangue caiu na neve.

— Ela pensou, então: „Quem me dera ter uma filha branca como a neve, com os

cabelos negros como o ébano e os lábios vermelhos como o meu sangue!”

Algum tempo depois, seus desejos foram realizados: ela deu à luz uma filha que tinha a pele branca como a neve, os lábios vermelhos como sangue e os cabelos negros como ébano. A princesa foi batizada como Branca de Neve.

Meses depois, a rainha faleceu e, passado um ano, o rei se casou de novo com uma bela e orgulhosa mulher, que não admitia que nenhuma outra fosse mais bonita do que ela. Possuía até um espelho encantado e um dia perguntou-lhe:

— Espelho, espelho meu! Existe no mundo alguém mais bela do que eu?

— Ah, minha cara rainha, só Branca de Neve possui beleza maior que a sua.

A rainha ficou louca de raiva e ordenou a um caçador que levasse a princesa para passear na floresta e lá, bem longe, desse um fim em sua

vida. Como prova de que havia cumprido com a sua missão, a malvada pediu ao caçador que lhe trouxesse o coração da pequena como troféu.

O caçador contou à Branca de Neve o que sua madrasta havia ordenado, mas ficou com pena da linda jovem e resolveu deixá-la ir embora. No lugar do seu coração, levou para rainha o de um animal. Enquanto isso, a pobre menina, que vagava sozinha pela floresta, viu uma pequena cabana no meio de uma clareira e resolveu entrar lá, para descansar um pouco. Tudo lá dentro era pequeno. Havia uma mesinha coberta por uma toalha e sete pratinhos, sete colherzinhas, sete faquinhas, sete garfinhos e sete copinhos. No quarto, ficavam sete caminhas.

Branca de Neve estava com tanta fome e com tanta sede, que não resistiu e tirou um pouquinho de comida de cada prato e um pouquinho de água de cada copo, pois não queria tomar tudo de uma só vez.

Já era noite quando os

donos da cabana voltaram. Eram sete anões, que trabalhavam numa mina. Eles acenderam sete velas e, quando o interior da cabana ficou iluminado, notaram que alguém tinha estado ali.

Um dos anões foi até o quarto e viu Branca de Neve deitada. Chamou, então, os outros, para que a vissem. Ao notarem a doce menina dormindo, todos exclamaram ao mesmo tempo:

— Uau! Que linda!

Os sete anõezinhos ficaram encantados e resolveram não acordar a bela jovem.

Quando amanheceu, Branca de Neve acordou e ficou assustada ao ver os sete anões. Eles, porém, se mostraram muito amáveis. A menina contou o que aconteceu e eles a convidaram para morar ali eomar conta da casa enquanto trabalhavam. No castelo, a rainha voltou a perguntar ao espelho encantado se havia, agora, no mundo, mulher mais bela do que ela.

— Você é muito bela, minha rainha, mas sua enteada

vive muito feliz com os sete anões — respondeu o espelho. A rainha ficou estarrecida quando soube que Branca de Neve ainda estava viva e dirigiu-se a um aposento secreto, de aspecto sinistro. Lá, a malvada preparou uma maçã envenenada e, em seguida, pintou o rosto e se vestiu como uma pobre camponesa. E lá foi ela em direção à cabana dos sete anões. Quando ouviu batidas na porta, Branca de Neve foi até a janela e disse:

— Não posso deixar ninguém entrar aqui. Ordem dos sete anões.

— Não preciso entrar — replicou a madrasta disfarçada. — Só quero um copo d'água. Branca de Neve atendeu ao pedido daquela pobre senhora que, como agradecimento, tirou uma maçã da sua cestinha e ofereceu à bondosa jovem.

Branca de Neve olhou para a maçã e seu aspecto era tão apetitoso, que realmente dava água na boca. Então, quando mordeu a maçã, caiu

mortinha.

A rainha, feliz da vida, voltou para o castelo e consultou o seu espelho mágico:

Espelho, espelho meu! Existe no mundo alguém mais bela do que eu? Em verdade não há, minha senhora — respondeu o espelho. A rainha deu pulos de alegria. Quando voltaram para casa, os sete anões encontraram Branca de Neve estendida no chão, imóvel, sem respirar. Eles a colocaram em um caixão de cristal e se sentaram ao redor, chorando sem parar durante três

dias. Um príncipe que passava pela floresta, viu o caixão e, dentro dele, a linda Branca de Neve. — Por favor, me deixem levar o caixão. Darei o que vocês quiserem em troca — disse o príncipe. Os anões, porém, responderam:

— Não nos separamos dela nem em troca de todo o ouro que há no mundo!

— Velarei por ela como o meu bem mais precioso — insistiu o príncipe.

Ao ouvirem aquelas

palavras, os bondosos anões acabaram concordando.

O príncipe partiu levando o caixão, que foi carregado por seus soldados. De repente, eles tropeçaram em um toco de árvore e o caixão quase caiu. Balançou tanto, que o pedaço de maçã envenenada saltou da boca de Branca de Neve; ele estava atravessado na sua garganta. Logo em seguida, ela abriu os olhos e perguntou:

— Onde estou? — gritou a bela jovem.

— Está comigo! — exclamou o príncipe, contando tudo o que aconteceu. E ele concluiu: — Eu te amo mais do que qualquer coisa o mundo. Venha comigo ao palácio do meu pai. Você será minha esposa.

Branca de Neve aceitou o pedido e o casamento se realizou com a maior pompa. A madrasta também foi convidada para a festa. Quando chegou ao casamento e reconheceu Branca de Neve, ela ficou com tanta raiva e tanto medo, que foi incapaz de dar um passo. Na mesma hora, teve um troço

e caiu durinha. (SMART KIDS. Disponível em: <http://www.smartkids.com.br/especiais/contos-de-fadas-branca-de-neve.html>. Acesso em 19 de junho de 2015)

Como trabalhar com este conto em sala de aula? Pereira (2014) nos diz uma aplicação para entender a maneira de trabalhar este conto na sala de aula de forma a envolver os alunos e desenvolver o imaginário.

Ao analisar a história, pode-se observar que os valores podem ser transmitidos ou não, dependendo da ênfase que se dá ao conto. Falar do pai de Branca de Neve é falar da ausência, da omissão, do vazio que provou na personagem. A rainha má retrata a obsessão, a inveja, a comparação e a competição que podem ser bem prejudiciais ao ser humano. “A princesa ao fugir pela floresta, sentiu medo e chorava muito, entretanto quando os animais começaram a aproximar-se ela se acalmou e aceito a ajuda.”

Dessa forma a criança pode aprender através da história sobre a coragem, a persistência, é falar do imprevisível, que cada dia é um dia, do valor da amizade e da boa relação com a natureza.

Livros com autores infantis são de ótimas formas de criar nas criança a adequada imaginação e desenvolve apreciação pela leitura. Como refere Nelly Novaes Coelho (2000):

[...] a criança é levada a se identificar com o herói bom e belo, não devido à sua bondade ou beleza, mas por sentir nele a própria personificação de seus problemas infantis: seu inconsciente desejo de bondade e de beleza e, principalmente, sua necessidade de segurança e proteção (...) a finalidade dessas histórias é confirmar a necessidade de se suportar a dor ou correr riscos para conquistar a própria identidade

Monteiro Lobato foi um dos mais influentes escritores brasileiros de todos os tempos e ainda é usado na sala de aula

para literatura na criança com objetivo desenvolvê-la em sua mente e imaginário. Suas principais obras são: *Urupês*, *Cidades Mortas*, *Ideias do Jeca Tatu*, *Negrinha*, *Reinações de Narizinho* (livro que reúne várias histórias infantis, *Sítio do Pica-pau Amarelo* e *O Minotauro*. Quando o professor usa tais literaturas na sala de aula para estimular os discentes a utilizar a imaginação que será funcional na sua vida posterior frente as interpretações consegue desenvolver suas habilidades referentes a pratica da leitura e escrita.

Para (Vygotsky, 1995, p. 340), a condição humana da pessoa tem origem nas relações sociais, pois são a partir destas que as funções psíquicas superiores são criadas. A participação do outro social é crucial na apropriação do conhecimento que possibilita o desencadear destas funções. Portanto, o relacionamento com outro ser humano se faz necessário para o indivíduo, e na sala de aula, a apropriação

da literatura é fundamental para esta relação se concretizem de forma que estimule a leitura, escrita e imaginação. Saber como ocorre tal relacionamento é importante para criar um ambiente educativo desenvolvido nas práticas aderentes à educação.

Ao falarmos sobre as formas de cultura, cada indivíduo possui a sua identidade que é a força do trabalho do ser humano sobre a natureza transformando suas ações a fim de agir de acordo a tais concepções. Conforme Ulmann (1991, p.83) “o homem não é predeterminado pelo instinto, mas conforme vive aprendendo, adota comportamentos, atitudes que lhe confere identidades diferentes.”. No caso dos alunos, esta afirmação lhe atribui um significado maior, pois, observa-se nas formas de convivências uma determinada forma de compreensão do mundo a sua maneira. Isso é cultura adquirida. Não dar significado a esta cultura é anticonstitucional, pois, a constituição nacional

confere as variadas formas de culturas de todo ser humano importante observando suas expressões próprias e dignificando-as tornando isto, um exercício da ética. Por isso, as formas de cultura adquiridos por meio da historicidade afro e indígena é uma excelente oportunidade para explorar tais formas de cultura relacionando a literatura. Para Roger Chartier, s representações sociais são práticas culturais, estratégias para pensar a realidade e construí-la.

[...] As representações sociais não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1990, p. 17).

Nesta questão, a cultura

exposta através da literatura infantil que preconiza os fatores da formação de nossa sociedade a partir da matriz afro e tupi (indígena) é essencialmente útil na sua prática em sala de aula desenvolvendo o caráter social de cada aluno. Em cada momento em sala de aula, o pedagogo pode utilizar de fatores como a literatura infantil para evoluir a maneira de interpretação do mundo pelo aluno auxiliando em seu desenvolvimento cada vez mais. Portanto, a literatura pode influenciar na maneira

com que a criança usa seu imaginário e pensa sobre o mundo em sua volta valorizando seu conhecimento adquirido de forma lúdica.

Os resultados obtidos por este artigo influenciaram na maneira de analisar as influências da literatura infantil no desenvolvimento da criança a fim de prepará-las para a fase do letramento. Também, podemos observar que as crianças que são estimuladas desde cedo possuem uma

possibilidade maior de evoluírem no seu aprendizado. Cada autoria analisada através desta pesquisa pôde contribuir para a construção do pensamento concreto das fases que a criança perfaz durante sua idade escolar. A família tem um papel importante neste processo, pois dela parte todo o incentivo para que a criança desenvolva amor pela leitura, e isso foi mostrado através dos diálogos autorais aplicados neste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscarmos entender a relação estabelecida entre o aluno e a leitura entendemos a real significância da educação para a construção do conhecimento e dos papéis estabelecidos na escola. Pensando no sentido da educação, precisamos entender os tipos de contos literários que sejam aplicados à idade do aluno para trazê-los à imaginação e o desenvolvimento de suas ideias sobre o concreto

sendo conscientes dando condições de crescimento e progresso, criando os pilares da sustentação para sua idade de alfabetização.

A família precisa reconhecer o papel importante que a literatura e contos causam nos modelos de aprendizagem do aluno. O problema é que este não pode ficar apenas na escola, mas precisa permear entre a família e a sociedade

em geral mudando os hábitos propriamente ditos.

A criança é criativa e precisa de matéria-prima sadia, e com beleza, para organizar seu "mundo mágico", seu universo possível, onde ela é dona absoluta: constrói e destrói. Constrói e cria, realizando tudo o que ela deseja. A imaginação bem motivada é uma fonte de libertação, com riqueza. É uma forma de conquista de

liberdade, que produzirá bons frutos, como a terra agreste, que se aduba e enriquece, produz frutos sazonados. (CARVALHO, 1989, p.21)

Ler para uma criança abre portas para o futuro onde, apropriado destes fatores estarão conscientes da necessidades de conhecer o mundo em suas vertentes. Quando a família inicia cedo o desejo de ler na

criança ela está auxiliando na criação de seu imaginário, que o ajudará a perceber o mundo de uma maneira especial. A escola pode trabalhar contos para juntar o útil aprendizado e analisar na criança as nuances de seu cotidiano, usando ferramentas lúdicas. Desta forma, os contos tem função primordial e principalmente quando o professor o faz com

sentido (em uma maneira de ler mudando a voz, por exemplo) para isso, o professor precisa se apropriar deste conhecimento em sua graduação e aplicá-las na pratica com seus alunos em sala de aula. Por isso, também nela as relações entre a leitura e o aluno precisam ser estabelecida como um modo agradável de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter, (2002). Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34.
- BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos, (1989). A literatura Infantil – Visão Histórica e Crítica – 6ª Ed. São Paulo: Global.
- CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990. p. 17.
- COELHO, N. N. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- LAJOLO, Marisa (2008). Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 6ª ed. 13ª impressão. São Paulo: Editora Ática.
- LEFFA, Wilson J. Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra, 1996. p. 14.
- MEIRELES, Cecília, (1984). Problemas da literatura infantil – 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- PERROTTI, Edmir, (1990). Confinamento cultural, infância e leitura. São Paulo: Summus.
- PIAGET, J. O Nascimento da Inteligência na Criança. 4ª edição, Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- PINTO, F. E. M. Por detrás dos seus olhos: a afetividade na organização do raciocínio humano. Dissertação (Mestrado em Educação) – FE/Unicamp, Campinas, 2004.
- SOSA, Jesualdo, (1978). A literatura infantil. Tradução de James Amado – São Paulo: Cultrix: Ed. da Universidade de São Paulo
- SOUZA, Renata Junqueira de. Narrativas Infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam. Bauru: USC, 1992.

BREVE HISTÓRICO SOBRE AS DIFERENTES ABORDAGENS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS



JACQUELINE VIEIRA FARIAS

Durante a maior parte da história da educação das pessoas surdas muitas experiências foram desenvolvidas, buscando a escolarização e socialização deste grupo. Em sua maioria, essas experiências utilizaram o processo de oralização das pessoas surdas como meta principal, condicionando a efetivação deste processo ao sucesso educacional dessas pessoas. Entretanto este norteamto educacional não atingiu os objetivos esperados, uma vez que grande parte das pessoas surdas não obteve sucesso nessa empreitada, permanecendo à margem do processo educacional. Resistindo a todas as pressões oficiais, a língua de sinais se fortaleceu e o movimento organizado pelas pessoas surdas pressionou o poder público para conseguir sua legitimação. Este trabalho busca apresentar a trajetória educacional pelo qual percorreram os surdos, desde a antiguidade até a atualidade em busca de respeito assim como direitos de igualdade que atendam suas necessidades educacionais, físicas e sociais.

Palavras-chave: Surdos; Oralização; Processo Educacional; Língua de Sinais.

INTRODUÇÃO

Os primeiros registros históricos apontam para a França, como berço histórico da educação pública para pessoas surdas, isso em 1791. Após resultados positivos da metodologia utilizada pelo abade L'Épée, os rumores de seu êxito se espalharam pela Europa e Estados Unidos, despertando o interesse de religiosos e educadores que se sentiram motivados a fundarem escolas para surdos com profissionais surdos e ouvintes. Para a formação dos alunos eram usados recursos visuais, língua de sinais local, englobando uma educação social, ética e moral como base do currículo.

O Congresso de Milão em 1880, simboliza um marco histórico, pois o mesmo erradica a Língua de Sinais assim como a atuação de professores surdos. Este congresso enalteceu a supremacia da língua oral considerada como “pura” e deixou estabelecida a inferioridade da língua gestual,

considerada como “erva daninha” que necessitava ser desenraizada, pois a mesma representava para a bancada oralista “uso demasiado da fantasia, mímica e imaginação”.

Junto com o oralismo surgiu a “necessidade” de “reabilitar” o surdo, aparelhos ortopédicos, próteses, implantes e cirurgia, treinamento auditivo, leitura labial, dentre outros. Além disso acompanhamento por clínicas, consultórios e escolas foram utilizados como recurso de fazer com que o surdo “superasse” a deficiência e pudesse se “encaixar” na sociedade ouvinte.

A oralização além de instrumento pedagógico, foi utilizada como meio de humanização dos surdos, partindo do pressuposto de que quanto melhor oralizados eles fossem, maior seriam suas possibilidades de acesso social e educacional. Todavia este norteamento não atingiu os objetivos esperados, uma vez que grande parte das pessoas

surdas não obteve sucesso, permanecendo à margem do processo educacional e da sociedade. Ainda que neste período o uso da Língua de Sinais foi proibido em todos os espaços educacionais do Brasil e do mundo, os surdos continuaram a utilizá-la entre, longe das vistas da sociedade.

A Língua de Sinais se fortaleceu com o passar do tempo, resistiu a todas rejeições e o movimento organizado pelas pessoas surdas pressionou o poder público para conseguir seu atual reconhecimento e autenticidade.

Tendo compreendida essa necessidade de comunicação, dentro da história ocorreram diversas transformações e aceitações quanto à língua ou recurso usado pelos surdos para comunicar-se, e é isto que este artigo vai apresentar; este sujeito que adquiriu conquistas e hoje dentro da sociedade ganha reconhecimento e aceitação.

AS PRIMEIRAS CORRENTES EDUCACIONAIS VISANDO EDUCAÇÃO DE SURDOS

No início do século XVI surgiram relatos de diversos pedagogos que se propuseram a trabalhar com os surdos, pra isso desenvolveram diversos procedimentos. A finalidade deste trabalho era desenvolver o pensamento do surdo de modo que este pudesse se comunicar e interagir no mundo ouvinte. Um dos recursos utilizados era a língua falada. A partir daí surgiram várias correntes com diferentes visões educacionais.

Era frequente na época manter um segredo quanto ao modo como se conduzia a educação dos surdos. Cada pedagogo trabalhava automaticamente e não era comum a troca de experiências. Heinecke, importante pedagogo alemão, professor de surdos, escreveu que seu método de educação não era conhecido por ninguém, exceto por seu filho. Alegava ter passado por tantas dificuldades que não pretendia dividir suas conquistas com ninguém. Assim, torna-se difícil

saber o que era feito naquela época; em consequência, muitos dos trabalhos se perderam. (LACERDA, 1998).

A figura do preceptor era muito frequente em tal contexto educacional. Famílias nobres e influentes que tinham filho surdo contratavam os serviços de professores/preceptores para que ele não ficasse privado da fala e conseqüentemente dos direitos legais, que eram subtraídos daqueles que não falavam. O espanhol Pedro Ponce de Leon é, em geral, reconhecido nos trabalhos de caráter histórico como o primeiro professor de surdos. (Opus cit; 1998).

Nas tentativas iniciais de educação do surdo, além da atenção dada à fala, a língua escrita também desempenhava papel fundamental. Os alfabetos digitais eram amplamente utilizados. Eles eram inventados pelos próprios professores, porque se argumentava que se o surdo não podia ouvir a língua falada,

então ele podia lê-la com os olhos. Falava-se da capacidade do surdo em correlacionar as palavras escritas com os conceitos diretamente, sem necessitar da fala. (RODRIGUES, 2008).

Muitos professores de surdos indicavam o ensinamento de seus alunos por meio da leitura-escrita e, partindo daí, instrumentalizavam-se diferentes técnicas para desenvolver outras habilidades, tais como leitura labial e articulação das palavras. (LACERDA, 1998).

A Revolução Francesa trouxe influências de experiências médicas isoladas, registra-se o início de uma atitude clínica na educação dos deficientes, notada ainda hoje. Nesse mesmo momento começam a surgir instituições voltadas para o atendimento dos deficientes, com isso, a educação desses jovens começa a se institucionalizar. Em 1760 foi fundado o Instituto Nacional dos Surdos Mudos, em Paris.

ORALISMO X GESTUALISMO

A proposta oralista permeou muitos anos como estratégia de ensino, no qual ela impunha que o surdo agisse como ouvinte, e por vez superasse a surdez, agindo de forma mecânica e artificial tentando treinar a fala e ser o menos “surdo” possível.

Este fato obrigou muitos surdos a se organizarem de forma clandestina, contaram com apoio de educadores que eram contra a corrente do oralismo e a favor do gestualismo na qual eles por vez perceberam que os surdos desenvolviam por si só uma linguagem que e diferenciava do método oral e ainda assim proporcionava uma comunicação eficaz.

O abade francês Charles M. De L’Epée representa a primeira pessoa a defender a abordagem gestualista, foi o primeiro a estudar uma língua de sinais usada por surdos, com atenção para suas características linguísticas. (GOES,1996).

De L’Epée foi o fundador

da primeira escola de surdos; isso se deu no ano de 1775, ele trabalhava com a educação de surdos de forma coletiva, e seus alunos obtinham tão bom desempenho, que muitos deles mais tarde ocuparam papel de professores de outros surdos, posição importante na sociedade da época.

Em meio a divergências quanto a metodologias de ensino, foi realizado em 1878 em Paris, o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, no qual se fizeram acalorados debates a respeito das experiências e impressões sobre o trabalho realizado até então.

Em 1880, foi realizado o II Congresso Internacional, em Milão, que trouxe uma completa mudança nos rumos da educação de surdos e, justamente por isso, ele é considerado um marco histórico. O congresso foi preparado por uma maioria oralista com o firme propósito de dar força de lei às suas proposições no

que dizia respeito a surdez e à educação de surdos.

As decisões tomadas no Congresso de Milão levaram a que a linguagem gestual fosse praticamente banida como forma de comunicação a ser utilizada por pessoas surdas no trabalho educacional. A única oposição clara feita ao oralismo foi apresentada por Gallaudet que, desenvolvendo nos Estados Unidos um trabalho baseado nos sinais metódicos do abade de L’Epée, discordava dos argumentos apresentados, reportando-se aos sucessos obtidos por seus alunos (SACHS & LANE apud LACERDA,1998).

No mundo todo, a partir do Congresso de Milão, o oralismo foi o referencial assumido e as práticas educacionais vinculadas a ele foram amplamente desenvolvidas e divulgadas. Essa abordagem não foi, praticamente, questionada por quase um século. Os resultados de muitas décadas de trabalho nessa linha, no entanto, não mostraram grandes sucessos.

Para os oralistas, a linguagem falada é prioritária como forma de comunicação dos surdos e a aprendizagem da linguagem oral é preconizada como indispensável para o desenvolvimento integral das crianças. De forma geral, sinais e alfabetos digitais são proibidos, embora alguns aceitem o uso de gestos naturais, e recomenda-se que a recepção da linguagem seja feita pela via auditiva (devidamente treinada) e pela leitura orofacial (TRENCHÉ, 1995).

A FLEXIBILIZAÇÃO ADVINDA A PARTIR DA COMUNICAÇÃO TOTAL

Nas décadas de 1970 e 1980 surge uma proposta flexível no uso de meios de comunicação oral e gestual denominada Comunicação Total. Esta por vez se consolida não como método, mas sim como filosofia educacional. Para HARRISON (1998):

[...] essa filosofia possui uma maneira própria de atender o surdo, ou seja, longe de considerá-lo como portador de uma patologia de ordem médica, entende o surdo como uma pessoa, e a surdez como uma marca, cujos efeitos adquirem, inclusive, características de um fenômeno com significações sociais.

A partir dessa proposta educacional, o surdo voltou a ter

livre contato com os sinais, além de propiciar a aprendizagem da mesma por outros surdos que desconheciam e/ou eram privados da aquisição da mesma. A comunicação Total compreende a língua de sinais como língua natural dos surdos e defende que mesmo sem poder ouvir eles podem desenvolver plenamente uma língua visogestual.

Para CAPOVILLA (2000), a Comunicação total não é uma técnica ou método e sim uma filosofia de linguagem que tem como objetivo básico “abrir canais de comunicação adicionais” para facilitar a interação entre surdos e ouvintes, de modo a aumentar a visibilidade da língua falada para além da simples leitura labial.

Assim, pretendia-se melhorar o desempenho do surdo na função de ler e escrever.

Com a filosofia da Comunicação Total e a conseqüente adoção da língua falada e sinalizada nas escolas e nos lares, as crianças começaram a participar das conversas com seus professores e familiares, de um modo que jamais havia visto desde a adoção do oralismo estrito. No fim dos anos 1960 e início dos anos 1980, na Dinamarca, por exemplo, o progresso se tornou tão aparente que a sinalização da fala usada na comunicação total foi logo adotada como “o método” por excelência. (HANSEN, APUD CAPOVILA, 2000, p. 104).

O BILINGUISMO

Logo após o surgimento da Comunicação Total surge proposta educacional denominada Bilinguismo.

O Bilinguismo defende que o surdo adquira a Libras (Língua de Sinais Brasileira) como sua primeira língua, e esta dará subsídios para que o surdo adquira a Língua Portuguesa como segunda língua.

QUADROS (1997) explica que a nova proposta bilíngue visa assegurar o acesso dos surdos a duas línguas, no contexto escolar, ou seja, respeitar a autonomia da Língua de Sinais e da língua majoritária do país, no nosso caso o Português. Apesar dos argumentos favoráveis à aprendizagem da língua de sinais, existem obstáculos para sua concretização, esses vão além da habilidade manual. A competência na língua de sinais depende também do conhecimento de como a própria comunidade de surdos se organiza, mediante

contato extra institucional do professor com os surdos. Tal contato é reduzido devido às limitações de oportunidades para que isso ocorra. Além disso, os surdos, no contato com os ouvintes, realizam adaptações e ajustes na língua de sinais, visando um melhor entendimento que, acabam dificultando a exposição dos professores à língua de sinais.

Para LODI e LACERDA (2006), os surdos necessitam viver uma história pedagógica diferente da dos ouvintes. Não porque sejam menos ou mais capazes, mas porque sua condição impõe/exige conhecimentos específicos (aliás, como os deficientes mentais, os cegos, os deficientes físicos...).

Muitas são as críticas e os questionamentos em relação a prática de ensino repetitiva e empobrecida aplicada na educação de surdos, ou ainda, aquelas que na maioria dos casos, foram concebidas para ouvintes, ignorando assim suas

peculiaridades linguísticas e seus modos de construção do conhecimento e apropriação da linguagem. Há um movimento de pesquisadores surdos que buscam caminhos para colocar em ação, uma pedagogia de surdos diferenciada.

As pesquisadoras RANGEL e STUMPF (2004) ressaltam a importância da presença do professor surdo no desenvolvimento e no processo de formação de alunos surdos:

Quando o professor e o aluno utilizam a mesma língua, no caso a língua de sinais, a comunicação deixa de ser um problema. Quando ambos são surdos, os interesses e a visão de mundo passam a ser os mesmos. A fluidez de comunicação possibilita as mais variadas trocas. (RANGEL e STUMPF, 2004, p.88).

Algumas escolas que seguem o Bilinguismo, contam com professores e intérpretes como apoio em sala de aula,

contudo isso ainda não é o suficiente, se faz necessário o conhecimento específico do professor atrelado ao domínio da Língua de Sinais, assim como

vivência da comunidade surda e seus dilemas para que esse tenha contato direto durante o processo educacional do surdo, sem necessidade de

mediações. Nesse sentido é preciso reconhecer a importância de instrutores surdos e que os mesmos são indispensáveis neste processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a antiguidade sempre houve a preocupação de educar o surdo, nesta trajetória muitas teorias e correntes educacionais foram desenvolvidas. Algumas benéficas e outras nem tanto, contudo é perceptível que dentre os erros e os acertos todas contribuíram para se chegar na Comunicação Total que possibilitou que cada surdo se utilizasse da forma que mais lhe fosse apropriada para se educar, comunicar e socializar. Hoje o Bilinguismo é o mais abrangente e utilizado porque difunde e valoriza o ensino da LIBRAS como primeira língua e o Português como segunda língua em

sua modalidade escrita no nosso país. Isso possibilita a interação do surdo com o ouvinte, não estreitando mas ampliando os laços para uma socialização mais eficiente. As pessoas surdas sempre enfrentaram dificuldades de comunicação e inserção social e educacional, em grande parte por falta de capacitação de professores e profissionais da educação; pouco conhecimento de estratégias e metodologias adequadas de ensino que respeite as peculiaridades do sujeito surdo; desconhecimento da LIBRAS, dentre outros fatores que pudemos observar no decorrer da história, é

preciso ressaltar a importância de compreender essas necessidades educacionais e sociais que os sujeitos surdos tem e primeiramente entendê-las, respeitar o uso de sua língua materna sem a necessidade e imposição linguística nem de buscar formas de reabilitação física. A surdez não é uma doença, é apenas uma limitação que o surdo tem, assim como qualquer outro indivíduo surdo ou não tem suas limitações, o que vale é saber e aprender a viver com as diferenças pois é nelas que somos iguais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº 10.048, de 08 de novembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

CAPOVILLA, A. G. S., & CAPOVILLA, F. C. (2000). Problemas de leitura e escrita: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica (2a. edição). São Paulo, SP: Memnon, Fapesp.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes médicas, 1999. (Edição comemorativa dos 20 anos de publicação.)

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GÓES, M.C.R. „A produção de texto por sujeitos surdos: Questões sobre a relação oralidade-escrita.” Anais do II Seminário Multidisciplinar de Alfabetização. São Paulo: PUC, 1992.

_____.Linguagem, surdez e educação. Campinas: Autores Associados, 1996.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos, v.19 n.46, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&Ing=pt&nrm=iso. Acesso em: 16/02/2015.

LODI, Ana Claudia Baliero; HARRISON, Sandra R. L. Campos e TESKE, Ottmar. Letramento e minorias. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

LOPES, M.C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. EM: SKLIAR, C. (Org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MOORES, D. Educating the deaf, psychology, principles and practice Boston: HoughtonMifflin Co. 1978.

MOURA, M. C. de. O Surdo: Caminhos para uma Nova Identidade. Rio de Janeiro: Ed. Revinter, 2000.

PERLIN, Glads Teresinha Tastchetto. Surdos: cultura e pedagogia. In: LOPES, Maura Corsini e THOMA, Adriana (Orgs). A invenção da surdez II. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de & PERLIN, Gladis. Estudos Surdos ed. Eletrônica, Ed. Arara Azul, 2007.

RANGEL, Gisele e STUMPF, Maranne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A.C.B ; HARRISON, K.M.P; CAMPOS, S.R.L; (orgs). Leitura e escrita no contexto da diversidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. (Org.) Atualidade da Educação bilíngue para surdos. Porto Alegre. Mediação. 1999.

_____. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

TRENCH, M.C.B. „A criança surda e a linguagem no contexto escolar.” São Paulo: PUC, tese de doutoramento, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto e Luis S, Solange C. 5a ed. In: COLE, Michel et al (orgs). São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO: UM OLHAR PEDAGÓGICO



KAREN FERNANDES OREFICE HERRERA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2008); Professora de Educação Infantil na EMEI Fernando de Azevedo.

Entender a criança como um ser global faz parte dos estudos em psicomotricidade. Sabe-se que unir conhecimento cognitivo, consciência corporal e emoções podem desencadear novas formas de aprendizado. Assim, esse trabalho tem como principal objetivo apresentar as principais teorias em psicomotricidade e investigar os benefícios trazidos pela prática lúdica durante o período escolar, especialmente no ensino infantil. Além disso, visa também demonstrar práticas possíveis e dar enfoque no papel do educador como facilitador no processo de crescimento humano dos alunos por meio das atividades propostas.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Educação; Lúdico; Criança; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento cognitivo, por muitas vezes, tem sido forçadamente separado do desenvolvimento motor e psicológico. O corpo, o autoconhecimento e o movimento, apesar de serem colocados em segundo plano no contexto educacional, possuem papéis importantes para a compreensão dos indivíduos humanos como seres completos.

A fase escolar, em especial no ensino infantil, é de extrema importância para a formação das crianças. Deve-se considerar nesse período o desenvolvimento completo do

ser, interligando o psíquico ao corpóreo. Nesse sentido, os estudos em psicomotricidade têm contribuído para a compreensão do desenvolvimento infantil e do processo escolar de maneira satisfatória.

Infância é movimento. Correr, brincar, pular, jogar, entre outras atividades, são as formas mais eficientes utilizadas pelas crianças para conhecer o espaço ao redor, entender o mundo e a si mesmo. Dornelles apud Craidy e Kaercher, (2001) afirma que a brincadeira é naturalmente pertencente à criança e a infância. Ao brincar, a criança experimenta, organiza-

se, regula-se, constrói normas para si e para o outro.

Sendo assim, é dever dos educadores analisar a maneira como esse processo ocorre e auxiliar os educandos para que possam usufruir desse estágio de autoconhecimento em sua totalidade. O motor, o intelecto e o afetivo estão conectados na criança, a psicomotricidade, em sua essência, busca utilizar desses recursos, naturalmente presentes, mas nem sempre estimulados, para facilitar o desenvolvimento global da criança, sobretudo em ambiente escolar.

PSICOMOTRICIDADE: BREVE HISTÓRICO E CONCEITOS TEÓRICOS

Para entender com profundidade o conceito de psicomotricidade, é preciso compreender um breve histórico do surgimento de tal ciência. A partir da necessidade de entender o funcionamento de certas áreas específicas do córtex cerebral – em particular

as responsáveis pelo controle de ações motoras – em meados do século XIX surgem, na França, os primeiros estudos sobre psicomotricidade.

A história da psicomotricidade representa já um século de esforço de

ação e de pensamento, [...] vai nos permitir, certamente, ir mais longe da descrição das relações mútuas e recíprocas da convivência do corpo com o psíquico. Esta intimidade filogenética e ontogenética representam o triunfo evolutivo da espécie humana: um longo

passado de vários milhões de anos de conquistas psicomotoras. (FONSECA, 1993, p. 99).

Em busca de explicações para disfunções, como distúrbios de atividades gestuais, por exemplo, em pessoas sem lesões cerebrais aparentes, neurologistas e psiquiatras passam a desassociar certas debilidades motoras de causas neurológicas, passando a enfatizar o paralelismo das manifestações motoras e psíquicas. Fonseca (2007) define psicomotricidade,

A psicomotricidade tem por objeto de estudo a globalidade do ser humano, no plano teórico e prático, ela combate a dicotomia do soma e do psíquico, ensaiando pelo contrário a sua fusão e unificação complexa e dialética. (FONSECA, 2007, p. 36).

A psicomotricidade pode ser definida como uma prática corporal que busca

transpor as concepções biológicas e normativas da motricidade humana. Nesta perspectiva, a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP), fundada em 1980, assim define a psicomotricidade,

A psicomotricidade é uma ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo (SBP, 2007).

Graças aos estudos de pesquisadores, médicos e cientistas como Ernest Dupré, Henri Wallon, Edouard Guilmain, Julian de Ajuriaguerra, entre outros, atualmente, tornou-se possível delimitar com clareza os transtornos psicomotores que oscilam entre o neurológico e o psiquiátrico. Assim, com o passar dos anos, os avanços nos estudos em relação à psicomotricidade passam a,

progressivamente, dar maior importância às relações, à afetividade e ao emocional. Gonçalves afirma,

Entende-se “psicomotricidade” como uma ciência que estuda o indivíduo por meio do seu movimento. [...] movimento esse que exprime, em sua ação, aspectos motores, afetivos e cognitivos, e que é resultado da relação do sujeito com seu meio social. O movimento psicomotor está carregado de intenção, pois é resultado de uma ação planejada voltada a um fim determinado. (GONÇALVES, 2010, p. 85).

Henri Wallon acreditava que o conhecimento, a consciência e o desenvolvimento geral da personalidade não poderiam ser isolados das emoções. Segundo o estudioso, o ser humano, durante a infância, se constitui também a partir das interações com o mundo externo e nas ações dos outros sobre o indivíduo. Wallon (2007, p.120), afirma que “[...] este

estágio afetivo ou emocional, que, aliás, corresponde tão bem à imperícia total e prolongada de sua infância, orienta suas primeiras intenções para os outros e coloca em primeiro plano nele a sociabilidade”.

Segundo Levin (2003), existem três grandes etapas, também chamadas de cortes epistemológicos, que explicam a evolução da psicomotricidade. Na primeira, focada na neuropsiquiatria, o corpo humano ainda é visto como uma máquina, um instrumento de movimento. Essa vertente estava basicamente ligada à reeducação psicomotora, com base apenas na repetição de movimentos.

Já o segundo corte está ligado ao campo da psicologia genética, em que os sentimentos passam a ser valorizados na formação do indivíduo. Com base nesse pensamento, surge uma terapia psicomotora que valoriza a emoção e a formação de um ser pensante. Já não se trata apenas de uma reeducação, mas

uma terapia em movimento.

Conhecido

como clínica psicomotora, o terceiro movimento surge a partir das contribuições da psicanálise aliada aos estudos em psicomotricidade. Nessa vertente, a preocupação está no sujeito que deseja. Sobre isso, Levin (2003), afirma que o corpo não apenas se movimenta, mas também se relaciona e possui papel definido na sociedade, tudo isso influencia na formação de um ser “desejante”. Segundo Levin,

A clínica psicomotora é aquela na qual o eixo é a transferência e, nela, o corpo real, imaginário e simbólico é dado a ver ao olhar do psicomotricista. O sujeito diz com seu corpo, com sua motricidade, com seus gestos, e, portanto, espera ser olhado e escutado na transferência desde um lugar simbólico. (LEVIN, 2003, p. 42).

A teoria psicanalítica foi decisiva nos avanços da

psicomotricidade. Dessa forma, pode-se destacar a contribuição de Sigmund Freud, Willian Reich, Françoise Dolto, Melanie Klein, Paul Schilder, entre outros. Ao unir as duas áreas do conhecimento, tornou-se possível pensar o corpo como um local de manifestação dos sentimentos e desejos, conscientes ou inconscientes.

Em terras brasileiras, a psicomotricidade passa a ser estudada efetivamente na década de 1950, valendo-se de diferentes áreas da saúde e educação. Introduzida, inicialmente, nas escolas de ensino especial, apenas como instrumento pedagógico, em busca de corrigir distúrbios psicomotores presentes em crianças com deficiências. Com a evolução das descobertas na área, por volta de 1970, a psicomotricidade alcança novos patamares no Brasil.

Neste período, o Brasil evolui de uma perspectiva de reeducação psicomotora (repetição de movimentos) para

uma educação psicomotora (indivíduo pensante, com sentimentos e desejos). Teorias como a de Piaget influenciam a compreensão da educação psicomotora, com enfoque no desenvolvimento global da

criança.

Inicia-se, assim, um novo enfoque da psicomotricidade no país, que desenvolve teorias que serão usadas pelos educadores no

processo educacional como parte da metodologia aplicada nas instituições de ensino desde as séries iniciais do período escolar.

WALLON E A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A psicomotricidade no contexto educacional surge como um movimento natural à evolução dos estudos na área. As teorias de Wallon contribuíram fortemente para consolidar as bases da psicomotricidade aplicada à educação. Neste aspecto, os estudos wallonianos oferece um embasamento teórico que revolucionará as práticas pedagógicas tradicionais, fugindo da visão dicotômica e conservadora sobre corpo e mente existente até então.

A proposta de Wallon propõe uma educação que conecte três aspectos: a afetividade, a cognição e o movimento. Para Wallon, é imprescindível respeitar as fases

de desenvolvimento da criança e priorizar um atendimento individualizado, em busca de compreender a capacidade de cada indivíduo.

Além disso, o educador tem como principal dever incentivar o desenvolvimento do aluno como um ser completo para que esse possa, em sua totalidade, tornar-se um cidadão autônomo, engajado e responsável dentro do contexto social.

Outra contribuição importante de Wallon para a educação escolar foram as definições das etapas do desenvolvimento da criança. Segundo Galvão (2002), os estudos de Wallon definem cinco estágios para o

total desenvolvimento infantil, apresentados a seguir:

1. Estágio impulsivo-emocional

Trata-se do período entre o nascimento e o primeiro ano de vida. Nessa fase, a emoção é a principal ferramenta de interação da criança com o meio em que vive. "Este estágio [...] corresponde tão bem à imperícia total e prolongada de sua infância, orienta suas primeiras intenções para os outros e coloca em primeiro plano nele a sociabilidade". (WALLON, 2008, p. 120);

2. Estágio sensório-motor e projetivo

Essa fase estende-

se até os três anos de idade e, diferente do estágio anterior, foca-se na exploração do mundo físico. Nesse momento, as relações cognitivas predominam e a criança passa a desenvolver uma função simbólica e de linguagem. As características dessa fase estão presentes nos próprios gestos e ações da criança;

3. Estágio do personalismo

Período que ocorre entre os três e seis anos. A partir daqui, inicia-se o processo de formação da personalidade infantil. A criança passa a construir uma consciência de si mesma, do mundo e das interações sociais em que está envolvida. Nesse período, a criança passa a se opor e negar a sistemática adulta, ao mesmo tempo em que busca por autoafirmação.

4. Estágio categorial

Inicia-se por volta dos seis anos e vai até os 11 anos de idade. Nesse momento da vida, a criança passa a diferenciar sua personalidade dos outros e reafirmar a função simbólica e linguística. Além disso, o

interesse do indivíduo tem como principal foco as coisas do mundo e a descoberta de novos conhecimentos. A criança amplia a capacidade de abstração mental.

5. Estágio da adolescência

Dá-se após os 11 anos de idade, essa fase acompanha extremas mudanças corporais e psicológicas. Fase de predomínio afetivo, em que o adolescente passa por conflitos internos e externos. Marcada pela busca intensa pela autoafirmação e também pela estruturação da sexualidade. Para Wallon essa é a segunda e última crise do desenvolvimento do indivíduo.

A análise das cinco fases do desenvolvimento infantil, de acordo com Wallon, é uma importante ferramenta a ser utilizada durante o período educacional. A partir delas, o educador torna-se capaz de identificar comportamentos que antes poderiam ser classificados como desvios de comportamento, mas que, muitas vezes, surgem durante o próprio processo de

amadurecimento e adaptação ao meio do indivíduo.

O ambiente escolar deve ser um ambiente estimulador para que a criança possa se desenvolver de forma mais confiante e harmoniosa. Adotar metodologias que incorporem as principais funções da psicomotricidade – afetividade, movimento e cognição – pode impulsionar os alunos a um desenvolvimento humano mais amplo, mais sociável e com maior consciência e respeito por si e pelos outros.

Além de Wallon, outros estudiosos também apontam as tendências da psicomotricidade como ferramentas relevantes para o desenvolvimento educacional, psicológico e humano durante o período escolar. Segundo Le Boulch (1983), a educação psicomotora pode ser entendida como uma metodologia de ensino que instrumentaliza o movimento humano como meio pedagógico para favorecer o desenvolvimento da criança.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

Nota-se que, a expressividade corporal ainda é vista como elemento secundário em relação ao aspecto cognitivo, durante a formação escolar. De acordo com Nóbrega,

Percebemos que o sensível está posto na filosofia moderna e no ideário pedagógico do iluminismo, mas assume, com relação ao conhecimento, um papel inferior ou acessório. As paixões estão relacionadas aos sentidos, aos desejos e às necessidades do corpo. Já a ideia de civilização se relaciona ao princípio de dominar a natureza, sendo o corpo humano também natureza, elemento da physis, o princípio civilizador aplica-se aos processos corporais, à materialidade do corpo (NÓBREGA apud PEREIRA e SILVA, 2008, p. 5).

Segundo Fonseca (1993), entre os anos 1950 e

1960, estudiosos como Bayer, Xavier e Perón passam a estudar o desenvolvimento motor infantil, com base nos conhecimentos de educação física. As pesquisas que unem psicomotricidade e educação física buscam analisar as condutas motoras infantis com objetivo de compreender melhor a aquisição de habilidades desportivas e lúdicas.

Dentro do ambiente escolar, especialmente na Educação infantil, educação psicomotora terá mais eficiência quando aplicada em atividades e jogos lúdicos. A prática de jogos psicomotores proporciona um espaço em que a espontaneidade das ações pode ser observada nas crianças.

Os primeiros anos do período escolar são cruciais para o desenvolvimento das crianças. Na fase da educação infantil, a criança

está descobrindo o corpo, os movimentos e construindo a própria imagem corporal. Segundo Alves (2003), nesse estágio inicia-se a exploração do mundo, das sensações e emoções. Sendo assim, devem ser incentivadas as atividades psicomotoras, em busca de auxiliar as crianças na construção corpórea.

Dessa forma, é possível compreender o processo de construção do conhecimento psicomotor dos indivíduos. Segundo Wajskop (1995, p. 32), "do ponto de vista do desenvolvimento da criança, a brincadeira traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas". Por meio da brincadeira a criança passa a explorar o espaço, o que possibilita uma melhor organização dos aspectos motor, sensorial e emocional, possibilitando a ela, uma visão maior de conhecimentos de mundo e sociedade. De acordo

com o RCNEI – Vol. 3²,

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando

para outras situações (BRASIL, 1998, p. 27).

Para Wajskop (1995) os jogos didáticos, a recreação e as brincadeiras possuem extrema importância no processo educacional, mas na brincadeira é possível estimular o exercício do “faz de conta” que, além dos benefícios expostos anteriormente, possui uma característica única: a capacidade de desenvolvimento

da criatividade e senso de imaginação.

Cabe ao educador resgatar e estimular nos alunos o prazer de brincar, além de observar e registrar as maneiras como esse processo acontece, a fim de conhecer cada criança e como se comportam, individualmente e em grupo, para, assim, desenvolver uma metodologia satisfatória para que os educandos atinjam a plenitude psicomotora.

PRÁTICAS PSICOMOTORAS ESTIMULANTES

Desenvolver as habilidades psicomotoras no período escolar requer preparo do educador. É preciso estar atento às necessidades dos alunos, para proporcionar atividades que correspondam às expectativas e as capacidades pré-existentes em cada um, de acordo com a idade e outros fatores.

² Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 3: Conhecimento de Mundo.

Obviamente, o planejamento de aulas, a escolha de metodologia a ser utilizada em sala e as habilidades a serem trabalhadas dependerão de cada situação em específico. Mas é possível listar algumas atividades possíveis e seus respectivos

benefícios psicomotores, de forma a facilitar a pesquisa a docentes interessados em ampliar conhecimentos sobre psicomotricidade.

- Atividades para criação/desenvolvimento de consciência corporal, para alunos entre três e oito anos: auto identificação, localização, abstrata corporal, reconhecimento de todas as partes do corpo.

- Atividades para aperfeiçoamento da organização espacial, para alunos entre cinco e sete anos: jogos de identificação de cores, formas, tamanhos, direcional e de relações espaciais, amarelinha, jogos de comandos.

- Atividades para desenvolvimento da coordenação global (grandes movimentos), para alunos entre zero e sete anos: rolar, rastejar, engatinhar, andar, correr, dançar jogos de imitação.

- Atividades para desenvolvimento da capacidade imagética, para alunos entre

três e sete anos: observação do corpo no espelho e desenho do próprio corpo.

- Atividades para desenvolvimento da coordenação fina (movimentos delicados) e viso-motoras, para alunos entre dois e sete anos: transportar, agrupar, bater, segurar, encaixar, manipular, atar, desatar, aparafusar, lançar, abotoar.

- Atividades para desenvolvimento da lateralidade, para alunos entre seis e sete anos: dominância lateral dos três níveis, olho, mãos e pés.

- Atividades para desenvolvimento da orientação

temporal, para alunos entre seis e oito anos: perceber os intervalos de tempo entre as palavras, rimas musicais, danças cantadas, acompanhamento dos ritmos musicais com o corpo, trabalho com sequências sonoras e gráficas

- Atividades para desenvolvimento da discriminação visual e auditiva, para alunos entre quatro e oito anos: jogo de memória com letras e sílabas, dominó de letras e gravuras, quebra-cabeças de letras e palavras, sequências de fatos, leitura de histórias, escritas espontâneas de palavras, reescritas de histórias, músicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ainda pouco difundida, a utilização das práticas e técnicas de psicomotricidade em âmbito escolar são de extrema importância para o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Esse estudo não

possui a ambição de preencher as lacunas ainda existentes sobre o assunto, mas sim levantar questões importantes sobre como a abordagem pedagógica utilizada atualmente pode ser aprimorada.

É possível notar que, apesar de ser uma teoria relativamente antiga, a psicomotricidade ainda é um universo a ser descoberto pelos educadores brasileiros. Porém, os resultados são claramente

positivos, tanto para os docentes, quanto para educandos.

A experiência lúdica, quando trabalhada de maneira consciente e adequada, proporciona a potencialização de habilidades e o desenvolvimento da capacidade de pensamento, criatividade, afetividade e

socialização. Na brincadeira, as crianças encontram um espaço sem regras e bloqueios para demonstrarem sentimentos e se expressarem livremente.

Sendo assim, torna-se um dever da escola e dos educadores, proporcionar ambiente e estrutura necessárias

para que os atos de brincar, se movimentar e se expressar tornem-se parte do cotidiano escolar das crianças e adolescentes. Visto que a educação psicomotora é um fator essencial para o desenvolvimento psicológico, físico e social dos alunos deve, então, ser garantido a todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 3: Conhecimento de Mundo. 1ª edição. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRAIDY, Carmen e KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. Educação Infantil Pra que te quero? 1ª edição. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade. 1ª edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1993.

FONSECA, Vitor da. Interfaces com a Psicomotricidade. Fortaleza: Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, 2007.

GALVÃO, Isabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 1ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

GONÇALVES, Fátima. Psicomotricidade e educação física: Quem quer brincar põe o dedo aqui. 1ª edição. São Paulo: Cultural RBL, 2010.

LE BOULCH, Jean. A educação pelo movimento – A psicocinética na idade escolar. 1ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LEVIN, Esteban. A clínica psicomotora: o corpo na linguagem. 1ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

PEREIRA, Lucia Pena e SILVA, Willian Vagner. A corporeidade e o processo de formação integral do indivíduo: uma análise dos cursos de Educação Física e de Pedagogia. Revista Vertentes, São João Del-Rei, n. 31, p. 52-64, 2008.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE – SBP. Histórico da Psicomotricidade. Disponível em: <<http://www.psicomotricidade.com.br/historico-da-psicomotricidade>>. Acesso em: 18 ago 2017.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Tradução de Cláudia Berliner. 3ª edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. Psicologia. In: WEREBE, Maria José e NADEL, Jaqueline Brufert (Org.). 1ª edição. São Paulo: Ática, 1986.

O DIREITO À LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA



KARIN ALEXANDRE CARAFIGI

Graduação em Educação Artística pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (1988); Especialista em Artes Plásticas; Professor de Ensino Fundamental I e II - Arte - no CIEJA Vila Sabrina/Vila Guilherme, Professora de Arte- na EE Anésia Sincorá.

Este trabalho tem como objetivo esclarecer o funcionamento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na educação de alunos com deficiência auditiva, bem como, evidenciar a importância de sua aquisição como língua primordial e o aprendizado da língua portuguesa como língua secundária nos ensinos regulares das escolas públicas. Dentro da concepção de educação e surdez, ressalta-se a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 reiterada pelo Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que garante o direito à inserção de alunos deficientes auditivos na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, de modo que estes possam se desenvolver para a vida social, cidadania e para o trabalho como qualquer outro cidadão comum. Para a realização deste, foi feita uma pesquisa bibliográfica para reflexões, estudo e embasamento sobre os assuntos pertinentes ao tema apresentado, destacando-se análises acerca do funcionamento da Língua Brasileira de Sinais e do processo cognitivo de aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita, visando o direito à essa educação bilíngue.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais; Língua Portuguesa; Educação Bilingue Lei Federal 10.436

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende discorrer acerca do direito que um deficiente auditivo tem a uma educação bilíngue durante toda a sua trajetória escolar. O direito à aquisição da Língua de Sinais – LIBRAS, reconhecida pela Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e garantido pelo Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. A referida Lei defende o direito à adoção da Língua Brasileira de Sinais como a primeira língua do portador de deficiência auditiva e da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, porém salienta que a Língua de Sinais não substitui a Língua Portuguesa.

O trabalho também esclarece que a aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos ocorrem de maneira diferenciada dos alunos ouvintes uma vez que estes aprendem a língua majoritária em casa, no contato com a família; por outro lado a maioria

das crianças surdas chega à escola sem o conhecimento de uma língua. No máximo são expostas à língua majoritária na modalidade oral quando são filhas de pais ouvintes, o que, geralmente, lhes possibilita, na melhor das hipóteses, ter acesso a apenas alguns fragmentos. E uma vez que não têm acesso à linguagem oral, normalmente as crianças surdas são privadas de situações que as crianças ouvintes vivenciam diariamente e que respondem pela aquisição de acordo com seu conhecimento, tais como conversas com a família e leitura de histórias, entre outras.

Em relação ao aprendizado da Língua Portuguesa pelos alunos surdos, será analisada como deve ser o seu contato tanto com a leitura como com a produção de diferentes gêneros e tipos textuais, contudo, este procedimento precisa ser usado, primordialmente na Língua Brasileira de Sinais, a sua primeira língua. Para isto,

compete à escola propiciar a aquisição aos deficientes auditivos da Língua Brasileira de Sinais e, assim, uma vez tendo-a como suporte, adquirirem o conhecimento da Língua Portuguesa. O projeto Pedagógico da escola para surdos, por sua vez, deve possibilitar o acesso ao mundo pela visão, proporcionando a adoção da Língua Brasileira de Sinais, o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita, dispondo, para tanto, de uma variedade de recursos visuais.

Frente a essas questões, o professor deve estar preparado para receber da melhor forma os alunos com necessidades especiais, considerando sua bagagem e limites, a fim de desenvolver um trabalho eficiente e satisfatório, já que os alunos surdos têm o mesmo direito de ser tratados como cidadãos com capacidade de oferecer muitos benefícios ao meio social.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE – PRECISA E OBRIGATÓRIA

Pesquisas constantes têm comprovado que a Língua de Sinais propicia o desenvolvimento do surdo em todos os seus aspectos cognitivo, sócio afetivo emocional e linguístico – e comunidades de surdos, por sua vez, têm reivindicado o direito de usá-la. Esse fator tem levado, nos últimos anos, muitas instituições a adotarem um modelo bilíngue na educação de surdos. Vale ressaltar que a primeira língua, a Língua Brasileira de Sinais, será intermediária para a aprendizagem da segunda língua, o Português, no caso dos surdos brasileiros.

De acordo com a linguista e pesquisadora Svartholm (1998), a importância da língua de sinais para o aprendizado da língua majoritária pelas crianças surdas é apontada para quem traduzir textos e mensagens escritas de diferentes tipos da língua de sinais: “(...) é uma base importante para a aprendizagem da língua

escrita”. E a pesquisadora salienta que “(...) a única forma de assegurar que os textos se tornem significativos para os alunos surdos é interpretá-los na língua de sinais, em um processo semelhante ao observado na aquisição de uma primeira língua”. No trabalho com a segunda língua, a proposta da pesquisadora destaca que a atenção deva estar voltada para a apresentação às crianças surdas do máximo de textos possíveis, por meio de narrações repetidas e traduções na língua de sinais, parando apenas quando for necessário dar explicações e fazer comparações entre as duas línguas.

Pode-se dizer ainda que compete ao professor não apenas fazer as traduções necessárias de textos e de pares de textos na língua de sinais e vice-versa, mas também de explicar e esclarecer para as crianças aspectos sobre a construção dos textos. Para a autora, tais

explicações deveriam ser dadas numa perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a língua de sinais e a língua majoritária seriam apontadas. O objetivo é, portanto, esclarecer o conteúdo dos textos e mostrar como o significado é expresso nas duas línguas. Quando Svartholm (2003) se refere à educação de surdos na Suécia, por exemplo, enfatiza a importância de ler para as crianças surdas desde a idade pré-escolar. Pode-se contar uma história na língua de sinais e mostrar a escrita e as imagens para que as crianças relacionem o conteúdo ao escrito, ainda que não sejam capazes de ler sozinhas. Ao iniciarem uma leitura, as crianças acompanhadas por seus professores (com seus textos), explicam seus conteúdos na língua de sinais. Frente a esse conceito, a autora frisa que os textos não são adaptados, mas fazem parte de livros para crianças: contos

de fadas, histórias e outros tipos de textos próprios para crianças.

Já o autor Tovar (2000) enfatiza a importância da leitura como principal fonte de informação para a criança surda adquirir a língua majoritária e isso, segundo ele, pode ser adquirido por meio de leitura de contos, pela escrita de bilhetes e cartões, consulta de anúncios, rótulos, etiquetas e livros na sua presença; levando a criança a perceber a utilidade da escrita nas atividades da vida diária, como compras e passeios.

Verifica-se que a ênfase, portanto, deve estar em ler, não em ensinar a ler. As explicações sobre a gramática e sobre o funcionamento discursivo devem se reduzir, no início, somente aos em que a criança solicitar, e deixar a sistematização para mais adiante, quando a criança já tiver mais conhecimento sobre a língua.

Pereira (2005) ressalta a importância de os alunos surdos lerem muito, até mais do que

os ouvintes, já que a leitura se constitui como a principal fonte para o desenvolvimento do conhecimento da língua Portuguesa.

Inicialmente, e sempre que possível, a atividade de leitura deve ser feita junto com o professor, ao qual caberá explicar ao aluno o conteúdo do texto na Língua Brasileira de Sinais, bem como responder questões sobre o funcionamento da Língua Portuguesa escrita, quando o aluno solicitar. (PEREIRA, 2005).

De acordo com as Orientações Curriculares da Proposição de Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa para Pessoa Surda na Educação Infantil e Ensino Fundamental, o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos deve levar em consideração que:

□ A surdez dificulta, mas não impede o aprendizado da Língua Portuguesa pelos alunos surdos.

□ As dificuldades que

os alunos surdos geralmente apresentam na escrita não decorrem da surdez, mas do pouco conhecimento que têm da Língua Portuguesa.

□ A Língua Portuguesa é segunda língua para os alunos surdos, e, por isso, requer a aquisição da Língua Brasileira de Sinais, sua primeira língua.

□ O aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua é um direito do aluno surdo, garantido pelo Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005.

□ O ensino da Língua Portuguesa na escola deve contemplar a modalidade escrita que, por ser acessível à visão, é considerada fonte necessária para que o aluno surdo possa constituir seu conhecimento sobre a Língua Portuguesa.

□ O processo de aprendizado da Língua Portuguesa pelos surdos é mais demorado e não chega necessariamente aos mesmos resultados.

Visando o aprendizado da Língua Portuguesa, os alunos

surdos devem ser expostos desde cedo a situações que envolvam a leitura. O objetivo não é que leiam, mas que desenvolvam comportamentos leitores, uma vez que a leitura se constitui como o recurso mais eficaz para o aprendizado da Língua Portuguesa. Em outras palavras, as crianças surdas, assim como as ouvintes, devem ter contato direto com os livros para folheá-los e explorá-los por conta própria.

Para alcançar esse objetivo, recomenda-se a organização de cantos de

leitura, de espaços na biblioteca ou na sala, onde as crianças possam estar com os livros por alguns momentos e, ainda, escolher algum para levar emprestado. O contato direto com o livro possibilita não só a construção de procedimentos de manuseio desses materiais e de hábitos, como também permite às crianças explorar possibilidades de leitura, ainda que elas não saibam ler convencionalmente: as imagens, por exemplo, informam e ajudam a antecipar muito do que será explicitado por meio

das palavras escritas. Dados os problemas existentes na educação brasileira no que tange à inclusão dos alunos deficientes auditivos nas salas de aula, bem como aos métodos de ensino, se faz necessária à busca por melhorias tanto no sistema quanto na abordagem realizada pelos educadores. O presente estudo se propõe a investigar os variados métodos de ensino, visando potencializar o aprendizado dos alunos deficientes visuais.

METODOLOGIA

As pessoas surdas, reconhecendo ter perda auditiva, interagem com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - o Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, estabelece que os alunos surdos sejam submetidos a uma educação

bilíngue, na qual a Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua e a Língua Portuguesa, a segunda, na modalidade escrita.

O Projeto Pedagógico da escola para surdos deve possibilitar o acesso ao mundo pela visão, o que inclui a Língua Brasileira de Sinais, a Língua Portuguesa na modalidade escrita, o

uso de imagens e de outros recursos visuais.

A Língua Brasileira de Sinais tem, para as pessoas surdas, a mesma função que a Língua Portuguesa na modalidade oral tem para as ouvintes. Portanto, é ela que vai possibilitar às crianças surdas atingirem os objetivos propostos pela escola, incluindo o aprendizado

da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

O professor, como mediador do conhecimento deve estar consciente de que é na leitura que elas vão fazer suas hipóteses sobre o funcionamento da Língua Portuguesa. As hipóteses elaboradas visualmente serão testadas à medida que as crianças surdas tenham acesso às atividades que envolvam a escrita. Em primeiro lugar, elas devem aprender que aquilo que é expresso na língua de sinais pode sê-lo na Língua Portuguesa escrita. Para isto, o professor deve introduzir recursos didáticos, como escrever em Língua Portuguesa aquilo que as crianças surdas expressam na Língua Brasileira de Sinais. Nestas situações, o professor deve mostrar às crianças que se trata de duas línguas e, assim que as crianças demonstrarem interesse deve começar a apontar diferenças de funcionamento da Língua

Portuguesa, baseando-se no conhecimento que as crianças já têm da língua de sinais.

A vantagem desse método é que, conforme as crianças ampliam seu conhecimento da escrita, aprimoram as suas hipóteses, as quais não sofrem a interferência dos sons. Fernandes (2003) observou que as crianças surdas, quando aprendem a escrever, apresentam trocas de letras, espelhamento, formação de palavras por associação, enfim todos os fenômenos observados na escrita de crianças ouvintes. No entanto, a pesquisadora não observou, em seus dados, substituições de “s” por “z”, tão comuns na escrita de crianças ouvintes no início do processo de escrita.

Para que as crianças surdas aprendam a Língua Portuguesa escrita, é fundamental que tenham acesso visual a ela, o que significa que a leitura não pode se restringir à apresentação, na língua

de sinais, do conteúdo do texto escrito. A criança surda precisa ler, pois é por meio da leitura que irá aprender a estrutura e a gramática da Língua Portuguesa. Todavia, o professor deve propor atividades diárias de leitura, envolvendo diferentes gêneros e tipos textuais.

Um fator relevante que a escola deve considerar quanto a aprendizagem da Língua Portuguesa pelos alunos surdos é a questão do ritmo, isto é, não se deve esperar dos alunos surdos o mesmo desempenho que o esperado em alunos ouvintes do segundo ano do Ensino Fundamental, por exemplo, que já têm conhecimento de mundo e de língua que lhes permitem atribuir sentido a pequenos textos lidos e a produzir textos com sentido. No caso dos alunos surdos, o acesso restrito à Língua Portuguesa compromete a ampliação do conhecimento de mundo e, certamente, de língua, o que vai provocar um atraso no processo.

Ao ingressar, porém, no Ensino Fundamental, espera-se que o aluno surdo que frequentou a Educação Infantil já tenha adquirido a Língua Brasileira de Sinais e a use em diferentes situações comunicativas, na interação com adultos e colegas surdos. É esperado também que ele seja capaz de relatar, na Língua Brasileira de Sinais, um acontecimento vivenciado, uma história que lhe foi contada, ou uma história com base nas imagens. Neste contexto, é objetivo do Ensino Fundamental propiciar condições para que os alunos surdos desenvolvam seu conhecimento da Língua Portuguesa.

Desde o início do Ensino Fundamental, os alunos surdos devem ter acesso a materiais escritos de diferentes gêneros textuais para que ampliem seu conhecimento linguístico e textual de forma a poderem compreender e produzir textos na Língua Portuguesa.

(...) a ênfase deve ser no discurso e não em palavras isoladas e na atribuição de sentido e não na decodificação sem compreensão, caracteriza a concepção de língua como prática social, a qual privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua. (MARCUSCHI, 2002).

O autor ainda afirma que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus diversos usos no dia a dia, uma vez que tudo, linguisticamente, está inserido em algum gênero.

Em tese, o ensino de Língua Portuguesa, tanto para os alunos ouvintes quanto para os surdos, deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos

linguísticos decorra dessas mesmas práticas. No entanto, as práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar a linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento que permitirão, também aos estudantes surdos, o desenvolvimento da competência discursiva para ler e escrever nas diversas situações de interação (São Paulo, 2007).

Para finalizar, partindo do princípio de que o conhecimento é pouco a pouco construído, a escola deve oferecer desafios que constantemente mobilizem as potencialidades dos alunos surdos e os façam crescer em busca da autonomia.

O papel do professor não é corrigir o aluno visando à adequação morfosintática, e sim ser interlocutor ou mediador entre o texto e a

aprendizagem que se concretiza nas atividades em sala de aula. Sua preocupação deve ser a de inserir os alunos em atividades discursivas, como diálogos e textos, e não vocábulos isolados, para que eles possam se constituir como leitores, que atribuem sentido ao que leem, e como escritores, que produzem diferentes gêneros e tipos textuais. A prioridade do professor deve ser inicialmente o uso da língua pelo aluno e não só o conhecimento das regras. A gramática é trabalhada não como objetivo de que os alunos memorizem as regras, mas como ferramenta para que compreendam o funcionamento da língua. Assim, uma vez que entenda o funcionamento da Língua Portuguesa, o professor poderá sistematizar a gramática, o que deverá se dar sempre com base no texto.

O fato é que o professor como conhecedor do texto, pode servir de orientador para as predições sobre o

desenvolvimento do tema, fornecendo ao aluno as pistas necessárias, além de proporcionar uma análise cuidadosa do vocabulário do texto a fim de determinar que palavras, provavelmente desconhecidas pelo aluno, podem ser inferidas a partir do contexto, quais não são e quais precisam de uma definição também contextualizada.

Lane, Hoffmeister e Bahon (1996) realçam a importância da leitura como fonte de conhecimento e lembram que, quanto mais se lê, maior é a amplitude e a profundidade do que se pode entender. Criticam os materiais de leitura de baixo nível apresentados aos alunos surdos, os quais contribuem em grande parte para as dificuldades que esses apresentam.

Assim como se propõe para os alunos ouvintes, ao planejar seu curso, o professor deve levar em conta, primeiro, o perfil de sua classe: quem são

os alunos, quais são seus hábitos culturais, interesses e, principalmente, as capacidades linguísticas e discursivas que dominam, na Língua Brasileira de Sinais. O educador, portanto, deverá organizar e preparar cuidadosamente as atividades propostas, estimulando a participação dos alunos surdos em atividades que envolvam diferentes linguagens e habilidades, como linguagem corporal, trabalhos manuais, desenho, etc. e promover-lhe variadas formas de contato com o meio externo.

Realizar uma avaliação processual que acompanhe a aprendizagem das crianças surdas é fundamental, com base em suas capacidades e habilidades, e não em suas limitações. Destaca-se também a importância de se estabelecer contato frequente com as famílias das crianças surdas, para troca de experiências e de informações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente à questão do desenvolvimento das crianças surdas, a escola, por conseguinte, deve fazer valer uma política Educacional centrada na elaboração de projetos pedagógicos focados numa escola inclusiva, de modo a sancionar a legislação para a inclusão de pessoas com deficiência auditiva e, assim, proporcionar-lhes, obrigatoriamente, a exposição à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a partir da educação infantil.

O ponto de partida seria, então, possibilitar a formação dos educadores em LIBRAS, assim como o aprofundamento da cultura surda, de modo que o educador veja a criança como alguém que, por não ouvir, apresenta diferenças, mas não é deficiente ou menos capaz

em relação ao ouvinte. Só assim ele poderá centrar seu olhar na criança surda e vê-la como parceira ativa, dona de um modo próprio de significar o mundo e a si mesma.

Em suma, valorizar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como a primeira língua do surdo, considerando que os conteúdos escolares devem ser trabalhados por meio dela e que a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, será trabalhada como disciplina, com base em técnicas de ensino de segunda língua. Essas técnicas partem de habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas nas suas experiências com a Língua de Sinais.

Portanto, o educador

deverá organizar e preparar cuidadosamente as atividades propostas, estimulando a participação dos alunos surdos em atividades que envolvam diferentes linguagens e habilidades, como linguagem corporal, trabalhos manuais, desenho, etc. e promover-lhe variadas formas de contato com o meio externo. Deverá, também, realizar uma avaliação processual que acompanhe a aprendizagem das crianças surdas com base em suas capacidades e habilidades, e não em suas limitações. Um fator indispensável ao desenvolvimento educacional de crianças surdas e, que merece ser destacado, é o contato frequente que o educador precisa ter com as famílias dessas crianças, para troca de experiências e de informações.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. MINISTÉRIO da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.
- FERNANDES, E. Linguagem e Surdez. Porto Alegre, RS.: Artmed Editora, 2003.
- FULGÊNCIO . L.: LIBERATO, Y. A leitura na escola. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2001.
- _____. Leitura, escrita e surdez. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2005, 12-19.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. 6ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SVARTHOLM, K. Aquisição de segunda língua por surdos. Revista Espaço, junho 1998, 38-45.

KAUFMAN, A.M.; RODRIGUEZ, M.H. Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre, RS.: Artmed, 1995.

LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Prefeitura da Cidade de São Paulo. Secretaria de Educação. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069 de 13/07/90. Imprensa Oficial.

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DO SUJEITO SOCIAL



KELLY CRISTINA BUENO GAZOLLI

O presente artigo tem como objetivo discutir a relevância do letramento na formação do sujeito social, sujeito esse crítico e reflexivo, capaz de ler o seu universo de forma clara, objetiva e adequada, em qualquer que seja o contexto nele inserido, tornando-se assim um cidadão. O letramento pode ser definido como um conjunto de práticas sociais que usam a linguagem escrita. Ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, são condições insuficientes para responder adequadamente as demandas contemporâneas, pois é urgente e de extrema importância uso da leitura e da escrita na contextualização do cotidiano. Para reforçar os argumentos expostos ao longo da pesquisa, foram utilizados como referenciais teóricos diversos autores, dentre eles FREIRE, P. e SOARES, M., os quais contribuíram de forma bastante significativa. A metodologia utilizada e todos os dados pesquisados foram coletados e analisados por meio da abordagem metodológica e qualitativa.

Palavras-chave: Letramento, Alfabetização, Leitura, Escrita e Criança.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por finalidade discutir a relevância do letramento para a construção do sujeito social e de que maneira este vem sendo letrado desde a infância para o exercício da leitura e da escrita, como também para a aquisição de pensamentos e ideias críticas relativas a seu meio, e assim poder tornar-se futuramente um cidadão ou sujeito social.

O vocábulo “letramento” foi traduzido do inglês “literacy”, cujo significado é: “condição de ser letrado”.

Em síntese, vejamos a diferenciação entre “letrado e alfabetizado”:

O sujeito alfabetizado não é necessariamente um sujeito letrado. O alfabetizado é quando se sabe ler e escrever; ao passo que o letrado sabe ler e escrever, sabendo também reconhecer o universo ao seu redor lendo-o, compreendendo

e interpretando seus contextos corretamente. A partir disso, pode-se dizer que a linguagem ou a comunicação é um fenômeno social, estruturado de forma ativa e grupal do ponto de vista cultural e social e o letramento é utilizado no processo de inserção numa cultura letrada.

Assim, o letramento possui o poder de influenciar a criança desde muito cedo, podendo auxiliá-la na compreensão do mundo à medida em que cresce, auxiliando-a também em relação aos assuntos que circundam a sociedade a todo o momento.

Por meio da literatura infantil generalizada, a criança experimenta novos lugares, tempos e conhecimentos das diferentes áreas do saber. Dessa maneira ela cresce, tornando-se um indivíduo que passa a acumular informações históricas e

culturais, as quais contribuem para o seu desenvolvimento comportamental dentro da sociedade.

O presente artigo a partir do referencial teórico ora pesquisado, visa abordar como objetivo geral a relevância do letramento na formação do cidadão crítico e reflexivo, como objetivo específico mostrar a distinção entre letramento e alfabetização, termos confundidos por muitos. A problemática a ser apresentada e argumentada é como o indivíduo sabe ler e escrever e não consegue se comunicar através das práticas do letramento e justificando a necessidade de esclarecimentos a cerca de tal questionamento, deu-se início a presente pesquisa.

ALFABETIZAÇÃO & LETRAMENTO

O conceito histórico de alfabetização era definido como o ensino do aprendizado do sistema alfabético da leitura e da escrita, a fim de desenvolver na criança a capacidade de decodificar os sinais dos sons em sinais gráficos, hoje tal conceito é considerado em um sentido mais amplo, ou seja, é necessário alfabetizar e letrar na perspectiva dos usos sociais da leitura e da escrita.

Para alguns teóricos e estudiosos da área da educação, a alfabetização tem sido objeto de pesquisa e discussões, pois devido ao alto índice de alunos que concluem o 5º ano do Ensino Fundamental, não conseguindo dominar as habilidades da leitura e da escrita. Isso tem afetado de forma bastante significativa o desempenho e o desenvolvimento de grande parte do povo brasileiro em termos sociais, técnicos e profissionais.

A autora SOARES (2008) comenta que a

alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas e vice-versa, mas é também um processo de compreensão e expressão de significados por meio do código escrito.

Tal comentário ajuda na reflexão de que a alfabetização no sentido de letramento, aquela leitura do mundo e do meio no qual vive a criança, quando é atrelada às práticas da leitura e da escrita, através da variação textual apresentada a ela desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, pode-se dizer que quanto maior o conhecimento textual o aluno tiver, tanto maior será a compreensão sobre o universo leitor.

A necessidade de haver uma conexão entre a alfabetização e o letramento se dá mediante a interação com diversos textos, pois a prática social de leitura e escrita tende a possibilitar o desenvolvimento do leitor que lê, reflete, escreve e interpreta,

dando sentido ao que foi lido.

Dessa maneira, a partir da concepção ora apresentada sobre a alfabetização, pode-se afirmar que o letramento é um processo que não deve de forma alguma ser dissociado do aprendizado da leitura e escrita, pois ambos contribuem para formação do sujeito.

SOARES (2003) informa que a criação do letramento no Brasil foi iniciado em meados da década de 80, mas somente em 2001, é que o Dicionário Houaiss registrou as palavras letramento e letrado, definindo letramento como um conjunto de práticas que denota a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito, e letrado como o indivíduo que o domina.

O termo letramento surgiu da necessidade de designar comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita com o objetivo de alcançar o domínio do sistema ortográfico e alfabético.

SOARES (2003)

ainda afirma que:

“(...) letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. (SOARES, 2003, p.18).

Assim, em outras palavras, alfabetização e letramento são processos complementares e estão relacionados ao exercício efetivo e competente do uso da leitura e da escrita nas situações em que a criança precisa ler e escrever.

Para FREIRE (2000), o domínio sobre os signos linguísticos escritos, mesmo pela criança alfabetizada, pressupõe uma experiência social que precede a da “leitura do mundo”, a qual chamamos de “letramento”.

O autor resume isso sabiamente como: “Letramento é a leitura do mundo”.

Nesse contexto o letramento é cultural e a alfabetização deve ser desenvolvida dentro dele, podendo-se observar que as crianças quando chegam a idade escolar, já trazem

consigo o conhecimento adquirido informalmente no seu cotidiano.

Os pais são os grandes responsáveis e também influenciadores no processo de letramento dos pequenos. É por meio deles que os filhos se motivam na exploração do mundo letrado.

O letramento é informar-se através da leitura emocionando-se com ela, lendo não só as palavras contidas no texto, e sim, lendo o universo contido nele, descobrindo-se e se redescobrando pela leitura e pela escrita.

SABER LER E ESCREVER E NÃO SER LETRADO

Para compreender melhor a relação entre alfabetização e letramento, verifiquemos mais alguns argumentos para a sustentação dessa ideia:

Existem pessoas alfabetizadas, que dominam o sistema de escrita alfabética, mas que são incapazes de produzir textos em situações específicas ou compreender

certos textos com os quais se deparam em sua vida cotidiana.

Essas pessoas sabem ler e escrever, mas não de forma adequada e contextualizada, não conseguem se expressar e nem interpretar, precisam sempre de interpretes para “traduzir” determinados conteúdos textuais e também precisam

corriqueiramente de outras pessoas para orientação quando é necessário redigir qualquer texto.

Tal dificuldade existente no dia a dia as prejudicam em todos os setores da vida, comprometendo principalmente o setor ou a vida profissional, pois essas pessoas, esses trabalhadores vão ficando sempre para

trás em termos de ascensão profissional.

Isso ocorre porque à medida que as práticas sociais e profissionais de leitura e escrita se tornam mais numerosas e complexas, passam a exigir mais desses sujeitos, tornando-os muitas vezes socialmente excluídos, não sendo convidados a participarem de alguns eventos por conta dessas dificuldades ora descritas.

Os sujeitos enquadrados em tais situações são aqueles que são alfabetizados e não letrados, pois “letramento” é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas, cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita determinando o indivíduo ou o grupo social.

A alfabetização trata-se de um processo de juntar letras e sílabas para o aprendizado da leitura e da escrita e o letramento é o uso de tudo isso de forma adequada, é o saber compreender e interpretar

o que foi escrito e o que foi lido dentro de um contexto.

O termo “letramento” está muito em uso na atualidade, vocábulo este que circula na área da comunicação em língua portuguesa, preferencialmente entre pedagogos e professores, podendo ser considerado como um processo de aprendizado do uso da tecnologia da língua escrita.

Para SOARES (1998), alfabetizar e letrar são ações distintas e inseparáveis, sendo que 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 torne ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

O conceito de letramento, segundo FREIRE (2000), expressa a possibilidade de reinterpretar o mundo, analisar, comparar, elaborar e reelaborar, levando a inclusão no universo cultural. Através

da cultura letrada podemos nos comunicar e nos integrar com outras pessoas, tendo acesso a uma gama infinita de informações, como também a possibilidade de uma participação mais ativa seja no campo profissional, social, político entre outros.

Ainda a partir da conceituação do letramento discutida no presente trabalho, há uma inferência que pode ser tirada; a de que um indivíduo analfabeto, não sabendo ler nem escrever, mas ser, de certo modo letrado.

Para exemplificar, é só observar a criança pequenina não alfabetizada, mas que já folheia livros, fingindo lê-los. Ela brinca de escrever, ouve histórias que são lidas, vive rodeada de materiais escritos e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta” porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou inconscientemente no mundo do letramento.

A LEITURA E A ESCRITA NA CONSTRUÇÃO DO CIDADÃO

A sociedade letrada exige cada vez mais do cidadão a alfabetização e o letramento. Como o já discutido anteriormente a necessidade do letramento ultrapassa os limites da alfabetização, o qual, denomina-se a grosso modo, como junção de letras e sílabas para que ocorra a leitura e a escrita. É necessário que o indivíduo consiga ler o mundo, como diz FREIRE (2000).

A efetivação da prática da leitura e da escrita em sala de aula encontra uma enorme barreira advinda do meio social que a criança pertence, pois quando a família ou os pares da criança não leem para ela por não possuírem o hábito da leitura, certamente a prática da leitura não será valorizada e nem aprendida corretamente, por mais que a escola empregue meios persuasivos ou impositivos para modificar essa indiferença aos livros. Ironicamente falando, isso é uma realidade nacional, pois neste país rouba-se tudo, menos livros.

E assim, infelizmente, a criança aprende mais com os exemplos do seu meio no dia a dia, do que com os exemplos vivenciados na escola. O reflexo disso é que quando ela é mal alfabetizada, terá problemas durante toda vida escolar e resistência nos processos que envolvem a leitura e a escrita, não conseguindo se comunicar adequadamente ampliando o seu vocabulário, como também formulando ideias, não desenvolvendo o senso crítico.

A criança mal alfabetizada é de alguma forma alfabetizada, mas não é letrada, não consegue ser autônoma diante da construção ou da interpretação adequada de um texto.

Quase sempre, na maioria das vezes a criança cresce com tais dificuldades, tornando-se um sujeito desqualificado aos olhos da sociedade letrada.

Diante desse panorama é necessário e urgente que sejam criadas e utilizadas nas escolas pelos profissionais da

educação, estratégias dinâmicas e interessantes que possam vir a prender a atenção das crianças e dos adolescentes nas práticas efetivas da leitura e da escrita nos processos de alfabetização e letramento.

A contação ou a narração de histórias por exemplo, com a posterior cobrança do professor de forma descontraída para que o aluno consiga interpretá-la, escrevendo-a, falando-a, representando-a de alguma forma, pode ser uma estratégia eficiente para a aquisição do letramento.

A literatura infantil é importante para a construção do indivíduo e das relações sociais em que vai se deparar no futuro, visto que, as histórias infantis trabalham sentimentos e emoções típicos da infância como curiosidade, medo, carinho, dor, perda, sentimentos de inveja, amizade, entre outros. Segundo ABRAMOVICH (2006, p.19):

“É através de uma história que se pode descobrir outros lugares,

outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, geografia, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc... sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer, e passa a ser didática, que é um outro departamento (não tão preocupado em abrir todas as comportas da compreensão do mundo).”

Assim, vemos que a literatura infantil possui o poder de influenciar a criança e auxiliá-la na compreensão do mundo e dos assuntos que

circundam a sociedade a todo o momento, por meio de diversos textos literários, como por exemplo nos contos, a criança experimenta novos lugares, tempos e conhecimentos das diferentes áreas do saber. A criança cresce, tornando-se um indivíduo que passa a acumular informações históricas e culturais, as quais contribuem para o seu desenvolvimento comportamental dentro da sociedade.

Vale ressaltar, que em qualquer estilo literário existe a possibilidade para que a criança ou o adolescente possam fazer reflexões a respeito das dificuldades pertencentes à existência humana, que

problemas em geral, graves ou não sempre surgirão, mas se eles não se intimidarem e se defrontarem de modo firme com as adversidades, sairão vitoriosos, se preparando de forma significativa para lidarem com essas questões e crescendo para a maturidade.

A sociedade contemporânea é letrada e mais exigente, precisando assim de bons leitores, pessoas conscientes dos seus direitos e deveres sociais, para que possam lutar de fato como cidadãos críticos, reflexivos e atuantes em prol de uma sociedade melhor e mais justa para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo procurou trazer da melhor maneira possível para reflexão, a importância do letramento na formação do sujeito social, sujeito esse crítico capaz de ler o seu universo de forma clara, objetiva e adequada, em qualquer que seja o contexto nele inserido,

tornando-se assim um cidadão alfabetizado e letrado.

Por definição, o letramento é um conjunto de práticas sociais usuário da linguagem escrita, ao passo que a alfabetização é o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Pôde-se concluir neste trabalho, a partir das contribuições significativas dos teóricos ora pesquisados que, saber ler e escrever não são condições suficientes para a formação do sujeito social. O mesmo necessita ultrapassar as barreiras do processo de

alfabetização, lendo o seu mundo, compreendendo-o adequadamente dentro dos contextos apropriados, tornando-se um indivíduo alfabetizado e letrado.

Em síntese, existem pessoas alfabetizadas, que dominam o sistema de escrita alfabética, mas que são incapazes de produzir textos em situações

específicas ou compreender certos textos com os quais se deparam em sua vida cotidiana. Tais pessoas são alfabetizadas e não letradas.

Por fim, concluiu-se que a sociedade contemporânea tornou-se mais exigente quando se trata de alfabetização e letramento. Ela necessita de cidadãos melhor preparados

para enfrentarem de maneira mais adequada as dificuldades surgidas. Pessoas conscientes dos seus direitos e deveres sociais, para que possam lutar de fato como sujeitos sociais, de forma crítica, reflexiva e atuante em prol de uma sociedade melhor e mais justa para todos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- _____. Literatura infantil: Gostosuras e Bobices. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2006.
- FREIRE, Paulo. A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 39ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- OLIVEIRA, Maria Alexandre de. Dinâmicas em Literatura Infantil. São Paulo: Paulinas, 2009.
- SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. Revista Presença Pedagógica, v.9, n.52, p.15-21, jul.-ago./2003
- SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO



LILIAN TORRES NEIRO

Nos dias de hoje, o mundo se depara diante de uma situação crítica a respeito da utilização e preservação do meio ambiente. Refletindo sobre esse aspecto e pensando em possibilidades nas quais a escola, que é participadora também da educação e formação dos indivíduos, venha contribuir para uma tomada de consciência e, para mudanças nas ações com relação ao tratamento da natureza, o presente trabalho visa apresentar o ensino de Ciências como sendo um fator chave para que efetivamente essas mudanças, urgentes, aconteçam. Para isso, foi necessário um breve relato sobre o panorama ambiental atual, além de uma discussão sobre as diferentes ações que levaram o planeta a chegar em tais condições e como estas ações refletem diretamente e de maneira drástica na qualidade e na permanência da vida na Terra. Após essa discussão, abordou também trabalhos de estudiosos e autores diversos sobre a temática em questão e mostrou a importância do ensino de Ciências, para as crianças, principalmente do ensino fundamental (séries iniciais), fazendo um breve percurso da implementação da disciplina no currículo e mostrando a contribuição desta disciplina para além da educação formal; ou seja, para a formação do ser humano. Ainda apresentou o trabalho realizado nas escolas e como tal ferramenta era vista e trabalhada pelos professores. Logo após, ressaltou a importância do papel do professor no trabalho da disciplina. E, por fim, trouxe a explicação de alguns documentos que discutem o trabalho com a educação em ciências dentro da sala de aula e algumas dicas e sugestões, principalmente para o professor, a fim de tornar não só um ensino realmente prazeroso para seus alunos, mas também de possibilitar um olhar para as atividades cabíveis, uma vez que a própria escola, na maioria das vezes, não oferece subsídios para o trabalho que realmente deveria existir nesta área.

Palavras-chave: Educação;ciências;consciência;professor;aluno.

INTRODUÇÃO

A questão ambiental vem sendo considerada como cada vez mais urgente e importante para sociedade, pois o futuro da humanidade depende da relação estabelecida entre a natureza e o uso pelo homem dos recursos naturais disponíveis. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS/ MEIO AMBIENTE E SAÚDE)

Sabendo da necessidade urgente de mudanças nas questões ambientais fez-se necessário um estudo sobre a disciplina de Ciências Naturais e como ela é trabalhada hoje, nas escolas, desde a educação infantil e, principalmente, nas séries iniciais. Assim, a pesquisa buscou mostrar a importância desta disciplina não só para a aprendizagem do aluno, como parte do currículo escolar, mas no ensino de um ser humano que deverá ser comprometido e consciente com a natureza e com os bens naturais que o planeta oferece, a fim de

que a existência humana permaneça por muitos e muitos anos. De acordo com os autores que contribuíram para esta pesquisa, pode-se notar que a consciência sobre o cuidar do meio ambiente é algo de extrema importância e a disciplina de ciências tem função fundamental na educação, uma vez que está intrinsecamente ligada à sobrevivência dos seres na Terra.

A pesquisa "A importância do ensino de Ciências na Educação" foi desmembrada em três partes:

A primeira com uma apresentação do panorama ambiental que os seres vivos encontram hoje, mostrando como ações que vêm sendo praticadas diariamente e por um longo período; ou ainda ações que eram vistas como inofensivas no passado geraram grandes problemas e impactos no planeta. E, ainda, como essas ações, que continuam a ser realizadas

pelo homem; de uma maneira intensa e devastadora, pode culminar no fim da existência humana.

Para Vizentin (2009, p.15):

O meio ambiente apresenta nítidos sinais de esgotamento. A contaminação das águas, a escassez e a falta de água, o efeito estufa, a destruição da camada de ozônio, a quantidade de resíduos, o desaparecimento de algumas espécies de animais e de plantas são alguns dos reflexos da atividade humana sobre o meio ambiente.

Discute também a respeito desses recursos naturais e enfatiza a importância de mudanças urgentes que se dará somente através de uma educação científica voltada para essa questão de consciência ambiental.

A segunda apresenta o ensino de Ciências Naturais, desde uma breve apresentação histórica, traçando o percurso

da inserção desta disciplina no currículo escolar, bem como esta disciplina deve tratada dentro da escola, nas séries iniciais.

E, a terceira e última que ressalta a dificuldade de algumas escolas em implantar o ensino de ciências dentro

e fora da sala de aula, uma vez que, muitos professores se limitam apenas a lousa e o giz. Relata diferentes trabalhos de autores que defendem a ideia de se ter um trabalho sistematizado com o conteúdo de ciências. E, traz algumas sugestões sobre um ensino

mais prazeroso e consciente de educação ambiental.

Por fim, apresenta as considerações finais que tem por objetivo mostrar as conclusões do trabalho mediante a esse estudo.

CONHECENDO O PANORAMA AMBIENTAL ATUAL

O mundo em que vivemos está imerso nas conquistas tecnológicas avançadas, presentes em uma grande quantidade de produtos acessíveis praticamente a todo cidadão. Não há quem não atribua uma importância central ao papel da ciência e da tecnologia no mundo contemporâneo. “Estou incluído na sociedade tecnológica, logo existo” é o lema da atualidade. É a era do conhecimento, como tem sido proclamado aos quatro ventos, que melhor traduz a marca do tempo. (WERTHEIN e CUNHA, 2009, p.187)

Ciência é “[...] o conjunto de conhecimentos sistematizados relativos a um determinado objeto de estudo

[...] consciência [...] conjunto de conhecimentos práticos, técnicos [...] disciplinas voltadas para o estudo sistemático da natureza [...]” (HOUAISS, 2008)

Como visto na citação anterior, a ciência, que é um conjunto de conhecimentos e, no caso da presente pesquisa, que se atenta ao estudo sistemático da natureza, deve estar intrinsecamente ligada também uma tomada de consciência.

A ideia que a palavra consciência desperta hoje nas pessoas no que se refere às ciências é aquela de consciência ambiental. E é essa consciência que deve ser trabalhada nas escolas.

Desde os primórdios o homem sempre esteve em contato com a natureza, que sustentava e ainda sustenta o princípio da vida e a ecologia, que segundo Vizentin (2009), “é o conjunto das interações entre organismos e seu ambiente, ou seja, como plantas, animais, seres humanos e o ambiente interagem para produzir o mundo onde vivemos” precisa estar em harmonia para que essa sustentação prevaleça sempre.

A autora ainda destaca que “Infelizmente, essa relação nem sempre é amigável. O ser humano, ao longo dos anos, usou indiscriminadamente os recursos naturais: as águas, as florestas, o ar e o solo, tornando

uma ameaça à qualidade e à continuidade da vida na Terra.” (2009, p.15)

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais / Ciências Naturais:

Atualmente, em meio à industrialização intensa e à urbanização absurdamente concentrada, também potenciadas pelos conhecimentos científicos e tecnológicos, conta-se com a sofisticação de medicina científica das tomografias computadorizadas e com enorme difusão da teleinformática. Ao mesmo tempo, convive-se com ameaças como o buraco na camada de ozônio, a bomba atômica, a fome, as doenças endêmicas não-controladas e as decorrentes da poluição. A associação entre Ciência e Tecnologia se amplia, tornando-se mais presente no cotidiano e modificando, cada vez mais, o próprio mundo. (p.28)

Sendo assim, faz-se necessário olhar para o mundo e perceber a relação que a natureza tem com a vida humana.

Como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais

/ Meio Ambiente (2001, p.19): “A perspectiva ambiental consiste num modo de ver o mundo em que se evidenciam as inter-relações e a interdependência dos diversos elementos de constituição e manutenção da vida.”

Por isso, não se atentando, muitas vezes, a essa interdependência, surgiram diversos fatores que só agravaram a situação ambiental do planeta; entre eles está a questão da industrialização. Pois, na necessidade de organizar o trabalho e, assim, modernizá-lo desencadeou também outras questões que precisam de urgentes reflexões e segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais / Meio ambiente (2001) ao passo que a humanidade aumenta sua capacidade de intervir na natureza para satisfazer desejos e necessidades tidas como prioridades, aparecem também tensões no que diz respeito ao uso do espaço e dos recursos naturais; em função dessa “necessidade industrial”.

Para Moraes (2009), a ciência foi fundamental para

estabelecer os processos civilizatórios que deram origem ao mundo que conhecemos e o conhecimento científico é muito valorizado, uma vez que se considera verdadeiro e incontestável algo que provém de pesquisas de cunho científico e que esse valor, atribuído à ciência e aos produtos que dela derivam, se fundamenta nas origens da própria ciência moderna, que teve início no final do século XVI, consolidando como um modelo de produção científica que permanece até hoje.

Vizentin (2009, p.41) apresenta suas considerações, quanto ao lixo produzido pelo ser humano, devido ao crescimento das cidades e ao aumento da população e ressalta que:

O impacto causado na natureza, devido à produção e destinação desordenada de lixo, tem levado a sociedade a procurar alternativas para minimizar a degradação do nosso ambiente e promover o bem-estar da população. É preciso informar, alertar, sensibilizar, conscientizar os alunos para a necessidade de

pensar no problema do lixo, nas formas e destino adequado, na reciclagem.

Por isso a escola tem papel fundamental na formação de alunos conscientes sobre a questão ambiental, principalmente pelo fato de o Brasil ser um país riquíssimo em recursos naturais, mas que já apresenta riscos de escassez. E isso fica evidente nas palavras dos Parâmetros Curriculares Nacionais / Meio Ambiente (2001, p.25):

O Brasil, além de ser um dos maiores países do mundo em extensão, possui inúmeros recursos naturais de fundamental importância para todo o planeta: desde ecossistemas importantes como as suas florestas tropicais, o pantanal, o cerrado, os mangues

e restingas, até uma grande parte de água doce disponível para o consumo humano.

Sendo assim, diante desse contexto, fica evidente a importância de se educar as crianças, cidadãos brasileiros, para que venham a agir de modo responsável e ao tornarem-se empreendedores ou participantes do governo ou da sociedade civil, no futuro, possam fazer parte da sociedade de forma mais atuante, demonstrando responsabilidade em ajudar na preservação e apresentando cuidados para que estes recursos naturais não se esgotem. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS / MEIO AMBIENTE, 2001)

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais (2001, p.25): "A criança não é cidadã do

futuro, mas já é cidadã hoje, e, nesse sentido, conhecer ciência é ampliar a sua possibilidade presente de participação social e viabilizar sua capacidade plena de participação social no futuro." Por isso faz-se necessário uma educação em ciências voltada para o conhecimento dos meios naturais, sua preservação e conservação. Assim como afirmam diferentes autores em seus estudos.

Diante dessa preocupação – de se educar para preservar – o próximo capítulo também tratará de aspectos relacionados ao ensino ambiental, bem como a sua importância, entretanto se atentará desde a implementação do ensino de Ciências no currículo até como o assunto é trabalhado nas escolas nas séries iniciais.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NAS ESCOLAS

Ao pensar no ensino de Ciências, cabe ressaltar alguns fatores como: a inserção deste ensino na escola e quando ele aparece como obrigatoriedade na lei e quais eram as tendências

seguidas na época em questão. Isso se pode perceber nas explicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Ciências Naturais que dizem:

Até a promulgação

da Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024/61, ministravam-se aulas de Ciências Naturais apenas nas duas últimas séries do antigo curso ginásial. Essa lei estendeu a obrigatoriedade do ensino da

disciplina a todas as séries ginasiais. Apenas a partir de 1971, com a Lei n. 5.692, Ciências Naturais passou a ter caráter obrigatório nas oito séries do primeiro grau. (2001, p.19)

Bizzo (2009), ao falar sobre a Ciência no currículo brasileiro, que foi introduzida há pouco tempo, diz que: “Foi apenas em 1961 que ela efetivamente foi instituída de maneira compulsória, na forma de “Introdução à Ciência” no que seria hoje o ensino fundamental.”

Antes, como se pode perceber, além da falta de obrigatoriedade, existia também um ensino pautado em métodos tradicionais, nos quais conteúdos eram meramente transmitidos aos alunos sem espaço para a reflexão e atuação na aprendizagem e o que estava em jogo era a quantidade de conteúdos trabalhados para serem cobrados com provas e questionários depois. O conhecimento que se tinha sobre algo era passado de maneira neutra e a questão científica não se punha à prova. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS/ CIÊNCIAS NATURAIS,

2001)

Depois disso, uma nova visão foi adentrando a escola. Era um conceito sobre como o processo de aprendizagem era também realizado com a participação ativa dos alunos, mediante atividades práticas e significativas. Isso fica evidente na seguinte afirmação:

As propostas para o ensino de Ciências debatidas para a confecção da lei orientavam-se pela necessidade de o currículo responder ao avanço do conhecimento científico e às demandas geradas por influência da Escola Nova. Essa tendência deslocou o eixo da questão pedagógica, dos aspectos puramente lógicos para aspectos psicológicos, valorizando a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. Objetivos preponderantemente informativos deram lugar a objetivos também formativos. As atividades práticas passaram a representar importante elemento para a compreensão ativa de conceitos. (Parâmetros Curriculares Nacionais / Ciências Naturais, 2001, p. 19)

Diante dessas propostas,

o aluno passou a identificar, por meio de observações, os problemas sobre determinado fato; refletindo, e tirando conclusões, sozinho. Além de passar por inúmeras etapas de aprendizagem rígidas, chamadas de “o método científico”. Assim, poderia redescobrir aquilo que a ciência já tinha feito. Com esse modelo, buscavam a democratização do ensinamento científico, mas na verdade não acontecia uma efetivação dessas propostas na sala de aula ou ocorriam distorções, devido à falta de equipamentos adequados para a experimentação e à carência de espaço; por isso os professores se restringiam apenas aos textos, deixando para trás as experiências e a parte prática. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS / CIÊNCIAS NATURAIS, 2001)

Saindo dessa visão, que segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais / Ciências Naturais, 2001, p.21 eram “[...] concepções de produção do conhecimento científico e de aprendizagem das Ciências subjacentes a essa tendência eram de cunho empirista/indutivista

[...]”, o panorama ambiental e da educação começou a mudar. E, o mesmo documento afirma que:

Ainda em meados da década de 70, instalou-se uma crise energética, sintoma da grave crise econômica mundial, decorrente de uma ruptura com o modelo desenvolvimentista deflagrado após a Segunda Guerra Mundial. Esse modelo caracterizou-se pelo incentivo à industrialização acelerada em todo o mundo, custeada por empréstimos norte-americanos, ignorando-se os custos sociais e ambientais desse desenvolvimento. Problemas ambientais que antes pareciam ser apenas do Primeiro Mundo passaram a ser realidade reconhecida de todos os países, inclusive do Brasil. Os problemas relativos ao meio ambiente e à saúde começaram a ter presença quase obrigatória em todos os currículos de Ciências Naturais mesmo que abordados em diferentes níveis de profundidade e pertinência. (2001, p. 21)

Em meio à crise político-econômica [...]. Faz-se necessária a discussão das implicações políticas e sociais da produção

e aplicação dos conhecimentos científicos e tecnológicos, tanto no âmbito social como nas salas de aula. No campo do ensino de Ciências Naturais as discussões travadas em torno dessas questões iniciaram a configuração de uma tendência de ensino, conhecida como “Ciência Tecnologia e Sociedade” (CTS), que tomou vulto nos anos 80 e é importante até os dias de hoje. (2001, p. 21)

Somente na década de 80 com a entrada dos modelos construtivistas é que o ensino de Ciências foi ganhando um caráter diferente e que é bem próximo ao temos hoje. Isso se pode perceber na seguinte afirmação:

Nos anos 80 a análise do processo educacional passou a ter como tônica o processo de construção do conhecimento científico pelo aluno. Correntes da psicologia demonstraram a existência de conceitos intuitivos, espontâneos, alternativos ou pré-concepções acerca de fenômenos naturais. Noções que não eram consideradas no processo de ensino e aprendizagem e são centrais nas tendências construtivistas.

O reconhecimento de conceitos básicos e reiteradamente ensinados não chegavam a ser corretamente compreendidos, sendo incapazes de deslocar os conceitos intuitivos com os quais os alunos chegavam à escola, mobilizou pesquisas para o reconhecimento das representações espontâneas dos alunos. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS / CIÊNCIAS NATURAIS, 200, p.22)

Segundo Morais (2009) “O impacto que a ciência e tecnologia provocam hoje na sociedade requer que a formação escolar ocorra num contexto prático e numa perspectiva de interação da ciência, tecnologia, sociedade e ambiente.”

Após esse breve panorama da questão do ensino de Ciências, faz-se necessário olhar também para as escolas atuais e como o ensino deve ser trabalhado dentro das salas de aula, uma vez que a educação ambiental é algo essencial e urgente para toda a sociedade e isso fica evidente nas propostas de vários documentos e autores.

CIÊNCIAS PARA ALÉM DO CURRÍCULO

Tanto o ensino de Ciências Naturais, quanto à questão ambiental são aspectos a serem trabalhados com os alunos, pois como se pode perceber nesta pesquisa, o grande avanço tecnológico proporcionou uma devastação no meio ambiente e somente com a educação voltada para os princípios básicos do cuidar e preservar pode mudar esse panorama, uma vez que não basta somente a escola trazer em seu currículo a disciplina de Ciências; é preciso ir além.

Na visão de Chalita (2002, p.34), a educação constitui-se na mais poderosa de todas as ferramentas de intervenção no mundo para a construção de novos conceitos e consequente mudança de hábitos. É também o instrumento de construção do conhecimento e a forma com que todo o desenvolvimento intelectual conquistado é passado de uma geração a outra, permitindo, assim, a máxima comprovada de

cada geração que avança um passo em relação à anterior no campo do conhecimento científico e geral.

Para Vizentin (2009, p.11):

Diante do grande avanço científico e tecnológico, o ensino de Ciências tem adquirido extrema importância nos últimos anos. As Ciências Naturais, como parte da Educação Básica, devem estimular o aluno a desenvolver habilidades cognitivas, promovendo a formação de cidadãos capazes de atuar criticamente e ativamente no mundo científico e tecnológico, permitindo compreender a natureza da ciência como atividade humana, historicamente produzida, resultado de avanços, continuidades e rupturas.

Morais (2009), ao falar do ensino de Ciências, complementa com a seguinte ideia:

Ensinar Ciências pode ser um desafio, mas é também oportunidade de grandes

realizações para o educador, que tem a chance de proporcionar ao estudante ganhos conceituais, procedimentais e atitudinais que poderão perdurar por toda a sua vida, influenciando decisões cotidianas e até mesmo profissionais. (p.6)

Segundo os Parâmetros Curriculares nacionais da área de Meio Ambiente, o trabalho com esta área deverá:

(...) trazer uma visão ampla que envolva não só os elementos naturais do meio ambiente, mas também os elementos construídos e todos os aspectos sociais envolvidos na questão ambiental. Dentro dessa visão, o homem é um elemento a mais que, porém, tem extraordinária capacidade de atuar sobre o meio e modificá-lo – o que pode, às vezes, voltar-se contra ele próprio. (2001, p.73)

E o mesmo documento ainda discorre que:

Quando se fala em

meio ambiente, a tendência é pensar nos inúmeros problemas que o mundo atual enfrenta com relação à questão ambiental. Lixo, poluição, desmatamentos, espécies em extinção e testes nucleares são, dentre outros, exemplos de situações lembradas. Isso se deve, principalmente, ao fato da mídia veicular uma grande quantidade de informações sobre os problemas ambientais. Também o fato de todo o movimento ecológico ter-se articulado em função desses e de outros problemas ambientais leva à identificação de “meio ambiente” com “problema ambiental”. No entanto, para que se possa compreender a gravidade desses problemas e vir a desenvolver valores e atitudes de respeito ao meio ambiente, é necessário que, antes de tudo, se saibam quais as qualidades desse ambiente, dessa natureza que se quer defender, porque as pessoas protegem aquilo que amam e valorizam. (2001, p.73)

Diante dessas explicações,

fica evidente que as pessoas ao pensarem no meio ambiente se remetem ao fato dos problemas, uma vez que a própria mídia contribui para esse destaque, entretanto, o que a escola precisa desenvolver é a consciência de amor e de cuidado também.

A educação ambiental deve ser acima de tudo um ato político voltado para a transformação social, capaz de transformar valores e atitudes, construindo novos hábitos e conhecimentos, defendendo uma nova ética, que sensibiliza e conscientiza na formação da relação integrada do ser humano, da sociedade e da natureza, aspirando ao equilíbrio local e global, como forma de melhorar a qualidade de todos os níveis de vida (CARVALHO, 2006).

Somente desta maneira é que se torna possível acreditar na possibilidade de mudar condutas e valores e, assim, formar pessoas que, por meio da disseminação de suas convicções, trabalharão por uma nova maneira de

relacionar-se com o mundo e seus recursos Naturais e também com as outras pessoas (SCHINKE, 1986).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais / Ciências Naturais (2001):

Aspectos do desenvolvimento afetivo, dos valores e das atitudes também merecem atenção ao se estruturar a área de Ciências Naturais, que deve ser concebida como oportunidade de encontro entre o aluno, o professor e o mundo, reunindo os repertórios de vivências dos alunos e oferecendo-lhes imagens, palavras e proposições com significados que evoluam, na perspectiva de ultrapassar o conhecimento intuitivo e o senso comum. (p.32)

E o mesmo documento ainda discorre que:

Para o ensino de Ciências Naturais é necessária a construção de uma estrutura geral da área que favoreça a aprendizagem significativa do conhecimento historicamente acumulado e a formação de Ciência, suas relações com

a Tecnologia e a Sociedade. Portanto, é necessário considerar as estruturas de conhecimento envolvidas no processo de ensino e aprendizagem – do aluno, do professor, da Ciência. (p.31)

Para Arroio (2012, p.13):

O ensino de Ciências da Natureza hoje busca formar pessoas que atuem na sociedade e que possam usar o conhecimento aprendido na escola não apenas para realizar provas, mas para uma vida melhor. Não se ensina Ciências da Natureza para preparar minicientistas, mesmo quando, em muitos momentos, realizamos ações semelhantes às que os cientistas fazem em seus laboratórios (experimentos, por exemplo); estes nos ajudam a entender as Ciências.

A educação ambiental nessa perspectiva também foi citada por Vizentin (2009, p.11):

Ao adquirir conhecimentos de ciências, as crianças estarão construindo uma base sólida e uma estrutura lógica que as

auxiliarão a construir e adquirir outros conhecimentos essenciais para o seu desenvolvimento. Ao oportunizar, ao aluno, a descoberta e a interação do mundo em que vive, as portas do conhecimento são abertas e isso permite-lhe o desenvolvimento de todo seu potencial não só cognitivo como também emocional. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares para a Educação pontuam a ação imprescindível do trabalho pedagógico como parte relevante e inovadora do processo de aprendizagem, inserida no currículo permeando os conteúdos de todas as áreas do conhecimento, de forma integrada, tornando o ensino mais empolgante e com real significado para as crianças.

Sendo assim, o ensino prazeroso deverá pautar-se em algumas diretrizes, para que desenvolva no aluno a consciência ambiental. E, este aluno, sabendo da importância da preservação e também da consciência emocional; ou seja, a afetividade, não só conheça as ações a serem

realizadas, mas que de fato possam realizá-las.

ENSINAR CIÊNCIAS – UM DESAFIO

No sistema educacional brasileiro, em geral nas séries iniciais, o ensino prioriza as questões de Língua Portuguesa e da Matemática. Com isso os professores destas séries acabam não abordando os assuntos de Ciência da Natureza. Porém, os estudantes desta faixa etária possuem uma característica fundamental para o ensino de Ciências da Natureza, que é curiosidade pelo desconhecido. Diante deste cenário nos deparamos com um desafio, o de criar um ambiente educacional que explore a curiosidade de estudantes e mantenha estas motivações para aprender nas mais diferentes situações do cotidiano. (ARROIO, 2012, p. 11)

Diante desse desafio, Arroio (2012, p.11) ainda ao falar na sala de aula de ciências diz que: “[...] não é o local onde os estudantes são informados apenas com conceitos e terminologias,

mas é, principalmente, um ambiente transformador e criativo no qual se adquire cultura científica.”

Sendo assim, proporcionar uma aula prazerosa é papel do professor, e isso fica evidente nos estudos de diversos pesquisadores.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais / Meio Ambiente (2001) ao falarem sobre o trabalho do professor discorrem que:

(...) o professor precisará conhecer mais amplamente os conceitos e os procedimentos da área para poder abordá-los de modo adequado à faixa etária. Embora o mais importante não seja conseguir que os alunos dominem os conceitos mencionados na proposta de conteúdos – especialmente os mais complexos como Meio Ambiente, Diversidade e Sustentabilidade –, cabe ao professor buscar conhecê-los cada vez melhor para que, a partir desses conceitos, possa integrar os diversos conteúdos e abordar a realidade natural e social da forma mais abrangente

e rica mostrando como seus elementos se interconectam, se complementam e interagem entre si. (p.77)

Para Vizentin (2009):

O primeiro passo para trabalhar a Educação Ambiental é criar, na escola, um ambiente capaz de envolver os professores e desenvolver, nos alunos, capacidades específicas que lhes permitam compreender a diversidade da vida no Planeta, reconhecer situações de desequilíbrio ambiental e a importância de se conservar o meio. (p.7)

Morais (2009) afirma que:

Os alunos chegam aos anos iniciais do Ensino Fundamental com um grande repertório de ideias sobre fenômenos e processos dos quais participam diretamente ou observam. Ao manipular brinquedos e outros objetos, ao lidar com a luz, as sombras, a água e o vento, ao observar o comportamento dos animais e de plantas, e ao perceber o próprio corpo, as crianças vão

construindo concepções que fundamentam suas expectativas quanto ao modo como as coisas funcionam. (p.13)

E, a mesma autora ainda complementa dizendo que: “Essas elaborações pessoais também são feitas a partir das intervenções socioculturais que se dão em várias esferas da comunidade (na família, por exemplo) ou a partir das próprias aulas de Ciências.” (p.13)

Por isso a importância de se trabalhar com as crianças princípios que durarão por toda vida.

Ainda falando sobre o ensino nas escolas, os Parâmetros Curriculares Nacionais / Meio Ambiente (2001), defendem que ao se trabalhar com o tema do Meio Ambiente a principal função é “contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global.” (p.29)

O mesmo documento ainda diz que:

Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e aprendizagem de habilidades e procedimentos. E esse é um grande desafio para a educação. Comportamentos

“ambientalmente corretos” serão aprendidos na prática do dia-a-dia na escola: gestos de solidariedade, hábitos de higiene pessoal e dos diversos ambientes, participação em pequenas negociações podem ser exemplos disso. (p.29)

Mas não só a escola fica responsável por essa educação. A família também deve

realizar seu papel e transmitir conceitos e valores aos filhos, que estabelecendo relações entre o que é aprendido na escola possa se desenvolver de maneira plena e consciente de sua responsabilidade ambiental. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS / MEIO AMBIENTE, 2001)

ENSINANDO E APRENDENDO CIÊNCIAS

Como a educação na área de Ciências vem ganhando espaço a cada dia dentro do currículo escolar, principalmente devido à situação ambiental que o planeta se encontra; trabalhar as questões de cuidado e preservação do meio ambiente é algo que compete à família, às escolas e a sociedade como um todo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais / Meio Ambiente (2001) salientam a importância da participação de todos na construção de uma educação voltada para os princípios de preservação. E, isso fica claro na seguinte

afirmação:

Para que um trabalho com o tema Meio Ambiente possa atingir os objetivos a que se propõe, é necessário que toda a comunidade escolar (professores, funcionários, alunos e pais) assumam esses objetivos, pois eles se concretizarão em diversas ações que envolverão a todos, cada um na sua função. É desejável que a comunidade escolar possa refletir conjuntamente sobre o trabalho com o tema Meio Ambiente, sobre os objetivos que se pretende atingir e sobre formas de se conseguir isso, esclarecendo

o papel de cada um nessa tarefa. O convívio escolar é decisivo na aprendizagem de valores sociais e o ambiente escolar é o espaço de atuação mais imediato para os alunos. Assim, é preciso salientar a importância nesse trabalho. (p.75)

Nesta pesquisa, que mostra a importância de se trabalhar Ciências, principalmente com os alunos, faz-se necessário também abordar algumas atividades e sugestões, dadas por diferentes estudiosos, que podem subsidiar o trabalho do professor dentro da sala de aula. Uma vez que, segundo

ainda os mesmos Parâmetros Curriculares “[...] a promoção de atividades que visem o bem-estar da comunidade escolar com a participação dos alunos são fatores fundamentais na construção da identidade desses alunos como cidadão.” (p.75)

E, sendo a escola um local social, que tem poder de intervenção na realidade, compete a ela estar relacionada com as questões mais amplas da sociedade e participar de movimentos que possibilitem ao aluno a reflexão e a execução de tarefas que contribuirão para a formação de um ser consciente, que intervenha de modo a contribuir para a preservação do ambiente que vive. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS / MEIO AMBIENTE, 2001)

Segundo Morais (2009):

A natureza do trabalho que se realiza nas escolas de Ensino Fundamental tem um caráter pedagógico distinto dos trabalhos de investigação científica que ocorrem em centros de Ensino Superior

e em outros setores da sociedade. Isso não tira deles o valor intrínseco às atividades nas quais os alunos podem desenvolver uma série de habilidades ligadas à reflexão-ação. (p.53)

As aulas, segundo Porto (2012), devem ser planejadas de modo que o professor trabalhe com projetos, pois assim o aluno terá um envolvimento maior na aprendizagem. Isso fica evidente nesta afirmação:

Consideramos os Projetos como uma forma de ensinar cujo ponto central é a problematização. O aluno deve envolver-se com o problema, investigando, coletando e registrando dados, formulando hipóteses e tomando decisões, constituindo-se sujeito de seu próprio conhecimento. O professor torna-se um pesquisador, o orientador do interesse de seus alunos, deixando de ser o único responsável pelo processo de aprendizagem. O caráter investigativo dessa proposta pedagógica evita a fragmentação de conteúdos e promove complementaridade

de saberes. Abandona-se a visão empirista da educação pela visão construtivista de solução de problemas, favorecendo a interatividade, a autonomia, aprendizagem contextualizada e a análise crítica de outras situações similares. (p.16)

Para esta autora, o trabalho com projetos permite ao aluno construir seu próprio conhecimento e o professor entra como o mediador dessa aprendizagem.

Arroio (2012) também propõe atividades de reflexão e bem parecidas com as de Porto. Para ele é necessário um planejamento que envolva as seguintes questões:

As aulas organizadas por investigação, no entanto, demandam maior tempo de planejamento por parte do professor. Este precisa conhecer a turma para ter sensibilidade de propor atividades capazes de mobilizar os estudantes. E também é importante disponibilizar tempo para estudar, pois é preciso ter bons conhecimentos dos

conteúdos de Ciências da Natureza para poder explorá-los no planejamento das atividades. (p.16)

O papel ativo do aluno, nesse processo, não provoca desordem na sala de aula; pelo contrário, o professor conduz o aluno em atividades colaborativas em grupos, em pares, de forma que eles se sintam responsáveis pela aprendizagem, já que agora estamos em outra perspectiva, de colaboração entre os estudantes e o professor, em um processo de exploração e descoberta. (p.17)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais / Ciências Naturais (2001) também trazem propostas de trabalho com os alunos que visem à exploração, investigação e problematização; assim como se pode notar na seguinte citação:

Observar, comparar, descrever, narrar, desenhar e perguntar são modos de buscar e organizar informações sobre temas específicos, alvos de investigação pela classe.

Tais procedimentos por si só não permitem a aquisição do conhecimento conceitual sobre o tema, mas são recursos para que a dimensão conceitual, a rede de ideias que confere significado ao tema, possa ser trabalhada pelo professor. (p.63)

Bizzo (2009) aponta também algumas sugestões de como o professor pode trabalhar em suas aulas a área de Ciências; são elas:

As aulas de Ciências podem contribuir não apenas para que os alunos adquiram novas experiências, mas para que possam também organizá-las, construindo conceitos. A troca de ideias é uma maneira muito eficiente para atingir esse objetivo. Na comunidade de pesquisadores da aprendizagem em ciências, está bem sedimentada a convicção de que as crianças aprendem mais quando debatem os conceitos científicos, do que quando apenas ouvem falar deles, ou leem passivamente seus enunciados. (p.69)

É importante que

o professor perceba que a experimentação é um elemento essencial nas aulas de ciências, mas que ele, por si só, não garante um bom aprendizado. [...] é uma tarefa importante, mas que não dispensa o acompanhamento constante do professor, que deve pesquisar quais são as explicações que os alunos apresentam para os resultados encontrados. (p.95)

Estas e muitas outras sugestões podem, sem dúvida, servir de ponto de partida para o professor explorar inúmeras possibilidades de se ensinar Ciências dentro da sala de aula.

Mas existe ainda o fato de muitos professores não trabalharem de maneira dinâmica e prazerosa – para além do giz e da lousa – por alegarem que não têm recursos e investimentos por parte do governo.

Essa maneira de enxergar o ensino é percebida nas palavras de Morais (2009) que aponta a seguinte afirmação:

Em se tratando dos

anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor conta com uma grande aliada, que é a curiosidade da criança pelo mundo que a cerca e sobre o qual ela não se cansa de perguntar. Também existe uma boa disposição para “a aventura de conhecer”, para a preparação de experimentos pra ver “o que acontece” ou “como é que fica se eu fizer isso”. Propor as situações de aprendizagem de maneira que os alunos passem a ter questionamentos, se arrisquem a prever acontecimentos e proponham estratégias para encontrar soluções é a porta de entrada para atividades bem-sucedidas. (p.54)

E, para o mesmo autor, a questão dos aspectos levantados pelos professores; quanto à falta de recursos para se trabalhar experimentos e atividades diversificadas dentro da sala de aula, é algo que deve ter mudanças mais profundas, no caso uma mudança de concepção do papel da experiência na

aquisição do conhecimento.

De modo geral, os principais argumentos – citados pelos educadores – ligados à dificuldade e até à impossibilidade de implementação de uma abordagem experimental no ensino de Ciências são a falta de instalações adequadas, a escassez de equipamentos e outros materiais, o excessivo número de alunos em classe e as deficiências na formação dos professores. Mas, mesmo em escolas onde essas dificuldades inexistem, o ensino experimental ainda não foi incorporado aos processos de aprendizagem. Isso sugere que não basta ter as condições materiais; é necessária uma mudança de mentalidade que pressuponha uma nova forma de conceber o papel da experiência na aquisição de conhecimentos. (p.55)

Porém, esse não deve ser discurso para que o trabalho não ocorra; pois as dificuldades existem sim, entretanto há ainda inúmeras possibilidades que cabem no

planejamento e que dependem da criatividade e de enxergar o próprio potencial do aluno, que por si só já traz consigo um espírito investigador e curioso.

E, olhar para as possibilidades cabíveis é papel do professor, pois como os Parâmetros Curriculares Nacionais / Ciências Naturais (2001, p.61) descrevem: as crianças “são frequentemente curiosas, buscam explicações para o que veem, ouvem e sentem. O que é isso? Como funciona? Como faz? E os famosos porquês. São perguntas que fazem a si mesmas e às pessoas em muitas situações de sua vida.” e elas ainda na visão do mesmo documento “[...] emprestam magia, vontade e vida aos objetos e às coisas da natureza ao elaborar suas explicações sobre o mundo.”

Diante de toda essa possibilidade, cabe ao professor e a escola como um todo propiciar tal trabalho, para que os alunos realmente sejam estimulados e aprendam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação voltada para área de Ciências é algo que vem sendo bastante discutido dentro e fora do ambiente escolar.

O meio ambiente e o planeta como um todo está sofrendo diferentes transformações, devido à ação constante do ser humano. Ações estas que são nocivas à natureza e que refletem diretamente em qualquer tipo de vida na Terra. As queimadas, as explorações do solo, o lixo produzido devido ao consumo exacerbado e à industrialização, que cresce a cada dia, são alguns fatores que levaram o planeta a essa condição preocupante e que se não for tratada desde já; só piorará.

Uma mudança de conduta se faz necessária e, a escola como sendo provedora de cultura, tem papel importantíssimo e, deve promover ações, que façam com que os alunos

se tornem conscientes e transformadores dessa realidade.

Até pouco tempo o ensino de Ciências se remetia apenas à leitura de textos de cunho científico e o professor, que precisava “passar” os conteúdos, não se preocupava realmente com a reflexão do aluno sobre o conhecimento. Somente com o advento do construtivismo, que propõe um ensino pautado na mediação entre o aluno e o objeto do saber e com a ideia da interdisciplinaridade, que traz um conceito de se trabalhar as disciplinas interligadas, na qual uma complementa a outra, é que foi permitido ao aluno possibilidades de questionamentos e de reflexão constante sobre aquilo que se está aprendendo.

Então, a escola, que antes “depositava” os conteúdos nos alunos, passou a ter o dever de trabalhar com outras

questões: a investigação, a formulação de perguntas, a experimentação, entre outras e, assim, despertar a consciência do aluno para as mais diferentes problemáticas.

Por isso, promover um ensino pautado na reflexão constante sobre as questões atreladas ao ensino de ciências só vem a contribuir para a melhoria da qualidade de vida na Terra. Pois, o aluno que reflete, argumenta e que desenvolve também o cuidado e o carinho pelo ambiente que vive pode transformar, sem dúvida, a realidade.

Portanto, um trabalho bem estruturado na área de Ciências deve ser algo que toda escola precisa propor. Independentemente da falta de recursos e de investimento que existe, o professor pode explorar outras possibilidades e instigar os alunos a uma nova maneira

de aprender. Conforme foi apresentado nesta pesquisa, os valores do cuidar e do carinho são também fatores primordiais para a mudança de comportamento e isso pode ser estimulado e trabalhado de diferentes maneiras dentro da escola.

Explorar o espírito investigador do aluno, principalmente das crianças, que têm sede de aprender pode ser uma grande ferramenta em prol do professor, que se souber

utilizá-la promoverá grandes saberes.

Este estudo sobre a importância de se trabalhar ciências no contexto escolar, a fim de se preservar e cuidar do lugar onde vivemos não deve se findar neste trabalho e, tais documentos ressaltados, assim como os possíveis trabalhos que podem ser realizados na escola, ficam como incentivo aos professores; não só para agirem, mas também para continuarem a pesquisar

e a se aperfeiçoar em sua formação, como forma de ampliar as possibilidades do seu trabalho dentro da sala de aula.

Só assim será possível ver a humanidade transformar seus costumes e substituir ações nocivas por outras, que contribuirão para a preservação do ambiente e também para a permanência dos seres vivos no planeta Terra.

REFERÊNCIAS

- ARROIO, Aguinaldo (org.). O ensino de Ciências da Natureza. São Paulo: Xamã, 2012.
- BIZZO, Nelio. Ciências: fácil ou difícil? 1ªed. – São Paulo: Biruta, 2009.
- CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- CHALITA, Gabriel. Educação: a solução está no afeto. São Paulo: Gente, 2002.
- HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. Minidicionário Houaiss da língua portuguesa/ Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar; elaborado no Instituto Antônio Houaiss de lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. – 3ed. rev. e aum. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.
- MORAIS, Marta Bouissou. Ciências – ensinar e aprender/ Marta Bouissou]Morais, Maria Hilda de Paiva Andrade. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.
- BRASÍLIA. Ministério da Educação. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ciências naturais/ Secretaria da Educação Fundamental.- 3. ed.- A Secretaria, 2001.
- BRASÍLIA. Ministério da Educação. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: meio ambiente: saúde/ Secretaria da Educação Fundamental.- 3. ed.- A Secretaria, 2001.

PORTO, Amélia. Ensinar ciências da natureza por meio de projetos: anos iniciais do ensino fundamental/ Amélia Porto, Lízia Porto. - Belo Horizonte: Rona, 2012.

SCHINKE, Gert. Ecologia política. Santa Maria: Tchê!, 1986

VIZENTIN, Caroline Rauch. Meio ambiente: do conhecimento cotidiano ao científico: metodologia, ensino fundamental, 1º. ao 5º. ano / Caroline Rauch Vizentin, Rosemary Carla Franco; ilustrações: Silmara Egg, - Curitiba: Base Editorial, 2009.

WERTHEIN, Jorge e CUNHA, Célio da (organizadores). Ensino de Ciências e Desenvolvimento: o que pensam os cientistas / 2.ed. - Brasília: UNESCO, Instituto Sangari, 2009.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL



LILIAN MEINBACH BRANDOLES DE MATOS

Pedagoga,psicomotricistaepsicopedagogapelaPUC-SP.Tambémfezespecializaçõesemneuroaprendizagem e psicanálise. Teve vivência internacional realizando cursos na área de educação em Nova York e em Toronto. Atualmente é mestranda no programa de psicologia da educação na PUC-SP. Está na área educacional há 14 anos, atuando em instituições particulares e públicas. Já atuou como professora de educação infantil e ensino fundamental I, coordenadora, orientadora, diretora pedagógica e professora universitária. Hoje, atua como coordenadora pedagógica no Ensino Fundamental da rede pública e como docente no ensino superior da rede particular.

O uso da linguagem tornou-se profundamente consolidado na cultura humana, além de ser empregada para comunicar e compartilhar informações. A linguagem também possui vários usos sociais e culturais, como a expressão da identidade, a estratificação social, a manutenção da unidade em uma comunidade e o entretenimento. Neste contexto, vários estudos foram realizados no sentido de melhor compreender o aspecto que assumem ser importante para garantir o sucesso desta habilidade, o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. A linguagem permite a aprendizagem de noções como de tempo, espaço e desenvolve a capacidade de raciocínio. O desenvolvimento da linguagem e da fala está intimamente ligado, porém este processo caminha, de certa forma, separado. A linguagem é o aspecto mais amplo, ou seja, é a capacidade de comunicar-se, de compreender e ser compreendido; já a fala é a expressão desta, isto é, a forma como transmitimos as nossas ideias. Toda linguagem carrega significados que correspondem a um conhecimento social, geral. Os significados da linguagem da criança se restringem à compreensão ainda limitada de um mundo que ela tem. O artigo traz que é de extrema necessidade a interação adulto/criança, pois a linguagem depende desta interação para constituir-se. O sistema da linguagem tem uma complexidade que envolve a rede de neurônios distribuída entre várias regiões cerebrais. Conclui-se que o cérebro é um órgão flexível que se adapta constantemente a novas informações. Como resultado, as áreas envolvidas na linguagem de um adulto podem não ser as mesmas envolvidas na criança, e é possível que algumas zonas do cérebro sejam utilizadas apenas durante o período de desenvolvimento da linguagem.

Palavras-chave: Linguagem; educação infantil, conhecimento.

INTRODUÇÃO

Para que haja a comunicação verbal entre as pessoas é necessária alguma forma de linguagem, isso é, um dos elementos fundamentais para vida social é dominar bem a linguagem. A linguagem oral é formada por um sistema finito de princípios e regras que possibilitam a um falante codificar significado em sons e, a um ouvinte, decodificar sons em significado (Riper CV, Emerick L., 1997).

A literatura apresenta

muitos estudos que mostram a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, pois o vocabulário é uma dimensão da linguagem de maior importância, e deve ser amplo e variado. Para isso, necessita ser desenvolvido nos primeiros anos de vida, pois além de favorecer no desenvolvimento do pensamento da criança, facilita também a alfabetização.

A linguagem oral pode ser receptiva e expressiva.

Linguagem receptiva é a capacidade do indivíduo em compreender o que ouve. Linguagem expressiva é habilidade do indivíduo falar e se comunicar oralmente.

Para compreender a aquisição e o desenvolvimento da linguagem é importante conhecer algumas perspectivas teóricas encontradas na literatura atual. A linguagem é composta por cinco componentes: fonologia, semântica, morfologia, sintaxe e pragmática (Sim-Sim, 1998).

LINGUAGEM

Uma capacidade considerada fundamental para o homem é a linguagem, por essa razão ela vem sendo muito pesquisada em diversas áreas, como, Psicologia, Antropologia, Medicina, Fonoaudiologia, Pedagogia, etc, pois a linguagem está presente em quase todas as atividades humanas, na qual, ela corresponde às capacidades cognitivas e ordena o pensamento do homem, assim como é usada

para expressar suas emoções.

A linguagem oral, assim como os demais tipos de linguagem, caracteriza-se por ser dirigida por regras, por exemplo, no discurso cada palavra ocupa um lugar específico na construção da fala. Cada língua possui regras estruturais que regulam desde a formação de palavras até a transformação de palavras, como por exemplo, em plural, feminino, masculino; ou de frases em interrogativa ou

afirmativa, entre outras.

A linguagem propicia que pessoas que compartilham um mesmo código se comuniquem. A linguagem é definida como o uso individual dos códigos de um sistema, sendo esse sistema formado por um número limitado de unidades mínimas que se recombina segundo regras pré-determinadas, definidas e compartilhadas pela comunidade linguística (Gil, 2002).

As primeiras falas da

criança, geralmente são palavras especialmente usadas pela mãe ou cuidador, podendo ser compreendidas como uma resposta às necessidades da criança e também um estímulo para o avanço linguístico. Assim, por meio da linguagem a criança tem acesso, antes mesmo de aprender a falar, a valores, crenças e regras, adquirindo os conhecimentos de sua cultura. A aquisição da linguagem por uma criança envolve a construção de uma representação mental na memória (Santos, 2009).

Ter uma boa capacidade verbal está positivamente correlacionado à aquisição de conhecimentos e também prediz o sucesso fora da área acadêmica. As pessoas com capacidade verbal superior são mais capazes de captar o significado das palavras a partir de indícios. Para descobrir o significado de uma palavra desconhecida, uma pessoa deve ser capaz de reagir ao contexto no qual a palavra. Para o indivíduo circular entre os diferentes ambientes que

frequente, necessita de um vocabulário mais amplo.

Há poucas atividades do homem que de alguma forma não envolvem comunicação. Há muitos sistemas diferentes de comunicação - por exemplo, gestos, linguagens gestuais, sinais de trânsito, fala e escrita. (Sternberg, 2010 p. 303).

Ao longo do capítulo de linguagem, faremos uma revisão da literatura relativa às questões fundamentais que apontam a relação entre a aquisição da linguagem e o desenvolvimento cognitivo da criança, explicando rapidamente aspectos pertinentes das principais perspectivas teóricas e de pesquisas atuais, com a finalidade de propiciar uma maior clareza do assunto.

Linguagem oral

O papel da linguagem oral de crianças envolve a questão do desenvolvimento e aspectos funcionais bem como algumas noções importantes referentes à interação adulto - criança - eu - outro.

Podemos levantar

dois aspectos fundamentais da linguagem. O primeiro é a compreensão que é a decodificação receptiva da linguagem recebida e o segundo é a codificação que é a produção expressiva da linguagem emitida. A decodificação é a dedução do significado do sistema de referência simbólica que estiver sendo usado, a codificação é a transformação de nossos pensamentos em uma forma que possa ser expressa. Entre os termos relacionados estão à compreensão e a fluência verbal. Sternberg (2010) explica que a compreensão verbal é a capacidade receptiva de captar inputs linguísticos recebidos, escritos ou falados. A fluência verbal é a capacidade expressiva de emitir outputs linguísticos.

Compreensão verbal e fluência verbal são termos relacionados. Compreensão verbal é a capacidade receptiva para o entendimento de elementos linguísticos escritos e verbais. Fluência verbal é a capacidade expressiva para a produção

linguística. As pessoas podem ser capazes de compreender satisfatoriamente uma língua, porém de não produzi-la bem e vice-versa.

Para o uso adequado da linguagem oral, é necessário que os indivíduos falantes e ouvintes saibam as regras de combinação dos sons em palavras e das palavras em

frases, que utilizem tanto a estrutura gramatical das frases como os sentidos das palavras para transmitir e compreender o conteúdo da mensagem, bem como que reconheçam e usem as regras do discurso social para o uso da linguagem de maneira apropriada para a comunicação. Tais habilidades envolvem

os cinco componentes da linguagem oral (Riper, 1997), que incluem a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica, a pragmática e a prosódia.

O Quadro 1 apresenta os componentes da Linguagem Oral, segundo Riper e Emerick (1997, p.86):

COMPONENTE	DEFINIÇÃO
Fonologia	Regras para o uso dos fonemas (sons da fala)
Morfologia	Regras para combinação dos fonemas (palavras)
Sintaxe	Regras para combinação dos morfemas (ordem das palavras)
Semântica	Relação de símbolos com os objetos e eventos (significado)
Pragmática	Regras para uso da linguagem em um contexto (objetivo)
Prosódia	Impacto da inflexão, acentuação, duração, juntura (melodia da fala)

Quadro 1: Componentes da linguagem segundo Riper e Emerick (1997)

O quadro permite visualizar a diversidade de elementos que compõem e estruturam a linguagem oral. Assim, por mais que ela seja aprendida sem a necessidade de instrução formal, ela é complexa e possui características que precisam ser seguidas para

uma comunicação adequada. A articulação desses cinco componentes (Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica e Pragmática) resulta na capacidade metalinguística, fundamental para o controle das propriedades do sistema de linguagem. A metalinguagem

equivale na capacidade de pensar, refletir e utilizar a linguagem através dos processos cognitivos linguísticos (Santos, 2002).

O desenvolvimento da linguagem oral está intimamente ligado à maturação cerebral, ou mielinogênese, ao meio ambiente

sociofamiliar, considerando a estimulação recebida pelo indivíduo, e a integridade sensorial, especialmente a auditiva, visto que o indivíduo modula seus desempenhos fonéticos e fonológicos a partir de percepções áudio verbais provenientes das pessoas com quem convive. Assim, o desenvolvimento da linguagem oral pode ser influenciado por diversas características, que incluem habilidades intelectuais, habilidades acadêmicas, bem-estar emocional e situação ambiental.

Sternberg (2010) afirma que existem quatro áreas e estudos que contribuíram significativamente para o entendimento da linguagem baseado na psicologia cognitiva. Uma é a linguística que traz contribuições da estrutura e da variação da linguagem. Outra é a neolinguística que traz estudos que relacionam o cérebro, a cognição e a linguagem. Terceira é a sociolinguística que analisa a relação entre o comportamento social e a linguagem. E por fim

a linguística computacional e a psicolinguística, que compreendem estudos de linguagem por intermédio de métodos computadorizados.

As propriedades que caracterizam a linguagem são seis, dentro de um consenso entre linguistas e psicólogos cognitivos. (Sternberg, 2010, p. 304):

Comunicativa: A linguagem permite que nos comuniquemos com uma ou mais pessoas que a compartilham;

Arbitrariamente simbólica: A linguagem cria uma relação arbitrária entre um símbolo e seu referente: uma ideia, um objeto, um processo ou uma descrição;

Estruturada regularmente: A linguagem possui uma estrutura; somente arranjos de símbolos configurados especificamente possuem significado, e arranjos diferentes resultam em significados distintos;

Estruturada em níveis múltiplos: A estrutura da linguagem pode ser analisada em mais de um nível (por

exemplo, em sons, em unidades de significado, em palavras, em frases);

Gerativa e produtiva: A linguagem, dentro dos limites da estrutura linguística, pode gerar novas formas de expressão. As possibilidades para a criação destas novas formas, mas é virtualmente ilimitada;

Dinâmica: As línguas evoluem constantemente.

É importante destacar que mesmo a primeira propriedade ser a comunicação, no qual se podem transmitir ideias e pensamentos, é possível que existam falhas.

No elemento da comunicação e linguagem, a efetividade comunicativa é estabelecida na relação falante-ouvinte, levando-se em conta tanto as emissões do emissor como também as do receptor e as trocas de papéis entre eles (Perissinoto, 2003)

Na segunda propriedade é arbitrariamente simbólica da linguagem é elementar explicar dois princípios: princípio de convenção e princípio do contraste, pois são os princípios

que se encontram na fundação do significado das palavras.

As palavras significam aquilo que as convenções as fazem significar no princípio da convenção. Para o segundo princípio, as palavras diferentes possuem significados distintos. O objetivo da existência de palavras diferentes é precisamente fazê-las simbolizar coisas que são, pelo menos, parcialmente diferentes.

A terceira é estruturada regularmente, que diz respeito a determinadas configurações de sons e letras formam palavras com significado. No entanto, sons e letras aleatórios usualmente não as formam. Outra questão é que certas configurações de palavras formam sentenças, parágrafos e discurso com significado. A maioria das demais configurações não faz sentido.

A quarta propriedade é a multiplicidade da estrutura. Toda expressão verbal com significado pode ser examinada em mais de um nível. Seções subsequentes

descrevem diversos níveis em que podemos analisar a estrutura da linguagem. Estes vários níveis transmitem graus variados de conteúdo significativo.

A quinta propriedade da linguagem é a produtividade que diz respeito à nossa grande capacidade para produzir a língua criativamente. Porém, nosso uso da linguagem realmente possui limitações.

Temos de nos adaptar a uma determinada estrutura e usar um determinado sistema compartilhado de símbolos arbitrários. Podemos usar a língua para produzir um número infinito de sentenças individualizadas e de outras combinações de palavras que tenham significado

E por fim, o aspecto produtivo da linguagem conduz de maneira bem natural à natureza dinâmica e evolutiva da linguagem. O grupo mais amplo de usuários da língua aceita ou rejeita as modificações. A cada ano são agregados ao dicionário palavras criadas, aceitando

em ampla escala as palavras novas. Semelhantemente, palavras que não são mais utilizadas são eliminadas do dicionário, contribuindo assim para o aperfeiçoamento da língua.

Um fonema é a menor unidade de som oral que pode ser usada para distinguir uma expressão oral de outra em uma determinada língua (Sternberg, 2010).

Fonêmica é estudo de fonemas próprios de uma língua. Fonética é o estudo do modo de produção ou de combinação de sons da fala ou de sua representação por símbolos escritos.

O morfema remete-se a menor unidade que denota significado no âmbito de uma determinada língua. Uma é a raiz da palavra. Raiz é a porção da palavra que contém a maior parte do significado.

Morfemas de conteúdo são palavras que transmitem a maior parte do significado de uma língua. Morfemas de função agregam detalhes e nuances ao significado dos

morfemas de conteúdo ou auxiliam estes morfemas a se enquadrarem no contexto gramatical.

O conjunto completo de morfemas em uma determinada língua ou do repertório linguístico representa o léxico de uma pessoa. O adulto que fala o inglês possui um léxico de aproximadamente 80 mil morfemas. As crianças no início da escolarização, nos Estados Unidos, possuem mais de 10 mil palavras em seu vocabulário. Ao cursarem a 3ª série, possuem cerca de 20 mil. Na 5ª série, atingiram aproximadamente 40 mil ou metade de seu nível final quando adultos.

A sintaxe diz respeito ao modo como os usuários de uma determinada língua organizam as palavras para formar sentenças. A sintaxe desempenha um papel importante em nossa compreensão da língua. Os linguistas consideram o estudo da sintaxe fundamental para a compreensão da estrutura da língua.

A semântica é o estudo do significado em uma língua, é complementar à sintaxe. A preocupação é com a maneira como as palavras e sentenças expressam significado.

Embora possamos delinear várias propriedades da linguagem, é essencial sempre ter claro a sua central finalidade. A linguagem nos propicia ter capacidade para produzir uma representação mental de um acontecimento, que nos permite compreendê-la e realizar comunicações a respeito dela.

De outro modo, a linguagem refere-se, sobretudo ao uso e não somente a um conjunto de propriedades ou a outro conjunto. Por exemplo, equipa a base para a codificação linguística na memória. Você é capaz de lembrar melhor das coisas porque pode usar a linguagem para ajudá-lo a lembrá-la e a reconhecê-las.

Aquisição da linguagem
 “A aquisição da linguagem é, provavelmente, o mais impressionante

empreendimento que o ser humano realiza durante a infância” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997 p. 44).

Inicialmente para a compreensão da aquisição da linguagem é necessário à compreensão sobre o desenvolvimento cognitivo infantil. Com a intenção de explicar como as crianças adquirem linguagem, têm sido adotadas várias perspectivas teóricas.

As formas de aquisição de linguagem infantil predizem da interação entre vocabulares, níveis linguísticos, sintáticos, fonológicos e semânticos. As dimensões de organização adequadas para as primeiras fases de compreensão e produção linguísticas devem ser encontradas nas representações memorizadas da criança para eventos ou experiências específicas (Snowling, 2004).

Quando o bebê entra em contato com a linguagem de seu ambiente são ativados processos biológicos e pré-programações inatas da linguagem oral que resultam

no aprendizado da fala, sem que seja preciso conhecer conscientemente a estrutura formal (fonológica e sintática) de sua língua.

Maluf afirma que este é “um conhecimento implícito da língua oral, graças ao qual podem exercitar a linguagem espontânea que organiza seu pensamento e suas ações” (Maluf, 2010, p.17).

O aprendizado da linguagem oral ocorre de forma natural e própria, sem instrução formal e direcionada. O bebê e a criança incorporam a língua do local onde vivem durante os primeiros anos de vida, assim como os modos de expressão e os usos da linguagem na comunidade em questão. Porém, por mais que esse desenvolvimento ocorra de forma natural, ele sofre influência de diversos fatores, como: biológicos, cognitivos, ambientais e genéticos.

O desenvolvimento envolve uma adequada maturação cerebral, assim como depende que as estruturas responsáveis pelo processamento auditivo

também estejam preservadas.

Esse desenvolvimento também sofre influências do tipo de relacionamento (estímulos) que o bebê recebe de seus cuidadores, que são considerados elementos psicológicos que influenciam na aquisição adequada da linguagem. Além disso, o desenvolvimento da fala está intimamente associado ao desenvolvimento motor, pois se faz primordial a habilidade de realizar e controlar movimentos com a boca, lábios e língua.

Chapman (1996) diz que as primeiras palavras assimiladas pela criança estão associadas a pessoas, objetos, cenários e afeto. Demora na compreensão desses conceitos limitarão a compreensão, aquisição e uso de linguagem.

O desenvolvimento da linguagem já pode ser percebido no bebê recém-nascido que começa a se relacionar com o mundo e interagir respondendo a vozes por meio de balbúrcios e sons vocálicos. Após essa fase inicial o bebê começa a emitir enunciados de um ou mais

sons e começa a se comunicar com o outro, já aprendendo a relação entre símbolo e som, nesse momento aumentam a fluência e a compreensão.

A linguagem se desenvolve de modo gradual, tendo o seu início desde o nascimento, com um alto avanço até os três e quatro anos. Entre os 3 e 4 anos ocorre uma grande expansão do vocabulário e a criança começa a se comunicar e a formar sentenças mais completas. Ainda comete alguns erros na fala e na construção da frase, porém sua comunicação e compreensão estão bem mais elaboradas, o que permite que ela já faça parte da comunidade falante em que está inserida.

A partir dos 4 anos a fala da criança irá progredir e se aprimorar a cada dia, atingindo, por volta dos 10 anos, uma estrutura já perto da fala adulta. A capacidade de aprendizagem de vocabulário ocorrerá em toda vida do sujeito e a forma de organização e estruturação de sua fala poderá ser melhorada e adaptada de

acordo com cada contexto.

A linguagem oral é fundamental também nos processos de pensamento, como é através da linguagem que surgem mais pensamentos.

As teorias clássicas em aquisição da linguagem discutiam sobre a questão da aprendizagem do adquirido versus o inato, ou seja, o que é aprendido (behavioristas) e o que é inato (Chomsky, 1997).

Uma teoria e um método de investigação que procura analisar objetivamente o comportamento humano e dos animais, na perspectiva de Skinner é o behaviorismo, que caracteriza a linguagem como um comportamento verbal, assegurando que sua aprendizagem acontece como a aquisição de qualquer outro comportamento, por meio de condicionamento reforçado pelo ambiente externo (Skinner, 1957).

Dentro da abordagem comportamentalista, os teóricos com maior influência no estudo das aprendizagens. Watson afirmava que o

comportamento humano é a matéria de maior interesse da psicologia, excluindo qualquer ligação com termos científicos definidos de forma subjetiva. Nessa abordagem, e no que diz respeito ao processo de aquisição da linguagem, não considerava a mente como um componente essencial para justificar o processo de aquisição da linguagem. Na sua concepção, o behaviorismo propõe-se a elaborar leis sobre os fenômenos observáveis – os comportamentos, que são explicados através de conexões entre estímulos e respostas. Skinner em sua publicação clássica, *Comportamento Verbal*, publicado em 1957, realça a relação entre o meio ambiente e a linguagem da criança, argumentando que o meio provê elementos e a criança combina estes elementos em novas composições linguísticas. A criança, quando aprende a falar, consegue pronunciar palavras, frases, sentenças, não de forma única, mas em todos os casos, com controle de estímulos particulares. Quando

ocorre a aprendizagem de „eu quero um pião”, „eu quero uma boneca” pode surgir à unidade funcional „eu quero...” que poderá ser aliado com outras palavras sem necessidade de condicionamento. Skinner (1957) considera que cada um dos diferentes operantes verbais é assimilado separadamente, o que significa que o fato de ter aprendido a palavra „pião” não necessariamente significa que a criança saiba o que é “pião”, ou vice-versa.

Chomsky (1997) foi o primeiro a revelar a complexidade da linguagem, quando defendeu a tese de que a linguagem tem um caráter inato, apontando duas questões centrais.

A informação contida no input linguístico é limitada, e algumas vezes, incompleta e incorreta, não sendo suficiente para consentir que uma criança obtenha a competência linguística de um adulto com base somente em mecanismos de aprendizagem gerais como, por exemplo, a imitação e a associação entre estímulos e respostas. Para o autor,

essa estrutura inata seria a solução lógica para o problema imposto pela natureza do input linguístico. Sob essa ótica, o input linguístico da criança seria só um gatilho. Isso é, ele apontaria para a criança quais regras aplicam-se à sua língua natal.

De outro modo, a aquisição da linguagem é algo que ocorre às crianças e não algo que elas fazem. Contudo, muitos pesquisadores têm questionado essa ótica nativista da aquisição da linguagem. Sobretudo, um número expressivo de autores tem colocado em xeque a existência de representações inatas e abstratas de categorias gramaticais.

Na opinião desses pesquisadores, a estrutura linguística emerge do uso da linguagem: muitas das produções de mais de uma palavra das crianças não são estruturadas por regras abstratas, mas sim por esquemas linguísticos de uma natureza muito mais concreta – os quais têm sido chamados

de esquemas baseados no item (ou ilhas de construção) ligados a um conteúdo lexical concreto. Esses esquemas se tornam abstratos apenas gradualmente [...].

Todavia, Chomsky (1997) conceitua que existem predisposições gerais inatas que são potenciadas pelo meio. Considera que, para que haja desenvolvimento linguístico, tem que haver a organização cognitiva, isto é, a aquisição da linguagem é dependente da existência de habilidades cognitivas, nomeadamente da função simbólica. O aumento das capacidades cognitivas oportuniza o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Para Piaget (1995) o desenvolvimento da linguagem da criança necessitaria da maturação de processos cognitivos envolvidos no desenvolvimento sensório-motor, sendo que o grau de linguagem utilizado pela criança precisa do grau de desenvolvimento das suas estruturas cognitivas.

Dentro da linha norteadora

sobre a reflexão da linguagem, pensamento e formação do sujeito, fundamentada em grande parte por Vygotsky (2000) tem por teoria o método do materialismo dialético tem como pressuposto básico que a natureza, história e o espírito se desencadeiam num constante processo de movimento, mudança e transformação, mesmo quando em determinados momentos as coisas tenham uma aparência externa que pareça estática. (...) a verdade consiste no próprio processo do conhecimento histórico, que vai do inferior ao superior, sem alças, contudo, um nível absoluto sobre o qual não se possa continuar avançando.

O ser humano em seu contexto e as suas relações dinâmicas – o funcionamento cerebral, suas transformações e características qualitativas. Fundamentado pelo suporte biológico se tem a atividade cerebral, a materialidade do cérebro determina os limites e as possibilidades para o funcionamento psicológico.

Acredita-se que o cérebro não é um sistema de funções fixas e imutáveis, mas sim um sistema aberto, com plasticidade, isso é, em continua transformação. Sua estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.

Ao elabora aspectos do funcionamento humano relativo à linguagem, pensamento, conhecimento, aprendizagem e funções mentais superiores, vem sendo amplamente estudado e utilizado pela psicologia, pedagogia e fonoaudiologia. A obra de Vygotsky procura um modelo explicativo que contemple os mecanismos cerebrais do funcionamento psicológico e a constituição do sujeito no processo histórico-cultural.

A consciência procede da experiência, tem caráter secundário e depende psicologicamente do meio, ou seja, a experiência determina a consciência, mas ele destaque que não se trata de qualquer tipo de experiência, mas sim uma experiência social que

garante essa determinabilidade da consciência.

Defende-se a ideia de interação, baseado nessa teoria, entre as mutáveis condições sociais, às quais da mais importância e a base biológica do comportamento humano. Baseando-se na maturação neurológica do sujeito, formam-se novas e mais complexas funções mentais, de acordo com a natureza das experiências sociais a que a criança está exposta.

O processo de formação do pensamento é determinado e marcado pela vida social e pela constante comunicação que se estabelece entre crianças e adultos. A linguagem acompanha o processo de desenvolvimento intelectual desde o nascimento. A linguagem é essencial, e é por meio dela que o adulto indica para a criança aquilo que está presente e as afinidades existentes no espaço que ocupa, permitindo assim que ela construa formas mais sofisticadas e complexas de compreender a realidade.

Importante frisar

que para Vygosty (2000), a dinâmica entre pensamento e linguagem é inerente e sempre se encontra unida ao meio social. A conexão pensamento e linguagem têm seu início no desenvolvimento social e se torna mais estreita em seu decorrer. A linguagem nos proporciona a construção de conceitos, que são elementos essenciais do pensamento e conseqüentemente para uma formulação linguística, de forma que a linguagem transforma em ferramenta do pensamento, de forma dialética.

Podemos afirmar que o modo como a fala é utilizada na interação social desempenha um papel significativo na formação e organização do pensamento complexo e abstrato, no desenvolvimento de cada sujeito.

Ainda Vygotsky (2000), afirma que a unidade de análise da linguagem, com sua dupla função, a comunicativa e a mediadora do pensamento, deveria ser sempre o significado e valor da palavra do outro na

constituição do sujeito.

Em primeira instância a família, na maioria das vezes representada pela mãe, que é o outro mais presente e participativo no meio social da criança, apesar de ser pouco evidenciada na obra de Vygotsky (2000), é quem fornece os elementos que organizam a percepção da mesma, chamando sua atenção para determinados aspectos e desconsiderando outros. A mediação que os pais oferecem nesse processo contribui para a formação do ser, aquele que além de ouvir, também 'fala' – se expressa, manifesta seus desejos, sentimentos e pensamentos. As interpretações dos adultos frente às manifestações das crianças são primordiais para essa ressignificação do ser, que agora é constituído também de linguagem.

A linguagem é tomada como constituidora do sujeito, ao permitir que ele ocupe diferentes papéis discursivos, por meio da interação com o outro, que tem um papel específico

para ocupar, permitindo por sua vez, a significação e o desenvolvimento da mesma. A linguagem é mediada entre o interno e o externo, é ela que permite o conhecimento, a memória, a categorização e estruturação do pensamento e do mundo. No entanto, ao considerarmos:

“[...] a função da fala interior nos adultos, depois que o desenvolvimento se completou, devemos questionar se no caso deles, o pensamento e os processos linguísticos estão necessariamente ligados, e se ambos podem ser igualados. Mais uma vez, como no caso [...] das crianças, a resposta deve ser não” (Vygotsky, 2000, p. 58).

No caso da percepção, descreve dois momentos da criança, um de percepção visual na qual ela percebe a imagem como um todo e outro na qual a linguagem propicia a especificação desse todo em partes, permitindo à criança uma função “sintetizadora, a qual por sua vez, é instrumental para se atingirem formas

mais complexas da percepção cognitiva [...] tornando a linguagem essencialmente analítica” (Vygotsky, 1989, p.37).

No começo, a criança tem a imagem global, sendo que suas figuras, a partir do desenvolvimento da linguagem, assumem um sentido e significado determinados por esta, podendo assim ser vistas separadamente. Em suma, a percepção visual é integral e a verbal é essencialmente analítica, o papel da linguagem na percepção é surpreendente.

Então, a percepção faz parte do comportamento e o comportamento de escolha é que mostra a relação entre a percepção e a ação motora. É interessante observar como Vygotsky constrói experiências diversas para comprovar a importância da linguagem como instrumento de mediação indispensável ao pensamento e ao planejamento das ações, advindas das percepções iniciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É, na linguagem, que o sujeito de Vygotsky (1989), mediante a interação social, planeja suas ações, imagina, cria, reflete, armazena, percebe, representa e significa a realidade. Podemos afirmar, ainda, que para ele a linguagem transita na passagem do nível interpessoal no momento da interação social, para o nível intrapessoal no momento da internalização e apropriação por parte do sujeito, daquilo que foi compartilhado, experimentado e construído socialmente.

A variação geográfica ou regional refere-se às diferenças lexicais (de vocabulário), fonológicas (de pronúncia ou „sotaque“) e/ou sintáticas (referentes à construção gramatical das frases), observadas entre falantes de diferentes regiões geográficas que utilizam a mesma língua. A

variação social diz respeito às diferenças observadas na linguagem de diversos grupos sociais, os quais podem ser constituídos por critérios variados, tais como: classe social, grau de instrução, idade, sexo, etnia, profissão e outros. Com relação à influência da posição social e do grau de instrução, fatores esses que em geral se apresentam juntos, pode-se dizer que a oposição mais importante se dá entre a chamada linguagem culta (ou padrão) e a linguagem popular.

A variação estilística refere-se às diferenças observadas na fala de um mesmo indivíduo, de acordo com a situação em que ele se encontra, ou seja, são diferenças linguísticas determinadas pelas condições verbais que cercam o ato de fala, como, por exemplo, o

assunto tratado, o tipo de ouvinte, a relação entre os interlocutores, o estado emocional do falante, o grau de formalidade do discurso. Assim, de acordo com a situação, o indivíduo „escolhe“ o tipo de linguagem que julga mais conveniente. Pode-se afirmar que a oposição básica se dá, portanto, entre um nível de fala ou registro formal, no qual predomina a linguagem culta, e um nível de fala ou registro coloquial ou informal, com predomínio de estruturas e vocabulário da linguagem popular.

O mesmo núcleo linguístico apresentam diferenças consideráveis quanto aos aspectos morfosintático, léxico e fonológico: a linguagem culta ou padrão e a linguagem popular. A primeira refere-se ao maior prestígio social, sendo usada pelo grupo

socioeconômico alto e/ou em situações de maior formalidade, enquanto a segunda, de menor prestígio, é utilizada pelas classes populares, ou seja, socioeconômica baixa e/ou nas situações sociais de menor formalidade. Afirmar-se, então, que a variante padrão está mais relacionada às regras da gramática tradicional e aos exemplos da língua escrita literária, que são mais conservadores, enquanto a variante popular está mais aberta às transformações da linguagem oral. (Barreira e Maluf, 2004)

Podem-se classificar as principais diferenças existentes entre a língua padrão e a língua popular. Do ponto de vista morfosintático, observa-se que a língua popular caracteriza-se pela economia nas marcas de gênero e número, com redução na utilização das pessoas

gramaticais dos verbos e dos tempos verbais, como por exemplo, predomínio da utilização da 1ª e 3ª pessoas do singular e perda quase total do futuro do presente, do futuro do pretérito e do pretérito mais-que-perfeito do indicativo, além do presente do subjuntivo.

Há um aspecto imposto pela sociedade e, sobretudo pela escola que mais contribui para a regressão da criatividade verbal oral e escrita em crianças provenientes de classes sociais menos favorecidas. Esse aspecto diz respeito ao fato das mesmas terem a sua linguagem marcada como „vulgar”, „incorreta” e „feia”, o que pode levar a um bloqueio na expressão da linguagem oral e profundas dificuldades na aquisição da escrita.

Conforme já sabemos a linguagem nada mais é do que uma

atividade livre que tem início muito cedo ainda nos primeiros anos de vida de um indivíduo evoluindo de acordo com a etapa em que ele se encontra.

O fato é que, assim como qualquer outra habilidade fundamental, a linguagem deve ser estimulada e trabalhada desde o início da vida.

Na escolarização, então o professor deve trabalhar também a linguagem, porém sempre como um processo dinâmico e através de atividades significativas promovendo diferentes formas de interação.

Através dessas informações podemos entender então a importância da linguagem na escolarização das crianças e como ela influencia o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos sendo um fator determinante no crescimento de cada um deles.

REFERÊNCIAS

- Chapman, D.V. "Water Quality Assessments: A guide to use Biota, Sediments and Water" Environmental Monitoring. Second Edition. UNESCO, WHO, and UNEP. E & FN Spon, London UK (ed. 1996).
- Chomsky, N. Reflexões sobre a linguagem. Lisboa: Edições 70 (1977).
- Gil R. Neuropsicologia. Tradução de Doria MAAS. São Paulo:Santos (2002).
- Maluf, Maria Regina; Gombert, Jean Emile. Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita. In: Maluf, Maria Regina;
- Guimarães, Sandra Regina Kirchner (orgs.). Desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Curitiba: Editora Universidade Federal do Paraná, 2008. p. 123-135.
- Piaget, J. Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense (1995).
- Rescorla, L. The Language Development Survey: A screening tool for delayed language in toddlers. Journal of Speech and Hearing Disorders, 54(4), 587 599 (1989).
- Riper CV, Emerick L. Uma Introdução à patologia da fala e à audiologia. Tradução Domingues MAG. 8ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas (1997).
- Santos, A. C. Perturbações da linguagem: Para a construção de um instrumento de avaliação. Tese de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho (2002).
- Sim-Sim, I. Desenvolvimento da linguagem. Lisboa: Universidade Aberta (1998).
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desenvolvimento. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica (1997).
- Snowling M, Stackhouse J. Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional. Tradução Lopes MF. Porto Alegre: Artmed (2004).
- Sternberg, R. J. Psicologia cognitiva. Porto Alegre: Artmed (2010).
- Vygotsky, L. S. A formação social da mente. 3ª. ed, São Paulo: Martins Fontes (1989).
- Vygotsky, L. S. Pensamento e linguagem. 2ª ed, São Paulo: Martins Fontes (2000).

DESVENDANDO O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO



LUIZE B. C. BRANCO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIMES (2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, no Centro de Educação Infantil Jardim Hercília, do Município de São Paulo.

O presente artigo apresenta uma breve contextualização da alfabetização enquanto um problema social, analisando as concepções pedagógicas tradicionais, construtivistas e sociointeracionistas, convidando os professores a repensarem o seu papel, rompendo com os paradigmas que culpabilizam os alunos menos abastados pelo seu fracasso escolar. Aborda as contribuições da psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky, para o processo de alfabetização, descrevendo a trajetória que a criança vivencia e as hipóteses elaboradas, conforme suas fases: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Destaca a escrita como uma construção feita pela criança, um ser ativo, que se alfabetiza com auxílio de professores mediadores que devem propiciar intervenções pertinentes, contextualizadas e significativas, de acordo com a zona de desenvolvimento proximal, defendida por Vygotsky, que também traz inúmeras contribuições para a compreensão das especificidades do processo de alfabetização, enfatizando as funções sociais da escrita, num contexto significativo.

Palavras-chave: Alfabetização; Criança; Processo; Intervenção; Mediação

CONTEXTUALIZANDO A ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é considerada um problema social de difícil superação no contexto escolar brasileiro, que possui um dos índices mais alarmantes de analfabetismo em todo o mundo, constituindo-se como uma situação-problema, instigando pesquisas com intuito de compreender as diferentes concepções pedagógicas que fundamentam as metodologias adotadas.

Nos anos 70, existia entre o corpo docente o dilema sobre o momento mais propício para iniciar o processo de alfabetização, isto porque a consideravam uma questão metodológica, buscando selecionar um modelo de ensino mais eficiente.

Entretanto, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986), representaram um divisor de águas, provocando uma revolução conceitual, ao enfatizar que não há um ponto de partida institucionalmente determinado para iniciar a alfabetização, porque as crianças começam desde

cedo a investigar seu meio circundante, buscando entender o mundo letrado que encontraram pronto ao nascer.

As crianças constroem suas hipóteses sobre a escrita e leitura antes de ingressar no Ensino Fundamental, cabendo ao professor assumir um compromisso alfabetizador já nos primeiros anos da Educação Infantil, onde um novo universo de interesse começa a se descortinar.

A alfabetização é um processo de aprendizagem repleto de desafios, saltos cognitivos e qualitativos, que se constitui como uma trajetória regular com fases características, em que todas as crianças passam para compreender e dominar este código, superando o reducionismo de considerá-la um método que se limita a ensinar o sistema convencional por meio de codificação, decodificação de letras e exercícios de prontidão,

encontrados nas cartilhas antes muito utilizadas.

Neste artigo será destacado o processo de aprendizagem da leitura e da escrita vivenciado pelos alunos com suas hipóteses, interpretações e inquietações, bem como o papel dos professores diante do desafio de construir uma prática eficaz, capaz de propiciar mudanças significativas.

Ferreiro (2003; p.36) elucida esta questão ao enfatizar que:

Não podemos reduzir a criança a um par de olhos que veem, a um par de ouvidos que escuta, a um aparelho fonador que emite sons e a uma mão que aperta com torpeza um lápis sobre uma folha de papel. Por trás (ou além) dos olhos, dos ouvidos, do aparelho fonador e da mão, há um sujeito que pensa e que tenta incorporar seus próprios saberes a esse maravilhoso meio de representar e recriar a língua que é a escrita, todas as escritas.

ALFABETIZAÇÃO: UM GRANDE PROBLEMA SOCIAL

O fracasso das crianças brasileiras no processo de alfabetização tornou-se objeto de estudo e preocupação de educadores e políticos desde a democratização da educação no Brasil e está fortemente assentado na incapacidade de a escola auxiliar os aprendizes a se alfabetizar, bem como transformar os que sabem ler e escrever em verdadeiros usuários da escrita.

O ponto de partida para romper com o círculo vicioso do analfabetismo é repensar a prática pedagógica, refletindo sobre o conceito de leitura e escrita que são instrumentos essenciais para a participação crítica na sociedade contemporânea.

Os professores que focam sua metodologia no ensino das letras, desconsiderando as funções sociais da língua escrita, fabricam o que chamamos de analfabetos funcionais, sujeitos que compreendem o funcionamento do sistema

alfabético, mas não fazem uso deste conhecimento no contexto em que estão inseridos, ou seja, não sabem ler e escrever de fato, apenas decodificam e copiam.

Segundo Ferreira (1999; p.17) “as crianças são facilmente alfabetizáveis, foram os adultos que dificultaram o processo de alfabetização delas”.

Os adultos dificultaram o processo imaginando sequências de progressão cumulativas, desconsiderando a visão do protagonista da aprendizagem: a criança. Por isso, a alfabetização tornou-se uma experiência traumática, produzindo fracassos desnecessários.

Os métodos tradicionais que se baseavam exclusivamente na cópia apresentavam a escrita como um objeto alheio à capacidade de compreensão da criança, sustentados pela concepção que a aprendizagem ocorre num processo cumulativo e linear, devendo ser reproduzindo fielmente, mas

não compreendido, tampouco recriado.

Quando a escrita é praticada fora do contexto, sem função comunicativa real, se torna empobrecida, por isso as crianças evitam escrever por medo de cometer erros e pela dificuldade de expressar por escrito àquilo que são capazes de dizer oralmente.

Curiosamente, ninguém questiona nada semelhante sobre a aquisição da linguagem oral, não propõe um plano de apresentação das informações linguísticas em uma sequência predeterminada antes que as crianças sejam falantes. Ao contrário, as apresentam em contextos funcionais, permitindo que a criança construa significados coerentes e evolua constantemente.

O aprendizado da língua escrita não é exatamente similar ao da língua oral, mas o contraste de atividades sociais diante destas duas aprendizagens é pertinente,

porque ninguém espera que uma criança pronuncie corretamente a primeira palavra, então porque desqualificam imediatamente as primeiras tentativas de escrita? Por que esperam escritas convencionais? Por que não tentam traduzir o que a criança escreveu, permitindo que construa seu conhecimento por um caminho coerente com suas hipóteses e inquietações?

Em relação à língua escrita todas as metodologias tradicionais penalizam o erro ou a tentativa de acerto, salientando que só se aprende por meio da reprodução correta, gerando a inibição, porque as crianças não levantam hipóteses, não questionam e, portanto, não aprendem.

O grande desafio contemporâneo é compreender que para os estudantes aprenderem o sistema alfabético, não basta memorizar famílias silábicas, mas sim refletir sobre suas características e funcionamento, enfoque desconsiderado até então, visto que não questionavam o processo de aprendizagem vivenciado pela criança.

Na década de 80, houve uma mudança de paradigma da alfabetização, pois o enfoque mudou radicalmente da busca de correlações que justificassem o fracasso da maioria dos educandos para a investigação do processo de aprendizagem que vivenciam aqueles que conseguem se alfabetizar.

Barbosa (1991;

p. 45) frisa que:

(...) as metodologias de alfabetização evoluíram no tempo, de acordo com novas necessidades sociais que a cada nova configuração exige um novo tipo de pessoa letrada; e, ao mesmo tempo, em função do avanço do conhecimento acumulado na área da leitura e produção escrita e de seus processos de aquisição.

O famoso trabalho investigativo elaborado por Ferreiro e Teberosky (1986), publicado no Brasil com o título de Psicogênese da Língua Escrita, desencadeou significativas mudanças na visão dos docentes que foram instigados a rever suas concepções acerca do processo de alfabetização.

FASE PRÉ-SILÁBICA

Na fase pré-silábica, inicialmente, a criança pensa que pode escrever utilizando desenhos, rabiscos, letras aleatórias, números ou símbolos variados, acreditando que a palavra escrita representa o objeto a que se refere.

Após muitas explorações, as crianças concluem que existe uma diferença entre desenhar e escrever, fato que evidencia um avanço no seu processo de alfabetização ao compreenderem que a palavra escrita se refere ao nome do

objeto.

As crianças dedicam um grande esforço intelectual na construção da diferenciação entre suas produções escritas. Para tanto, se preocupam com a questão da legibilidade expressada pelo eixo quantitativo

que comporta o princípio interno da quantidade mínima de três caracteres como sendo o número ideal de letras.

As crianças passam a utilizar somente as letras em suas produções escritas quando fazem a distinção entre sua função social e a dos números, isto ocorre quando descobrem que os primeiros símbolos servem para ler, enquanto os segundos para contar.

É bastante comum nessa etapa que as crianças relacionem a escrita à propriedade física dos objetos, considerando tamanho, cor, peso, idade, mecanismo intitulado de realismo nominal, por isso coisas grandes são representadas com muitas letras, ao contrário do que

ocorre com coisas pequenas.

Conforme Freitas (1998; p.44), nesse período, “a escrita não serve como meio de comunicação, uma vez que cada um pode interpretar somente aquilo que escreve”.

Por influência cultural, a criança se apropria de algumas formas fixas e estáveis, das quais a mais significativa é o nome próprio que possibilita a reflexão sobre outras escritas, por isso é frequente que recorra a este recurso em suas produções. Por exemplo, se o professor solicitar que escreva a palavra GATO, poderá escrever CITSIRANO, usando o repertório de letras do seu nome (CRISTIANO), sem considerar a correspondência sonora entre as letras.

A principal característica desse nível é que a criança ainda não descobriu que a escrita representa a fala, sendo assim sua leitura é global por não fazer a análise entre as partes componentes e o todo. Além disso, a leitura é instável, porque se o produtor fizer uma nova interpretação de seus registros poderá atribuir significados diferenciados aos mesmos grafismos.

Todavia, conforme aumenta o contato da criança com o universo letrado, conseqüentemente, as reelaborações dos conceitos iniciais evoluem até atingir a hipótese de fonetização da escrita que pode ser representada por letras, originando a fase silábica.

FASE SILÁBICA

O ingresso da criança no nível silábico é marcado pela sua atenção às propriedades sonoras das palavras, escritas ou faladas, fato que representa um salto qualitativo no seu processo de alfabetização. Inicialmente a criança considera

a sílaba como menor unidade da linguagem oral, originando assim a fonetização da escrita.

Cabe ressaltar que esta aprendizagem ocorre somente se a criança participar de intervenções que a questionem sobre a quantidade de vezes que

abre a boca para pronunciar determinadas palavras, assim começa a antecipar a quantidade de letras que precisa para escrever.

A preocupação central desta etapa é estabelecer a correspondência grafema-

fonema, vinculando a linguagem oral à escrita.

Nesse processo evolutivo, a criança elabora uma exigência rigorosa: a necessidade de escrever uma letra para cada sílaba emitida, sem omitir sílabas, tampouco repetir letras. Para tanto, constrói um critério geral para regular as variações na quantidade de letras e variações sonoras entre as palavras.

No entanto, esta hipótese cria suas próprias contradições no que diz respeito ao controle silábico e a quantidade mínima de três caracteres para que a escrita possa ser interpretável.

É um grande desafio cognitivo quando a criança é instigada a escrever uma palavra monossílaba com apenas uma letra, porque se respeitar seus próprios critérios e colocar apenas um caractere, a produção, do seu ponto de vista, não será legível.

Em razão desta situação perturbadora, a criança vivencia inúmeros desequilíbrios que geralmente são solucionados por ela, momentaneamente, abrindo mão da hipótese silábica

para atender à exigência da quantidade mínima, por isso é bastante comum que acrescente letras aleatórias.

As contradições decorrentes da discrepância entre esquemas interpretativos instigam a criança a abrir mão do eixo quantitativo, predominando apenas a lógica da hipótese silábica.

Primeiramente, a criança não mostrará preocupação em registrar a letra correspondente à da escrita convencional das sílabas da palavra, por isso pode escrever uma grafia sem nenhuma similaridade com as letras que compõem nosso alfabeto. Seu foco de atenção reside nos aspectos quantitativos, isto ocorre porque no primeiro momento a criança percebe que existe a silabação no modelo convencional, contudo desconhece o valor sonoro das letras.

Posteriormente, a criança reelabora seus princípios para que novas hipóteses surjam, gerando a percepção de que cada sílaba deve apresentar vínculo com algum aspecto sonoro da palavra emitida e,

consequentemente, com sua escrita convencional.

As letras nesta etapa começam a adquirir valores sonoros relativamente estáveis, propiciando a correspondência com o eixo qualitativo, uma vez que as partes sonoras semelhantes entre as palavras começam a se exprimir por letras semelhantes. Por exemplo, se o professor solicita que escreva a palavra GATO, poderá registrar GO (G para GA; O para TO).

A existência de discordância entre a leitura do adulto e a feita pela criança, porque sempre há letras a mais ou a menos, impulsiona uma nova acomodação, porque descobre a necessidade de fazer uma análise que supere a hipótese silábica.

Segundo Ferreiro (2001; p.27): “Os conflitos antes mencionados... vão desestabilizando progressivamente a hipótese silábica, até que a criança tem coragem suficiente para se comprometer em um novo processo de construção”, passando para a fase silábico-alfabética.

FASE SILÁBICO-ALFABÉTICA

Quando a criança descobre que a sílaba não é a partícula menor da palavra, mas que existem elementos ainda menores, no caso os fonemas, ingressa no último passo de compreensão do sistema socialmente estabelecido, caracterizado inicialmente pelo período silábico-alfabético.

Nessa etapa, a criança se depara com novos desafios no eixo quantitativo a partir da descoberta que não basta uma letra para cada sílaba, tampouco pode estabelecer regularidades duplicando a quantidade de letras por sílaba, visto que há aquelas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras.

Para Freitas (1998; p.45):

A contribuição da teoria construtivista é aqui fundamental porque permite interpretar a escrita da criança desta fase como incorporação de grafias em direção à escrita alfabética, em vez de classificá-la como caso patológico, por omissão de letras.

No eixo qualitativo, a criança enfrenta problemas ortográficos, porque como afirma Ferreiro (2001; p.27): “a identidade de som não garante identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons”, surgindo desafios cognitivos significativos que serão superados paulatinamente.

As palavras de Azenha (1999; p.82) esclarecem alguns equívocos realizados por professores que possuem uma visão tradicional e simplista do processo de alfabetização:

Comparadas com a escrita que respeita todas as normas da convenção, estas produções podem ser caracterizadas como falhas pela existência de muitas omissões no registro de letras. É muito frequente que esses fatos sejam classificados como patológicos, indicadores de que a criança estaria com falhas de percepção –visual, auditiva ou articulatória. No entanto, se compararmos tais escritas com aquelas decorrentes da concepção silábica, poderemos enxergar

a existência de acréscimo de letras ao invés de omissão. A criança agora agrega mais letras à escrita, tentando aproximar-se do princípio alfabético, onde os sons da fala são registrados pelo uso de mais de uma letra.

Portanto, há um progresso na compreensão do sistema alfabético e não uma patologia.

Na fase silábico-alfabética a criança mostra-se mais capaz de produzir correspondências sonoras coerentes, apresentando oscilações como uma letra para cada sílaba ou uma letra para cada fonema, demonstrando claramente que vivencia o nível intermediário entre o período silábico e o alfabético.

As intervenções do professor são de suma importância para auxiliar a criança a refletir sobre suas hipóteses, reformulá-las e, concomitantemente, avançar para a escrita alfabética.

FASE ALFABÉTICA

Somente quando as crianças conquistam a hipótese alfabética é que entendem a natureza intrínseca do sistema, compreendendo o princípio da similaridade do som com sua respectiva grafia, bem como que a diferença no fonema implica a escrita de letras diferentes.

Azenha (1999; p.85) comenta que:

Neste estágio a criança já venceu todos os obstáculos conceituais para a compreensão da escrita – cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba – e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.

Ao reconstruir o sistema linguístico, respondendo aos questionamentos que originaram suas hipóteses: “O que a escrita representa e como ela se estrutura?”, as crianças começam a escrever utilizando quase todas as características do sistema alfabético convencional.

Contudo, ainda não pode lidar com todos os traços próprios

da linguagem escrita que condiz às marcas de pontuação, a questão da separabilidade, ou seja, os espaços entre as palavras para melhor compreensão das frases e textos, além da representação de fonemas, letras maiúsculas e minúsculas. Sendo assim, inicia-se uma nova trajetória para eliminar as irregularidades da ortografia.

Ferreiro (1995; p.32) afirma que:

É claro que isso não é o fim da alfabetização. Assim como qualquer outro nível, o nível alfabético é o ponto final da evolução anterior e, ao mesmo tempo, o ponto de partida de novos desenvolvimentos. Nesse ponto, foram solucionados muitos problemas cognitivos. Novos problemas surgirão.

A partir desse momento, a criança precisa de estímulos e intervenções voltadas para o enriquecimento do seu vocabulário e ampliação do conhecimento sobre a linguagem escrita, estreitando esta relação por meio de leituras constantes em diversos portadores textuais.

As palavras de Franco (1991; p. 49) são pertinentes porque frisam que “... a criança só passará para uma escrita ortográfica (conforme a correção convencional da língua) através da convivência e do confronto com a escrita de livros, revistas, gibis”.

Sendo assim, a alfabetização é um processo contínuo, repleto de desafios, emoções e conquistas que ocorrem ao longo de toda a vida.

Repensar a prática da alfabetização é fundamental para realizar mudanças que possam reverter o quadro de fracasso escolar, principalmente, nos países em desenvolvimento como o Brasil.

Nessa perspectiva, Ferreiro e Teberosky (1986) oferecem importantes ferramentas para que os professores possam refletir sobre a intervenção educativa a partir dos resultados de seus trabalhos investigativos e, dessa forma, descubram novas possibilidades para romper com o círculo vicioso do analfabetismo.

CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY E FERREIRO

Quando a criança descobre que a sílaba não é a partícula menor da palavra, mas que existem elementos ainda menores, no caso os fonemas, ingressa no último passo de compreensão do sistema socialmente estabelecido, caracterizado inicialmente pelo período silábico-alfabético.

Nessa etapa, a criança se depara com novos desafios no eixo quantitativo a partir da descoberta que não basta uma letra para cada sílaba, tampouco pode estabelecer regularidades duplicando a quantidade de letras por sílaba, visto que há aquelas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras.

Para Freitas (1998; p.45):

A contribuição da teoria construtivista é aqui fundamental porque permite interpretar a escrita da criança desta fase como incorporação de grafias em direção à escrita alfabética, em vez de classificá-la como caso patológico, por omissão de letras.

No eixo qualitativo, a criança enfrenta problemas ortográficos, porque como afirma Ferreiro (2001; p.27): “a identidade de som não garante identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons”, surgindo desafios cognitivos significativos que serão superados paulatinamente.

As palavras de Azenha (1999; p.82) esclarecem alguns equívocos realizados por professores que possuem uma visão tradicional e simplista do processo de alfabetização:

Comparadas com a escrita que respeita todas as normas da convenção, estas produções podem ser caracterizadas como falhas pela existência de muitas omissões no registro de letras. É muito frequente que esses fatos sejam classificados como patológicos, indicadores de que a criança estaria com falhas de percepção –visual, auditiva ou articulatória. No entanto, se compararmos tais escritas com aquelas decorrentes da

concepção silábica, poderemos enxergar a existência de acréscimo de letras ao invés de omissão. A criança agora agrega mais letras à escrita, tentando aproximar-se do princípio alfabético, onde os sons da fala são registrados pelo uso de mais de uma letra.

Portanto, há um progresso na compreensão do sistema alfabético e não uma patologia.

Na fase silábico-alfabética a criança mostra-se mais capaz de produzir correspondências sonoras coerentes, apresentando oscilações como uma letra para cada sílaba ou uma letra para cada fonema, demonstrando claramente que vivencia o nível intermediário entre o período silábico e o alfabético.

As intervenções do professor são de suma importância para auxiliar a criança a refletir sobre suas hipóteses, reformulá-las e, concomitantemente, avançar para a escrita alfabética.

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Compreender a língua escrita e sua estrutura, conforme a teoria elaborada por Ferreiro e Teberosky (1986), assim como conhecer o processo evolutivo que as crianças vivenciam até dominar o sistema alfabético é um instrumento essencial, mas não garante a eficácia do trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1984) contribui substancialmente ao ressaltar a intervenção do professor na zona de desenvolvimento proximal de cada criança, objetivando propiciar avanços no seu processo de conhecimento.

Para tanto, faz-se necessário uma observação atenta e cautelosa sobre a linha de raciocínio de cada estudante, fato que auxiliará o professor a elaborar situações de aprendizagem, significativas, contextualizadas e desafiadoras, conforme suas necessidades e dificuldades.

O termo intervenção está sendo utilizado com frequência no meio educativo, todavia há diferentes interpretações do seu significado que, por vezes, é reduzido somente ao momento em que o docente atua diretamente com os alunos durante a realização das atividades propostas, por exemplo, enquanto eles produzem, o professor faz questionamentos para que reflitam sobre sua escrita.

A ação interventora diz respeito a todo o trabalho pedagógico desenvolvido, desde a organização da rotina sobre as atividades que serão propiciadas, a formação de parcerias e pequenos grupos, considerando o critério de pares avançados, até as perguntas mais pertinentes para auxiliar na reelaboração de conceitos iniciais.

É importante ter clareza que o processo de construção de conhecimentos é algo singular, visto que

as crianças progridem de maneiras diferentes de acordo com seu próprio ritmo e com os estímulos que recebe do meio circundante.

Considerando a bagagem cultural de cada discente é possível estabelecer metas coerentes que pautarão as intervenções, porém faz-se necessário eleger prioridades para serem sanadas paulatinamente.

Cabe ressaltar que as conquistas de cada educando devem ser analisadas de acordo com o percurso percorrido por ele, evitando comparações. No que condiz a aquisição do sistema alfabético o foco do professor deve voltar-se para os avanços cognitivos de seus alunos e não na proximidade com a escrita convencional.

A formação de parcerias que potencialize a troca de informações e experiências entre as crianças é uma premissa da concepção sócio

interacionista, defendida por Vygotsky (1984), visando assegurar boas situações de aprendizagem em sala de aula que provoquem conflitos cognitivos necessários para novas conquistas.

Há também as intervenções nomeadas de pontuais, pois correspondem ao momento em que o professor atua diretamente durante a produção das crianças, das quais frisamos incentivar para que escrevam da melhor maneira possível o que estão pensando e leiam devagar, apontando com o dedo ou lápis.

Fazer questionamentos pertinentes pautados na produção completa ou ainda sugerir que registrem devagar, perguntando a cada letra colocada, estimula a reflexão no decorrer do processo de pensamento, ação que se constitui como uma grande intervenção pontual.

Weisz (2003; p.84) comenta sobre a correção nomeada por ela de informativa que permite intervenções

pertinentes, utilizando exemplos muito consistentes:

Numa classe onde os meninos já escrevem alfabeticamente, o professor passa e vê uma criança que escreveu CUANDO (quando). Ele pode simplesmente dizer: “Leia para mim o que está escrito aqui”, ou “Preste atenção em como você escreveu essa palavra. Pense e me diga se é assim mesmo que se escreve”, ou: “Procure essa palavra no dicionário”, ou ainda: “De que outras formas você poderia escrever isso?”. Se esta questão não for exclusiva de um determinado aluno, o professor pode... abrir a questão para a classe e dizer: “Alguém quer, por favor, escrever a palavra ‘quando’ na lousa?”, e levantar assim uma discussão.

Os erros são indicadores da atividade organizadora do aprendiz, demonstrando que não interioriza passivamente as informações que recebe do meio, mas que assimila aos seus esquemas, modificando

e organizando-as da maneira que considera mais adequada num dado momento histórico. Por isso, necessitam ser interpretados pelo professor para servir de instrumento para novas intervenções.

A configuração espacial da classe deve ser pensada antecipadamente, pois os móveis deverão ser organizados de acordo com os propósitos de cada atividade, seja individual, em dupla, em pequeno ou grande grupo, de modo que todos os envolvidos no processo educativo se sintam confortáveis.

A utilização de palavras estáveis que funcionem como modelo de escrita convencional é uma excelente estratégia de trabalho, porque informam sobre letras, traçados corretos, variedade e quantidade necessária para compor uma palavra, a ordem necessária para grafar diferentes escritas e ainda as relações entre fonemas e grafemas, atuando como modelos que quando confrontados com as hipóteses infantis produzem conflitos

cognitivos pertinentes.

A palavra estável mais dotada de significado para a criança é o nome próprio, porque independe de qualquer contexto social, tornando-se imprescindível que o professor construa coletivamente um cartaz com o nome de todos os alunos para utilizá-lo como referência na escrita de outras palavras.

A realização de jogos e brincadeiras diversificados com os nomes próprios das crianças é de suma importância para instigar a reflexão sobre o sistema alfabético, de forma dinâmica e lúdica.

As cruzadinhas e caça-palavras são jogos de escrita apreciados pelas crianças, indicados para que pensem a respeito da quantidade e qualidade das letras que precisam utilizar, podendo ser propostos de diferentes formas: com fotos dos alunos, com banco de nomes, com letras móveis.

O jogo de bingo e de memória realizados com cartelas confeccionadas pelos

próprios alunos, tendo como material de apoio à lista de nomes é um recurso muito interessante que possibilita análises variadas cognitivas enriquecendo o processo de alfabetização.

Além dos nomes, outras palavras podem ser trabalhadas para que as crianças usem como referência. Para tanto, é importante organizar listas coletivas sobre os temas de interesse comum, tais como: animais preferidos, frutas mais consumidas, brinquedos prediletos. Sendo assim, as listas devem servir como fontes de informação propiciando o confronto de hipóteses sobre o sistema convencional e não como recursos didáticos com caráter apenas ilustrativo.

Azenha (1999; p.93) enfatiza que:

A confecção de listas, cartas, bilhetes, o registro de músicas conhecidas oralmente pela criança, assim como a audição de poemas e jogos verbais acrescentam muitas outras oportunidades de criar bons contextos de uso da

escrita e da leitura, geradoras de espaço para a descoberta dos usos sociais da linguagem que se escreve.

Nessa perspectiva, é de suma importância restituir à língua escrita seu caráter social, num ambiente alfabetizador, utilizando-a em contextos funcionais, como por exemplo: ler jornal, revistas e livros para ampliar os conhecimentos sobre determinado assunto, escrever bilhetes para se comunicar com alguém ausente, ler instruções de receitas para orientar a ação.

As leituras em voz alta ou compartilhada pelo professor e pelos alunos são atividades muito importantes porque facilitam o conhecimento das funções da escrita e, concomitantemente, favorecem a aprendizagem das convenções, estimulando, sobretudo, o prazer pela leitura em diversos portadores textuais.

A construção da biblioteca circulante em que os alunos têm a oportunidade de escolher seus livros

preferidos e levá-los para casa a fim de compartilhar com seus familiares o prazer de desvendar os mistérios e a magia do mundo literário é uma atividade fundamental quando se deseja auxiliar

na formação de leitores e escritores, competentes e críticos.

Para que as ações interventoras sejam significativas e pertinentes é preciso que o professor faça observações

sistemáticas sobre o processo evolutivo de cada aluno, pois estas se constituirão como seu mais rico material de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universalização da plena alfabetização é um projeto cultural e político indispensável para toda a população, mas requer mudanças substanciais, sobretudo, no âmbito educacional.

Se os professores continuarem com a visão simplista que é possível ensinar a criança a entender o sistema alfabético por meio de cartilhas que priorizam os métodos tradicionais, então perpetuarão os índices que tornaram o Brasil um dos campeões mundiais do fracasso escolar na alfabetização inicial.

Novos paradigmas epistemológicos marcaram definitivamente o fazer pedagógico dos alfabetizadores, uma vez que o estudante se tornou o principal protagonista na construção da teia dos seus conhecimentos

e não apenas o professor, que agora é considerado um grande mediador.

As concepções de sujeito da aprendizagem, processo e objeto de conhecimento subjacente à psicogênese da língua escrita, evidenciam uma mudança radical na postura educacional que passa da pedagogia tradicional para a concepção construtivista.

Nessa perspectiva, a criança deixa de ser vista como uma simples espectadora, dependente de estímulos externos para aprender, tornando-se um ser ativo capaz de construir seu próprio conhecimento ao interagir com a língua em seus usos e práticas sociais, bem como trocar informações com parceiros mais experientes e assim, gradativamente, ampliar seu repertório cultural e avançar

no seu processo de alfabetização.

Nesse contexto, destaca-se a importância do ambiente alfabetizador que deve fornecer uma gama rica de materiais escritos acessíveis à criança, bem como situações significativas de aprendizagem, contextualizadas e pertinentes às suas necessidades educacionais, oportunizadas por professores mediadores que estimulem reformulações rumo a construções mais complexas e consistentes.

Para tanto, faz-se necessário que os docentes valorizem os conhecimentos prévios dos educandos como mecanismos fundamentais para pautar suas intervenções, assegurando a realização de um trabalho de mediação pontual e abrangente, de cunho intencional.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (org.) Para além do fracasso escolar. Campinas: Papirus, 1997.

AZENHA, Maria da Graça. Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro. São Paulo: Ática, 1998.

BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e Leitura. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do professor; v.16)

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. Emília. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Reflexões sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. O passado dos verbos ler e escrever. São Paulo: Cortez, 2003.

FRANCO, S. R. K. O Construtivismo e a educação. Porto Velho: Gap, 1991.

FREITAS, L. A produção da ignorância da escola: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula. 4. ed. São Paulo: FDE, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993. (Pensamento e ação no magistério)

SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 17. ed., São Paulo: Ática, 2002.

VYGOSTKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 2003.

PRÁTICA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTEGRAÇÃO SOCIAL



LUZIA ALVES COUTINHO

Professor de Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo na CEI Jardim Camargo Novo

A modalidade da educação infantil possui papel socializador e a prática de ensino é uma valiosa ferramenta para que a socialização tenha êxito. A primeira infância é uma das fases mais complexas do desenvolvimento humano e a mais rica, portanto se durante a prática do ensino ocorrer bons estímulos, haverá resultados surpreendentes, favorecendo a inserção da criança no meio em que vive. Este estudo utilizará a pesquisa bibliográfica e pretende analisar a prática de ensino como fator favorável para a integração do indivíduo social na modalidade de educação infantil, ou seja, o envolvimento de professor, aluno e sua integração social. Vislumbrando essa integração na primeira fase da educação básica, senão a mais relevante, mas certamente o início de um processo educativo em longo prazo.

Palavras-chave: Educação Infantil; Prática de Ensino; Integração.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar a importância da prática docente na educação infantil, com enfoque na sua contribuição de integração do indivíduo na sociedade.

O projeto foi escolhido devido essa modalidade de ensino, ser vista como base para os demais níveis que ocorrem no decorrer da vida cotidiana do indivíduo. Portanto, essa base deve realizar de forma positiva a integração da criança na sociedade, tornando pensadora crítica e ativa.

Esta pesquisa será bibliográfica, para examinar o favorecimento da prática do ensino na educação infantil, visando à integração da criança em sua totalidade, como ser biopsicossocial.

Este artigo será

fundamentado por alguns teóricos, iniciando com Heywood (2004) que traz breve histórico da educação infantil e o termo de criança. Seguindo com Machado (1986) dando o enfoque da pedagogia e socialização, após Kuhlmann (2003) apresentando conceito de educação infantil e finalizando com Curto, Morillo e Teixidó (2000); Freire (2008) e Karlsson (2008, p.165 e 166).

Outrossim, enfatizou-se no segundo capítulo a prática de ensino em seus diferentes aspectos com contribuição dos autores: Mizukami (1986); Gasparin (2007); Souza(2006); Benjamin(1994, p.253); Kishimoto e Pinazza (2008, p.48-49) e citação do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998).

E finalizando

destacamos a relação da integração social e educação infantil, com apoio teórico de Ferreiro (1996); Zabala (1995, p. 9-10) acrescentando o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998), Declaração de Salamanca (1994) e a citação do Art. 29 da LDB nº 9.394/96.

Foram escolhidos os itens para demonstrar que dados como esses podem oferecer fundamentos para materialização de propostas docentes voltados a criança em sua totalidade, bem como de estimular a serem realizadas pesquisas que analisem a prática, averiguando melhores instrumentos pedagógicos para que essa proposta favoreça a qualidade de ensino no ambiente escolar a todos envolvidos.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao mencionarmos a Educação Infantil é necessário fazer um breve histórico da evolução de como se via a criança na sociedade: na Idade

Média, a forma de tratar as crianças era fundamentada em costumes que eram da Antiguidade, sendo que o pai definia qual seria a função

das crianças e controle sobre sua vida. Até o século XVI as crianças eram vistas como mini adultos, com decorrer do tempo à criança inicia a ter

função social e na segunda metade do século XX a criança inicia a sua conquista de reconhecimento social (HEYWOOD, 2004).

Cabe citar uma representante da chamada Pedagogia Nova: Maria Montessori, que apresenta o trabalho com enfoque da socialização:

Para Maria Montessori, “o espírito da criança se forma a partir de estímulos externos que precisam ser determinados”. Em seu método de ensino a criança é livre, mas livre apenas para escolher os objetivos sobre os quais possa agir. Por isso, Montessori criou materiais didáticos simples e muito atraentes, projetados especialmente para provocar o raciocínio e auxiliar em todo tipo de aprendizado, do sistema decimal à estrutura da linguagem, tornando todo o processo muito mais rico e interessante. (MACHADO, 1986, p.20)

Diversos teóricos iniciam propostas pedagógicas envolvendo as crianças e com o decorrer da história, especificamente no Brasil, há consideração de que educação infantil ocorre com criança de 0 a 5 anos e 11 meses, sendo que de 0 a 3 anos de idade, a criança permanece na creche ou centros de educação infantil e dos 4 aos 6 anos, inicia-se a pré-escola, esclarecido por 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.

Curto, Morillo e Teixidó (2000), salientam que a educação infantil tem papel relevante na construção do pensamento educativo, portanto é necessário visualizar que a criança não vem vazia para a escola e que ao respeitar a diversidade dos seres humanos, o educador poderá realizar trabalho reflexivo, aprimorando e integrando os conhecimentos que seus alunos trazem consigo.

Freire (2008) acredita que é essencial que o educador respeite essa integração, valorizando o a experiência e o saber que a criança traz consigo, isso também abrange a educação infantil, trabalhando conceitos, valores, hábitos, sentimentos, sonhos e todo conteúdo que a criança possui

para que se construa novos conhecimentos de forma colaborativa e coletiva.

Seguindo essa linha de pensamento em que o contexto no qual a criança está inserida estimula a aprendizagem e facilita o diálogo em sala de aula, Freire destaca:

(...) uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem (FREIRE, 2008a, p.123).

Frente à evolução histórica da Educação Infantil, o diálogo entre educador e educando ganha relevância, permitindo que se perceba a criança como ser ativo, a cada dia com papel mais relevante no processo de ensino e aprendizagem.

Anteriormente

a criança era tido como um adulto em miniatura, sem consideração por seu histórico de construção de conhecimento interno ou sua experiência em construção. Precisamos perceber a criança como ser independente, ativo e construtor de novas práticas e o diálogo é algo que deve ser sempre utilizado em sala de aula, o educador não deve se ver mais relevante que o educando, pois mesmo não pensando como adulto, o seu saber não deve ser visto como algo desprezível e sim construtivo.

Vale acrescentar a citação de Karlsson (2008, p.165 e 166), a qual ilustra essa questão de valorização ao diálogo compartilhado:

Se realmente queremos entender e conhecer as crianças e aprender sobre suas culturas nas suas perspectivas, devemos mergulhar na cultura e no mundo das crianças. Elas são atores sociais ativos e competentes. Uma criança

não pensa exatamente como um adulto. Suas palavras e modo de agir, suas formas de pensar e refletir são muito mais complexos do que geralmente nós pensamos. Se nós queremos que as crianças nos contem algo sobre elas próprias, precisamos levá-las a sério e tratá-las equitativamente. Devemos parar e aprender a ouvir em um diálogo compartilhado, recíproco e coletivo. E, finalmente, também devemos encorajar a nós mesmos e nos envolver em uma ação compartilhada e recíproca com as crianças, para que entremos em diálogo coletivo com elas.

Diante do exposto, o conceito de criança evoluiu através dos tempos e a educação infantil apresenta a proposta de educar relacionando sentimentos, afetos, conhecimento, cognitivo, envolvendo a criança na sociedade e cultura que está inserida.

PRÁTICA DO ENSINO

O ensino é algo desafiador para o docente e todos os atores envolvidos nesse processo. É necessário um planejamento, mas que não seja rígido para que mude durante sua aplicação, envolva o aluno e professor, permitindo olhar reflexivo, se atentando a realidade na qual estiver inserido.

Atualmente, diante de discussões e debates de novas percepções pedagógicas, educador mudou seu olhar não vendo mais seu aluno como depositário de conteúdos e atividades planejadas sem construção crítica, como ocorria anteriormente segundo Mizukami (1986, p.14- 15):

Na abordagem tradicional o professor em relação ao aluno ocupa uma posição vertical, aqui o mestre ocupa o centro de todo o processo educativo, cumprindo objetivos selecionados pela escola e pela sociedade. O professor

comanda todas as ações da sala de aula e sua postura está intimamente ligada à transmissão de conteúdos. Ao aluno, neste contexto, era reservado o direito de aprender sem qualquer questionamento, através da repetição e automatização de forma racional.

As ferramentas empregadas pelos professores devem ter o enfoque que o aluno é um ser biopsicossocial, portanto se deve estimular esse educando a ter reflexão crítica diante do ensino, planejando alternativas para a prática em sala de aula. Gasparin (2007) contribui trazendo a noção de métodos dialéticos que o educador tem se deparado ao ter que elaborar executar um projeto, permitindo que as ações do aluno possam interferir na construção do mesmo, seguindo para a expressão da totalidade do planejamento pedagógico.

Cabe ressaltar que o planejamento quebra

a rotina no ambiente escolar e permite que se tenham momentos interativos desde que sejam determinadas as regras para que se consiga integrar o ensino e a ludicidade, pois sem o mesmo as atividades ficariam sem objetivo sendo a escola um espaço apenas para que as crianças menores passem o seu tempo enquanto os pais trabalham ou estão com outras tarefas durante o tempo que as mesmas estão na escola.

Diversos teóricos destacam o valor da ludicidade e do brincar durante a prática educativa, principalmente na educação infantil, mas há destaque para a citação abaixo, que descreve o brincar e sua importância para o desenvolvimento da criança:

Brincar é a atividade mais pura, mais espiritual do homem neste estágio (a infância), e, ao mesmo tempo, típico da vida humana como um todo – a vida natural interna escondida

no homem e em todas as coisas. Ele dá, assim, alegria, liberdade, contentamento interno e descanso externo, paz com o mundo. Ele assegura as fontes de tudo o que é bom. Uma criança que brinca por toda parte, com determinação autoativa, perseverando até esquecer a fadiga física, poderá seguramente ser um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção deste bem-estar de si e de outros. Não é a mais bela expressão da vida da criança neste tempo de brincar infantil? A criança que está absorvida em seu brincar? A criança que desfalece adormecida de tão absorvida? (...) brincar neste tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação. (KISHIMOTO e PINAZZA, 2008, p.48-49).

Na educação infantil, a ludicidade é uma ferramenta essencial, pois o jogo, o brincar e a brincadeira são de grande valia durante esses momentos interativos. A brincadeira faz parte da cultura

infantil em diversos povos, de diferentes maneiras, pois por meio do brincar a criança aprende a ver o mundo e ter conhecimentos diferenciados de forma prazerosa.

O jogo e a brincadeira são ferramentas de fácil manuseio. Brincar, segundo o dicionário Ferreira (2003), é “divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar”, também pode ser “entretê-lo com jogos infantis”, ou seja, brincar é algo muito presente nas vidas das crianças, ou deveria ser sempre assim a infância bem vivida.

Benjamin apresenta uma reflexão da brincadeira na educação:

Pois é a brincadeira, e nada mais, que está na origem de todos os hábitos. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se, devem ser inculcados no pequeno através de brincadeiras, acompanhados pelo ritmo de versos e canções. É da brincadeira que nasce o hábito, e mesmo em sua forma mais rígida o hábito conserva até o fim alguns resíduos da

brincadeira. Os hábitos são formas petrificadas, irreconhecíveis, de nossa primeira felicidade e de nosso primeiro terror. (BENJAMIN, 1994, p.253)

A ludicidade faz parte da rotina do ser humano em qualquer idade, mas enfoque é a infância, na qual ela deve ser bem vivida. Sendo que até mesmo na fase adulta, o jogo e brincadeira podem auxiliar durante ensino e demais ambientes que se fizerem necessários. Portanto, reforçamos que a introdução de jogos e brincadeiras durante o cotidiano escolar, devido a influência dos mesmos exercem até mesmo emocionalmente do dinâmico processo de ensino e aprendizagem.

A prática de ensino ao incluir várias habilidades em seu repertório, favorece a prevenção de futuros problemas de aprendizagem, visto que o enfoque deste artigo é referente a educação infantil. Tudo utilizado de maneira correta poderá favorecer ao educador e

educando, momentos múltiplos de aprendizagem, respeitando o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Outrossim, a prática de ensino pode usufruir de diversas ferramentas, teorias e práticas diferenciadas, para que tenha êxito em seu total cumprimento. O educador pode se utilizar de diversas estratégias, desde que haja integração e respeito ao conhecimento do educando. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 23, v.01):

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.

Frente a esse enfoque, Souza (2006, p. 10) afirma que “a prática pedagógica enquanto ações coletivas são conformadas pelas interações de seus diferentes sujeitos (docentes, discentes e gestores) na construção de conhecimentos ou trabalho dos conteúdos

pedagógicos”. Acrescentamos os membros familiares nesse processo de interação, para que se tenham objetivos construídos e reflexivos durante a prática do ensino, envolvendo a todos nessa ação pedagógica.

Sintetizamos que a prática do ensino deve se valer da integração de: aluno, professor, pais ou responsáveis, gestores, enfim todos envolvidos nesse processo educativo para que se permitam reflexões e mudanças em seu percurso, fato relevante para educação infantil que será a base para todo decorrer do ensino e aprendizagem do indivíduo.

INTEGRAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil ocorre em espaço de convívio de alunos, professores, pais e demais profissionais da educação. Deve ser acolhedora, flexível e dinâmica para que a prática docente favoreça a integração das crianças em sua totalidade. Para que isso tenha êxito, o

professor deve respeitar a criança como ser singular, com sua própria trajetória, bem como sua evolução individual.

A Declaração de Salamanca (1994) defende a formação de uma pedagogia que vislumbre a diversidade dos alunos em diferentes

contextos, tais como, a escola, com estratégias pedagógicas diferenciadas.

Destaca-se ainda o documento que:

A educação assume as funções: social, cultural e política, garantindo dessa forma, além das

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desse trabalho foi compreender a prática de ensino como fator favorável para a integração do indivíduo social na modalidade de educação infantil

De acordo com a pesquisa bibliográfica, é perceptível a interação da criança como ser biopsicossocial durante o processo de ensino e aprendizagem, bem como sua integração social com apoio do educador na modalidade da educação infantil.

Compreendemos que de acordo com os resultados no decorrer da pesquisa que

o docente deve ser inovador e se atualizar em relação as mudanças nas formas de ensino com enfoque para educação infantil, pois o professor deve conhecer e considerar as peculiaridades dessa modalidade, concepção e pratica percebendo a criança como ativa em ação transformadora durante contato como novos conhecimentos.

Outrossim, o educador deve manter a pratica de ensino vislumbrando toda particularidade do aluno, utilizando de diversas ferramentas para que a

integração do conhecimento e aluno ocorram de forma prazerosa e enriquecedora para a educação e a todos atores envolvidos nesse processo.

Conclui-se que esse estudo mostra o quanto é importante o professor estar atualizado e inserido em campos de pesquisas, que são importantes para a qualidade no processo de educação. Disso decorre a necessidade de efetuar mais pesquisas na área da educação, sendo este trabalho mais uma contribuição nesse sentido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

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.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas I: magia e técnica. arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CURTO, L. M.; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. Escrever e ler. Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a ler e a escrever. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

FERREIRO, E. Alfabetização em processo. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio Escolar Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.

FREIRE, Paulo. Medo e ousadia. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008a.

_____. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008b.

GASPARIN, J.L. Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 4. ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

HEYWOOD, Colin. Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KARLSSON, Liisa. Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar. In CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008

KISHIMOTO, Tizuko Morchida e PINAZZA, Mônica Appezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2008.

KUHMAN JR. M. Educando a infância brasileira. LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. 500 anos de Educação no Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MACHADO, Izaltina de Lourdes. Educação Montessori: de um homem novo para um mundo novo. 3ªed. São Paulo: Pioneira, 1986.

MIZUKAMI, M.G.N. Ensino: As abordagens do Processo. São Paulo: EPU, 1986.

SOUZA, J. F. de. Prática pedagógica e formação de professores. Recife: Bagaço, 2006.

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

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOCO SOB A PERSPECTIVA DE ZYGMUNT BAUMAN



MARCIA FERRAZ

Professora na EMEI Maria da Conceição Vieira Pereira I; Graduada em Pedagogia com Pós-Graduação em Gestão Escolar; Psicopedagogia; Educação Especial; e Letramento pela Faculdade Campos Elíseos.
E-mail: marciafe7@yahoo.com.br

Neste trabalho o conceito de modernidade líquida de Zygmunt Bauman é usado como base para discutir a forma como lidamos com a capacidade de nos concentrar nas tarefas executadas no dia-a-dia, principalmente em relação a educação. Neste contexto, a ideia de ser possível realizar múltiplas tarefas e conseguir resultados satisfatórios é questionada pois as constantes interrupções voluntarias que realizamos durante períodos que deveriam ser dedicados ao foco e a reflexão são divididas entre distrações efêmeras em busca da necessidade de satisfação de um desejo momentâneo de suprir a carência por estabilidade mediante um constante fluxo de informações. Necessidade essa que cerceia a habilidade de pensar criticamente sobre as informações recebidas. A solução para tal “mau” habito moderno é encontrada no antigo conceito grego de Paideia que propõe a formação de um homem dotado de habilidades técnicas e uma sabedoria racional que o prepara para desempenhar seu papel na sociedade da melhor forma possível. Pensando nisso, a proposta de atividades que melhorem a capacidade de concentração e ensinem os alunos a manter o foco é mencionada a fim de discutir a possibilidade de encontrar um equilíbrio entre seus impulsos e necessidades.

Palavras-chave: Concentração; Educação; Bauman, Foco

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende discutir “foco” sob a ótica de Zygmunt Bauman e seu conceito de Mundo Líquido (também chamado de Modernidade Líquida), e como a aplicação de suas ideias e metodologias, na educação, podem construir uma base de conhecimento muito mais sólida tornando o aprendizado mais profundo e eficiente. Quando dizemos a palavra Foco nos referimos a capacidade que alguém tem de concentrar-se em um objetivo e, com planejamento e organização, alcançar uma meta preestabelecida. Mas, atualmente, o intenso fluxo de estímulos sensoriais torna um desafio a habilidade de se concentrar em algo específico por muito tempo. As distrações encontram-se em todos os lugares, redes sociais, televisão, smartphones.... Em uma pesquisa da Kaiser Family Foundation descobriram que:

Jovens de oito aos dezoito anos gastam mais de

sete horas e meia por dia com smartphones, computadores, televisores e outros instrumentos eletrônicos, em comparação com as menos de seis horas e meia de cinco anos atrás. Quando se acrescenta o tempo adicional que os jovens passam postando textos, falando em seus celulares ou realizando múltiplas tarefas, tais como ver TV enquanto atualizam o Facebook, o número sobe para um total de onze horas de conteúdo de mídia por dia.

(Kaiser Family Foundation
Apud Bauman, 2013, p. 32-33)

Um estudo conduzido pelo professor Larry Rosen (2017) descobriu que a capacidade média de concentração é de 3 a 5 minutos apenas. Depois desse tempo as pessoas tendem a se distrair, no estudo ou trabalho, principalmente com alertas tecnológicos como mensagens, e-mails e notificações. Em uma entrevista para a BBC em 2013 o professor Rosen alerta sobre a consequência

de estar constantemente dividindo a atenção „Se ficamos trocando de tarefa, nunca passamos tempo o bastante para nos aprofundarmos em nenhuma delas. Três minutos certamente não bastam para estudar”.

Essa pesquisa vai de encontro ao pensamento de Bauman quando ele critica a forma como lidamos com a informação, estamos tão preocupados em acompanhar tudo o que acontece o tempo todo que nós apoiamos em frases soltas, breves comentários e textos lidos às pressas por causa do medo de estar perdendo alguma outra coisa. Para ele, essa é uma das tragédias atuais pois estamos perdendo a capacidade de manter nossa atenção em algo e realmente nos concentrar nisso até que realmente tenhamos compreendido. A compreensão de algo implica na multiplicidade de formas como um tema pode ser pensado. Como Howard

Gardner diz:

Se você realmente entende bem de um assunto, você pode pensá-lo de muitas formas diferentes. Pense sobre sua família, seu hobby, a comunidade onde você vive, você pode escrever a respeito, falar a respeito, brincar a respeito, desenhar, atuar, debater. E a pluralidade de formas significa que você tem um entendimento completo sobre alguma coisa.

(GARDNER, 2013)

E, quando se trata de educação, há uma constante exigência por conhecimento para que seja possível se integrar de forma consciente e produtiva na sociedade, mas, ao mesmo tempo, a capacidade de concentração se torna cada vez mais precária. Isso porque o conhecimento é como um diamante bruto, precisa ser lapidado pelo do pensamento crítico. Como Riccardo Mazzeo observou: “A educação precisa alimentar-se não apenas

de conhecimento, mas de pensamento crítico também” (BAUMAN, 2013, p. 5).

E essa é a habilidade que faz diferença. Com o fluxo de informações que temos nos dias de hoje é importante aprender a distinguir o que é relevante do que não é. Em uma entrevista para o jornal Gazeta do Povo, Bauman cita uma frase do biólogo Edward Osborne Wilson que sintetiza essa ideia: “Estamos nos afogando em informação, enquanto passamos fome de sabedoria”.

Para ele, a educação deve seguir um modelo de Paideia (BAUMAN, 2013), o termo de origem grega refere-se a um sistema de educação que permita o desenvolvimento de diversas habilidades formando um indivíduo “completo” capaz de exercer seu papel na sociedade da melhor forma possível. Como diz Daise Diniz (2014).

Num mundo em que se convencionou dissociar sucesso do desenvolvimento do caráter. Hannah Arendt afirmou que o ato de educar resume-se em humanizar o ser humano, retomando o ideal dos antigos gregos. A filósofa busca, com tal afirmação, transpor para a modernidade o ideal antigo da educação. O ser humano humanizado deve ser educado integralmente, numa educação que não visa só ao intelecto (entendido como o conhecimento de uma técnica), mas também e principalmente para uma vida regida pela sabedoria para uma racionalidade moral prática capaz de ler o mundo em sua totalidade e diversidade.

Aplicando uma metodologia baseada nessa ideia é possível conduzir a formação do homem como indivíduo e como cidadão dotado de habilidades que o integrem de forma plena na sociedade. (BAUMAN, 2013, p. 12-16).

CONCEITO DE MUNDO LÍQUIDO

O conceito de Liquidez criado por Bauman defende a ideia de que todas as estruturas de organização social que conhecemos se dissolvem com grande facilidade e não podem mais ser usadas como referência pois sua vida é tão curta que elas mal têm tempo para se estabelecer antes de terminar (BAUMAN, 2007, p. 5).

O excesso de estímulos causa um sentimento de ansiedade tão profundo que a cultura do imediatismo e do prazer é o que impera. Neste cenário, onde a visão de longo prazo não é valorizada, as condições para uma educação de qualidade se tornam muito mais difíceis.

de qualidade exige tempo e dedicação. E, com um fluxo de informações tão intenso, a habilidade de prestar atenção, se concentrar e ser capaz de pensar de forma linear pode ficar bastante comprometida. Afinal, é preciso Foco para tirar bom proveito da educação e de seus benefícios.

Isso porque educação

IMPACTO NA EDUCAÇÃO

A capacidade de se manter focado em uma tarefa é importante pois a construção de memórias de longo prazo exige tempo e dedicação. Em sua pesquisa, ROSEN (2017) explica de forma simples uma das principais razões porque é tão fácil distrair-se e interromper uma tarefa: o sentimento de Recompensa. É mais atraente ceder ao impulso de dispersar a atenção porque satisfazemos uma necessidade momentânea (a ideia de que precisamos estar sempre “atualizados”) em uma tentativa de reduzir

a incerteza que nos cerca, causada pela efemeridade das informações, mediante uma busca incessante por informações, ainda que essas estejam totalmente despida de qualquer censo crítico ou lógica.

Para melhorar seu desempenho durante a aprendizagem o estudante deve pensar na educação como algo de que deve se apropriar e guardar para sempre. A ideia desse compromisso é assustadora pois exige que ele se conscientize da necessidade de concentrar sua atenção

nos estudos.

Os pais e mães de antigamente costumavam dizer que “o que vocês aprenderam nunca mais ninguém vai lhes tirar”. Essa promessa podia parecer encorajadora para as crianças de então, mas os jovens de hoje ficariam horrorizados se seus pais ainda usassem esse tipo de argumento. No mundo contemporâneo, os compromissos tendem a ser evitados, a menos que venham acompanhados de uma cláusula de “até segunda ordem”

(BAUMAN, 2011, p. 73)

A ilusão de que a cérebro é multitarefas também pode ser considerada uma justificativa para que tantas pessoas acreditem que executar mais de uma atividade ao mesmo tempo é algo simples. Há estudos que mostram que quando pensamos que estamos dividindo nossa capacidade de concentração em múltiplas tarefas na verdade estamos realizando uma “troca rápida”, ou seja, nos concentramos

por períodos breves em cada atividade e isso nos faz levar mais tempo para concluir uma tarefa já que é preciso um “tempo extra”, quando retomamos uma atividade, para voltarmos ao nível anterior de engajamento (SULLIVAN, 2013).

Esse pode ser um dos motivos pelo qual algumas pessoas não leem com muita frequência, seu nível de concentração é tão baixo ou superficial que elas

demoram demais para concluir uma leitura ou simplesmente “passem o olho” no texto enquanto tentam capturar palavras chave e compreender a mensagem nele contida. Na vida acadêmica, a consequência de dividir a atenção com algo além dos estudos resulta em um nível de aprendizado menos profundo e mais rígido (Annie Murphy Paul apud SULLIVAN, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A quantidade de informação a que somos expostos todos os dias é tão grande que é impossível analisar todos os dados. É preciso aprender a separar o joio do trigo quando se pensa em informação. O papel da educação deve ser capacitar o pensamento autônomo e crítico para ensinar a distinguir quais informações serão relevantes no longo prazo.

Uma vez que o

papel da educação não o de realizar uma transferência de informação onde o aluno apenas memoriza o que lê ou escuta, mas o de ensiná-lo a se concentrar em um tema e refletir sobre ele; abstraí-lo e reorganiza-lo para que seja possível absorver o conhecimento de forma profunda e o incorporar a um repertório que poderá ser aplicado em outros momentos.

Essa não é uma

tarefa fácil, pois aqueles que cresceram em um ambiente cercado por informações recebidas de diversas fontes estão tão acostumados a dividir sua atenção em múltiplas tarefas que ficam ansiosos com a ideia de que podem estar “perdendo” algo importante. Essa ansiedade é gerada pela inconstância, de acordo com o conceito de Liquidez criado por Bauman, no mundo atual tudo é efêmero, a solidez

das coisas e das relações humanas é assustadora porque “qualquer compromisso de longo prazo prenuncia um futuro sobrecarregado de obrigações que limitam a liberdade de movimento e a capacidade de agarrar no voo as novas e ainda desconhecidas oportunidades que venham a surgir” (BAUMAN, 2011, p. 72). Esse fenômeno atinge também a forma como lidamos com informação. Graças ao fluxo assustador de informação que recebemos em nossos smartphones, computadores e redes sociais o sentido de “novidade” se perde rapidamente e nos leva a acreditar que a única maneira de acompanhar tudo o que acontece, na velocidade em que acontece, é dividindo nossa atenção entre várias atividades.

Esses excessos causados pela modernidade afetam o desempenho escolar dos alunos que não conseguem desenvolver a atenção e capacidade de

sintetizar e filtrar a relevância das informações que recebe. A solução para este cenário é desenvolver a capacidade de se concentrar em um tema por períodos maiores sem distrações ou interrupções desnecessárias.

Para evitar o sentimento de ansiedade causado por notificações de celular e redes sociais, por exemplo, é preciso reservar um tempo determinado para “checar” as informações mais relevantes, responder um e-mail ou consultar as redes sociais. Buscar o chamado “caminho do meio” como os gregos diziam. A ideia de que ponderação e moderação é a chave para uma vida equilibrada é um dos pilares do conceito de Paideia.

O conhecimento sempre foi valorizado por sua fiel representação do mundo; mas, e se o mundo se transforma de maneira tal que desafie continuamente a verdade do conhecimento existente até então e pegue de

surpresa mesmo as pessoas “mais bem informadas”

(BAUMAN, 2011, p.73)

Buscando uma forma de equilibrar o impulso de distrair-se e a necessidade de manter-se concentrado é importante desenvolver atividade que trabalhem a habilidade de focar em algo. Lissandra de Oliveira do Instituto de Otimização da Mente (informativo da UNIVERSIDADE VEIGA E ALMEIDA, 2017) propõe o exercício da escrita como uma das formas de trabalhar a capacidade de foco durante os estudos “Nesta atividade treinamos a escrita e o resumo, desenvolvendo a capacidade de síntese. É uma forma excelente de treinar a memória e sair do piloto automático [...] o que exige uma concentração maior no ato de se comunicar” afirma. Jogos de palavras, palavras cruzadas e até mesmo o exercício de colorir também são formas de trabalhar habilidade como interpretação de texto, atenção, memória, criatividade e foco

além de reduzir os níveis de ansiedade.

Em relação aos projetos pessoais Bauman, inspirado por Jean Paul Sartre, fala sobre a importância do foco para a construção de um “Projeto de vida” (CAFÉ FILOSOFICO, 2011). Mesmo em um cenário de incerteza, onde a temporalidade das coisas faz com que algo que vale hoje talvez não tenha nenhum valor

amanhã, incentivar a criação do projeto de vida é uma forma de ensinar o sentido da palavra “compromisso” e de como é importante agir de forma consistente seguindo passo-a-passo cada etapa para, enfim, alcançar um objetivo desejado.

Dessa forma também é possível compreender as relações de interdependência entre as escolhas pessoais e

sua relação com a comunidade e não se tornar apenas uma vítima da sociedade de consumo atual que reforça a ideia de que apenas o novo é bom e valioso e que por isso devemos nós expor a uma quantidade absurda de informações a fim de nos manter bem informados e preparados para os desafios do mundo atual.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. 44 cartas do mundo líquido moderno. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. Sobre educação e juventude: Conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. Tempos líquidos. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BRAGA, Ryon. O excesso de informação – a neurose do século XXI. Disponível em: <http://www.mettodo.com.br/pdf/O%20Excesso%20de%20Informacao.pdf> Acesso em 19/12/2017.

CAFÉ FILOSOFICO. Estratégias para a vida | Zygmunt Bauman. Entrevista: 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lyhOBYoBnsU> Acesso em 11/12/2017.

DINIZ, Daise. Reflexões sobre o ato de educar: educação e humanização. Artigo. Fundação CECIERJ, 2014. Disponível em: <http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/reflexoes-sobre-o-ato-de-educar-educacao-e-humanizacao> Acesso em: 20/12/2017

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. 23ª edição, coleção Polemicas do Nosso Tempo. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRONTEIRAS DO PENSAMENTO. Howard Gardner – Para cada pessoa, um tipo de educação. Entrevista. Publicado em 18/02/2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tLHrC1ISPXE> Acesso em: 27/12/2017.

PROGRAMA MILENIO. Zygmunt Bauman em entrevista ao programa Milênio, da Globo News. Globo News. Editora Zahar, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z3n9Raa1SbM> Acesso em 10/12/2017.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. 4ª edição. Sindicato Nacional dos Editores de Livros. 2016. Disponível em: http://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2016/06/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_4.pdf Acesso em: 09/12/2017.

ROSEN, Larry; GAZZALEY, Adam. The distracted mind: Ancient brains in a high-tech world. E-book: MIT Press, 2017.

SULLIVAN, Bob. Students can't resist distraction for two minutes... and neither can you. Artigo, NBC NEWS: 2013. Disponível em: <https://www.nbcnews.com/technology/students-cant-resist-distraction-two-minutes-neither-can-you-1C9984270> Acesso em: 14/12/2017.

UNIVERSIDADE VEIGA E ALMEIDA. Passatempos que desenvolvem atenção, foco e raciocínio lógico. Informativo: 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/guiaenem/passatempos-que-desenvolvem-atencao-foco-raciocinio-logico-21610618> Acesso em: 20/12/2017.

A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS SÉRIES INICIAIS COMO CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES



MÁRCIO DOS REIS SALES

Mestre em Linguística, Especialista em Língua Portuguesa, Licenciado em Letras e Pedagogia. Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Educação de São Paulo.

No Brasil, onde há a escassez de efetivos leitores, a escola na educação infantil e nas séries iniciais tem o papel de, além de alfabetizar, fomentar o gosto pela leitura, formando leitores com habilidades que lhes garantirão êxito escolar e social. Na infância, momento mais propício para desenvolver hábitos que serão seguidos na vida adulta, a escola mostra-se um ambiente adequado e necessário para a formação de futuros leitores críticos e autônomos para o exercício da cidadania. Este estudo objetiva discutir sobre a importância da leitura na sociedade contemporânea, destacando o hábito de ler como meio de exercício da cidadania, bem como enfatizar a necessidade de se fomentar o gosto pela leitura desde a Educação Infantil, como atividade a ser praticada para a vida toda e caminho para o êxito escolar e social do indivíduo.

Palavras-chave: Leitura. Letramento. Educação Infantil. Séries Iniciais. Formação de Leitores.

INTRODUÇÃO

Enquanto a história da escrita remonta à Antiguidade, saber ler mostra-se como uma atividade da Era Moderna, estando ligada a uma necessidade social. É na modernidade que a leitura se torna importante e, senão, essencial no mundo do trabalho, na vida pública e no cotidiano, uma vez que em todas essas esferas há a presença de documentos escritos.

Embora seja evidente a mediação da escrita nas mais diversas relações dos contextos sociais, temos hoje, ainda no Brasil, um abismo entre a população e os materiais escritos, seja pelos problemas de aptidão, ou por dificuldades de acesso e, até mesmo, a ausência de gosto pela leitura.

Tendo-se em conta a importância do hábito de leitura na formação do cidadão, enquanto indivíduo autônomo e crítico, faz-se mister a formação de leitores

desde a mais tenra idade e para a vida toda. É na infância o momento em que as crianças estão mais propícias a desenvolver hábitos que seguirão futuramente, por isso a importância da Educação Infantil e das séries iniciais no estímulo pelo gosto da leitura e o desenvolvimento das habilidades necessárias para um bom leitor desde a infância.

Os atos de ler e escrever estão diretamente ligados tanto no processo de alfabetização quanto na vida social das pessoas. Um indivíduo letrado deve dominar ambos para exercer sua cidadania. No entanto, no Brasil, as estatísticas denunciam o considerável número de analfabetos absolutos ou funcionais. Esses índices refletem na desigualdade social e na falta de possibilidade de superação das baixas condições sociais pela ascensão por meio de estudos e formação escolar.

Assim, faz-se necessário, com urgência, a mudança desses índices de analfabetismo absolutos ou funcionais por meio de ações de formação de leitores desde a Educação Infantil e Séries Iniciais, as quais são a base para a formação do leitor proficiente.

Este artigo objetiva discutir sobre a importância da leitura na sociedade contemporânea, destacando o hábito de ler como meio de exercício da cidadania, bem como enfatizar a necessidade de se fomentar o gosto pela leitura desde a Educação Infantil e séries iniciais, como atividade a ser praticada ao longo da vida e caminho para o êxito escolar e social do indivíduo.

Para atingirmos nosso objetivo geral, propomo-nos evidenciar a situação da leitura no país, o que faz necessário investigar caminhos para a formação de leitores já na Educação Infantil e séries iniciais.

Objetivamos também destacar o gosto pela leitura como forma de torná-la um hábito a ser implementado na vida da criança, a qual seguirá na juventude e vida adulta. Do mesmo modo, explicar

os tipos de leituras possíveis e utilizáveis de acordo com a necessidade do leitor, de modo que tenha nela uma atividade eficiente.

Por fim, buscamos descrever o papel da biblioteca

no acesso ao livro e demais meios de informação e na disseminação da leitura nas classes sociais menos favorecidas.

PANORAMA DA LEITURA NO BRASIL

O hábito de leitura está diretamente ligado ao desenvolvimento pessoal, social e profissional do indivíduo, bem como ao de toda uma nação. A leitura, além de meio de acesso a informações, é capaz de trazer diversos benefícios na formação cognitiva da pessoa. É por meio dela também que se pode desenvolver a capacidade de abstração e de formulação de ideias, de propiciar a fruição estética, além de aguçar a razão e apurar a sensibilidade (PSZCZOL In: SILVA, 2008). Porém, ainda que se saibam os benefícios do ato de ler, temos, no Brasil, um número bastante reduzido de leitores.

Segundo Pszczol (In

SILVA, 2008), apenas ¼ dos brasileiros entre 15 e 64 anos está apto a ler, enquanto 75% dos restantes são analfabetos absolutos ou funcionais, os quais mal escrevem o próprio nome e não conseguem compreender textos mais complexos. Isso revela uma população que pouco lê, seja pelas dificuldades relacionadas à alfabetização, seja pela falta de hábito de leitura.

Estudos do Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina mostram que o índice de leitura no Brasil é de 1,8 livros lido por habitante por ano, enquanto em países como a Colômbia se lê 2,4 livros, 5,1 nos Estados Unidos e 7 na França. Quanto mais

desenvolvido o país, mais há o hábito de leitura, e pode-se dizer que o inverso também é verdadeiro, uma vez que a leitura é meio de acesso à informação, ao conhecimento e conseqüentemente meio de desenvolvimento pessoal e social.

Uma pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro chamada Retratos da Leitura no Brasil 3 (EARP e KORNIS, 2012) revela que 99 milhões de brasileiros – o que corresponde a 55 % da população – não têm o costume de ler. Para a pesquisa foram considerados não-leitores crianças acima de cinco anos, jovens e adultos que, no período da pesquisa, declararam não terem lido nenhum livro nos três meses

anteriores à entrevista.

Entre os hábitos preferidos pelos brasileiros, a primeira edição da Pesquisa Retratos da Leitora no Brasil (AMORIM, 2008) mostra que a leitura ocupa o quinto lugar, ficando atrás de ouvir música, descansar e assistir TV, que lidera nos hábitos em tempos livres. Dentre esses que não têm o costume de ler estão, principalmente, os mais velhos, sendo 16% são pessoas de 30 a 39, 15% de 40 a 49 anos e 13% de 50 a 59 anos. Além disso, os não-leitores têm baixa ou nenhuma escolaridade, entre eles 25% não são alfabetizados e a grande maioria, 35%, tem até a 4ª série do Ensino Fundamental. Por outro lado, apenas 2% das pessoas que possuem formação superior são autodeclarados não-leitores.

Pelo fato de os não-leitores possuírem baixo nível de escolaridade, eles geralmente compõem a base da pirâmide social. Enquanto 34% dos entrevistados que

tem renda familiar entre 1 e 2 salários mínimos não são leitores, apenas 2% dos que recebem mais de 10 salários afirmam não ter o hábito de ler. Assim, 50% dos não-leitores se encontram na classe D, enquanto apenas 1% se encontra na classe A. De fato, o hábito de leitura se mostra diretamente ligado ao índice de desenvolvimento do indivíduo, uma vez que a habilidade de leitura é meio de êxito e ascensão profissional.

Entre os entrevistados, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil mostra que as dificuldades de acesso aos livros estão entre as principais alegações de quem já é leitor. Esses apontam a falta de dinheiro (18%), de bibliotecas (15%) e de livrarias (8%). Os leitores também justificam que não leem mais por desinteresse ou não gostar de ler (18%). Já entre os não-leitores as principais razões alegadas para não terem lido livros no último ano são a falta de tempo (29%), não ser alfabetizado (28%) e,

também, a falta de interesse ou não gostar de ler (27%).

Nesse contexto, a escola tem um papel importante na formação de leitores. Segundo a pesquisa, a escola é a segunda principal influenciadora para o ato de ler, ou seja, 33% dos entrevistados afirmam que leem devido a sua formação escolar. A escola fica atrás apenas da mãe ou a responsável mulher que corresponde a 49% dos casos. Logo, a família e a escola são as grandes incentivadoras do hábito de leitura nas crianças e jovens de idade escolar, sendo ambas consideradas os principais pilares para a formação de leitores. Entre aqueles que dizem ser influenciados à leitura pela mãe, o índice é ainda maior quando se refere apenas às crianças, ou seja, os números chegam a 73%. A pesquisa aponta que um ambiente familiar que não incentiva os filhos pode influenciar negativamente no hábito de leitura, de acordo com o estudo entre os não-leitores 85% deles afirmam

que nunca ganharam um livro de presente e ainda 63% eventualmente ou nunca viram seus pais lendo em casa. Assim, pode-se notar que a família tem uma influência ainda maior que o próprio ambiente escolar ao qual é atribuído o papel de alfabetizar e letrar as crianças.

Embora o nível de leitura no país seja assustadoramente baixo, os brasileiros têm a

consciência da importância do ato de ler. De acordo com o estudo, 42% dos entrevistados reconhecem a leitura como fonte de conhecimento para a vida, ou seja, o conhecimento é o valor mais associado à leitura, principalmente para os mais velhos. Por outro lado, a leitura como atividade prazerosa é a resposta mais citada pelas crianças com idade até 10 anos, correspondendo

a 12% das respostas.

Seja para a busca de conhecimento ou entretenimento a leitura ainda é uma atividade a ser mais valorizada e que ainda não ocupa um lugar de destaque na vida dos brasileiros. No entanto, deve-se buscar políticas que desenvolvam estratégias capazes de se reverter o cenário atual da leitura no país.

A FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS

Diante do contexto de baixo nível de leitura que temos no Brasil, o desafio é formar pessoas que possam praticar a leitura e não somente sujeitos que decifram o código escrito e não o compreendem. Além dessa parte obrigatória que se atribui à escola na alfabetização, a leitura deve ainda ser complementada com a sua prática cultural e social.

A escola, de fato, não é a única responsável pelo fomento à leitura. A

família, principalmente na figura feminina é a maior influência na formação de leitores. Certamente, é mais fácil que uma criança se torne leitora quando ela cresce num ambiente que há exemplos de leitores para incentivá-la. A escola e a família são então dois atores fundamentais para despertar o gosto pela leitura.

A escola deve desde cedo promover o desenvolvimento da capacidade leitora das crianças. Segundo o Referencial

Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), as instituições e profissionais de educação infantil devem se organizar para proporcionar atividades que despertem o interesse pela leitura de histórias já nos primeiros anos de vida (0 a 3 anos). Assim, as crianças podem se familiarizar aos poucos com os materiais escritos pela participação em situações nas quais os adultos leem textos de diferentes gêneros. Da mesma forma,

as crianças devem participar de situações nas quais elas mesmas leiam, mesmo que o faça de maneira não convencional.

Segundo Bamberger (1987), no período pré-escolar a prontidão para a leitura já deve ser estimulada pelo despertar do interesse pelo conteúdo do livro e pelo treino da linguagem. Na formação desses pequenos leitores, o estímulo precoce é o mais eficaz. Para isso, é extremamente importante incentivar as crianças a folhearem livros e gravuras, o que pode incutir o desejo de ler, além de promover o contato com o livro. É por meio dessas atividades que a criança pratica a narrativa de histórias e a leitura oral como forma de compreensão do uso do material escrito. Bamberger (1987) afirma ainda que discos, rádio, televisão e jogos didáticos também são capazes de favorecer a prontidão para a leitura. Nessa fase escolar é preciso promover uma expectativa de

aprender a ler, o que servirá como motivação no primeiro ano escolar, facilitando a aprendizagem da leitura.

Em muitas escolas ainda há muita resistência em permitir que as crianças manuseiem os livros por medo que haja algum dano aos exemplares. Segundo Magda Soares (apud MARICATO, 2005), essa atitude do professor de restrição do livro, cria a ideia de que o livro é algo chato, pois não pode ser tocado. Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998), é importante que a criança manuseie livros e textos para que gradativamente conheça as características formais da linguagem. Por isso, é necessário que não haja a preocupação dos livros estragarem.

Nesse mundo da leitura, a escola se insere como um hábil instrumento para implementar o hábito de ler na educação infantil e nas séries iniciais, incentivando os pequenos leitores, por meio de uma mudança na concepção da leitura para

algo agradável e mostrando que por ela não só se obtém informação, mas também o lazer e o entretenimento.

“Na escola, a criança deve crescer num ambiente em que veja que a leitura e a escrita estão presentes em muitas situações, tanto lúdicas – leitura de histórias, poesias, brincadeiras, com trava-línguas e parlendas – até os usos mais sociais – jornais, listas, cartazes” (MARICATO, 2005, p. 22)

Por outras palavras, a escola deve criar um ambiente que mostre os sentidos da leitura na vida das pessoas, partindo sempre daquilo que é mais próximo das crianças, como das atividades lúdicas para aquelas relacionadas aos usos sociais da leitura. Nesse sentido, o papel do professor é intermediar esse contato do aluno com o material impresso de modo a orientá-lo no seu uso para que tire o proveito necessário para o desenvolvimento do hábito de ler.

Nos primeiros anos

escolares, o professor precisa assumir o papel de motivador no processo de leitura. Se ele observa, elogia e desenvolve o progresso feito na leitura, o aluno terá uma atitude positiva e otimista em relação a ela, caso contrário, se a criança for censurada pelo seu fracasso, é muito provável que ela rejeitará a leitura devido a sua desagradável experiência.

O livro didático tem na escola um espaço privilegiado e, geralmente, é por meio dele que o aluno tem seu primeiro contato com o mundo da leitura. No entanto, o livro didático tradicionalmente

transmite um conhecimento fragmentado e dissociado da vida social do aluno. Portanto, é importante que se utilize textos do cotidiano como revistas, jornais, cartazes, crônicas, músicas, charges, gibis etc. que estabeleçam uma estrita ligação com o leitor devido ao repertório comum e a linguagem coloquial.

“A importância dos livros e demais portadores de textos é incorporada pelas crianças, também, quando o professor organiza o ambiente de tal forma que haja um lugar especial para os livros, gibis, revistas etc. que seja acolhedor e no qual as

crianças possam manipulá-los e lê-los” (BRASIL, 1998, p. 136)

Despertar a atenção e o interesse do aluno pela leitura é a essência da questão na Educação Infantil nas Séries Iniciais como forma de fomento à leitura desde cedo. O espaço também tem uma grande relevância para se criar um ambiente convidativo para a prática da leitura, de modo que se torne algo prazeroso e gradativamente se incuta esse hábito nos alunos para ser desenvolvido e cultivado por toda a vida escolar e principalmente se estenda à vida social.

O GOSTO PELA LEITURA

A criança que desde bem pequena tem o contato com as histórias tanto orais quanto escritas tem maiores chances de adquirir o gosto pela leitura. É na infância que a criança desenvolve hábitos que serão seguidos futuramente. Por isso é essencial o incentivo à leitura nessa fase. A família

e a escola enquanto principais influentes no hábito das crianças têm o importante papel de colaborar e promover vivências significativas e principalmente prazerosas para que os livros e outros materiais impressos sejam visto como fonte de prazer e entretenimento.

Bamberger afirma que

“uma das primeiras coisas que as crianças devem pegar e ver são os livros de gravuras” (1987, p. 71). Se o professor ler em voz alta as histórias e mostrar as gravuras nomeando-as, a criança desenvolverá a linguagem juntamente com o interesse pelos livros. Ao ver o professor lendo e relacionando

a leitura com as ilustrações, as crianças se sentem motivadas a aprender a ler.

Nesse sentido, o professor exerce também o papel de modelo para as crianças. Se os alunos, além de ouvir a leitura feita pelo professor, têm também a oportunidade de observá-lo lendo em sala de aula, elas o terão como modelo de leitor. E ainda, se o professor gosta de ler, ele induzirá facilmente seus alunos a lerem regularmente. O hábito leitor do professor é essencial para se criar um ambiente de leitura, principalmente na pré-escola, onde

“gravuras nas paredes, coleções de livros de gravura, muitas horas de relato de histórias e de folheio de livros de figuras dão à criança a sensação de que suas experiências mais agradáveis com a linguagem estão associados aos livros” (BAMBERGER, 1987, p. 73)

O sentimento de satisfação é de extrema importância para o êxito do aluno nos caminhos da leitura. Para se evitar possíveis bloqueios

ou inibições nas crianças é necessário que elas não se sintam sobrecarregadas. De fato, ela deve ser conduzida a encontrar prazer em seu próprio progresso, fazendo gradativamente novos esforços sem que seja inibido seu desenvolvimento.

Os momentos de leitura na Educação Infantil precisam ser considerados como atividades lúdicas em que as crianças devem ser atraídas e envolvidas pela literatura para aproveitarem ao máximo dos conteúdos dos livros. Segundo Alves (In: SILVA, 2008), o sucesso no envolvimento da criança na leitura depende da criatividade do contador (a) que precisa descrever os fatos com emoção e originalidade para que atinja o objetivo de prender atenção do ouvinte. É essa leitura prazerosa e cheia de emoção que atrai a criança para o contato com o livro, bem como para o gênero e o assunto que o livro faz parte.

“Quando o professor faz uma seleção prévia da história que irá contar para as

crianças, independentemente da idade delas, ele permite as crianças construírem um sentimento de curiosidade pelos livros (ou revistas, gibi, etc.) (BRASIL, 1998, p. 136)

Nesse sentido, qualquer gênero pode ser lido e apresentado para os alunos no intuito de fomentar o gosto pelo ato de ler. Isso significa dizer que em todos os gêneros há o que extrair de significativo. Essa é a principal função de um professor comprometido com a formação de leitores, fazer com que a leitura ganhe espaço na vida das crianças desde cedo.

Com as atividades sistemáticas de leitura na escola, a criança vai incorporando o significado e o valor dos livros na sua vida escolar e social. O trabalho realizado pelo professor durante a carreira escolar do aluno, sem forçar, de maneira natural permite que ele se acostume de tal maneira com os livros que eles não desistirão desse hábito mais tarde nos anos escolares seguintes e na vida adulta.

LER O QUE E PARA QUÊ?

Nos primeiros anos escolares, quando se objetiva atrair a criança para o mundo da leitura, a grande chave da questão é despertá-las para um hábito prazeroso no qual ela possa se sentir confortável e desejosa de se aproximar dos livros de modo a aproveitar o máximo que eles contêm. Para isso, a literatura parece ser o melhor começo para atrair os alunos à leitura.

Aos poucos, a criança precisa vivenciar momentos nos quais ela possa perceber e compreender os diversos usos sociais da leitura, pois, além do entretenimento que se pode encontrar nos materiais escritos, sabemos que a leitura é também utilizada para múltiplas outras funções sociais, como para a aquisição de conhecimento e informações, para a pesquisa ou trabalho, para fins religiosos, autoajuda, instrução entre outras. O contato com os diversos tipos de suportes e textos escritos para esses fins permitem ao

aluno atribuir um significado à leitura.

“Os alunos precisam ter contato com os textos impressos não literários que têm diferentes funções e objetivos. Revistas infantis, em quadrinhos, propagandas, embalagens, receitas, bulas de remédio, certidão de nascimento também devem ser objetos de experimentação” (MARICATO, 2005, p.23)

O contato com os diversos gêneros possibilita que a criança se familiarize com as outras funções para as quais esses textos são usados, aprendendo coisas novas e com outros desafios. Ler a maior variedade possível de textos colabora significativamente na aquisição da proficiência da leitura ao longo dos anos.

As situações de leitura mais motivadoras são aquelas que mais se aproximam da realidade. A criança pode ler por deleite e prazer, da mesma forma que pode fazer para buscar uma informação ou

resolver um problema ou ainda tirar uma dúvida. Esses desafios, que também são encontrados frequentemente na vida social, podem ser reproduzidos em sala de aula para que a leitura não seja desvinculada do seu uso social. Dessa maneira, o ato de ler deixa de ser uma prática enfadonha para aqueles que não encontram sentido para ela, tornando-se um desafio estimulante.

Segundo Solé (1998), são os desafios apresentados aos alunos que contribuem para o interesse da leitura em determinado material. Para isso, é preciso levar em conta o conhecimento prévio do aluno em relação ao texto e oferecer ajuda necessária para que ele possa construir um significado para ele. No entanto, para encontrar o sentido na leitura, a criança tem de saber o que se deve fazer, o que significa conhecer os objetivos que se pretende alcançar com o texto. Os objetivos da leitura podem

ser muito variados e muitos deles estão presentes na vida adulta, os quais podem e devem ser trabalhados já na escola.

Entre as várias funções da leitura, o aluno pode ler para obter uma informação precisa, quando se busca determinados dados, desprezando outros como, por exemplo, a busca de um número telefônico numa lista, ou a consulta no jornal para descobrir quando e onde será projetado um filme que queremos assistir etc. A leitura também pode ser para seguir instruções, quando se quer realizar algo de concreto como ler as regras de um jogo,

preparar uma torta, ou mesmo entender as maneiras de se usar um aparelho. Outro tipo de leitura é aquela para obter uma informação geral, quando se busca saber o que o texto trata para, então, decidir se interessa prosseguir ou não, exemplo disso é a leitura de uma notícia de jornal ou informações de cartazes. Há também a leitura para aprender, muito usada no meio escolar, pois consiste em ampliar os conhecimentos a partir de um determinado texto. Ainda, e não menos importante, há a leitura por prazer, na qual o mais importante é a experiência emocional desencadeada pelo

texto, nesse caso, o leitor pode reler quantas vezes for necessário e na sequência que achar melhor.

De fato, a leitura de um texto pode ser realizada para os diversos propósitos apresentados. Solé (1998) afirma ainda que as atividades de leitura precisam estar sempre vinculadas com algum objetivo para que a criança aprenda a valer-se de estratégias de acordo com o objetivo pretendido. Assim, ao ensinar o aluno a ler com diferentes objetivos, ele mesmo passa a compreender e ser capaz de se colocar os objetivos de leitura que lhe interesse e seja mais adequado.

O PAPEL DA BIBLIOTECA

Fora do contexto de sala de aula, a biblioteca escola ou pública desempenha um papel fundamental para o acesso ao livro e demais meios de informação e na disseminação da leitura nas classes sociais menos favorecidas. A aquisição de todo livro que se deseja ler

é praticamente impossível não só para os mais pobres como para qualquer leitor assíduo.

Segundo Clavico Alves (In: SILVA, 2008), o grande desafio a ser superado é tornar a biblioteca necessária na escola, ou seja, deve-se entender a sua importância

na complementação do trabalho de fomento à leitura realizado pelo professor. A existência da biblioteca nas escolas de Ensino Infantil, Fundamental e Médio não é obrigatória como acontece com as universidades, por exemplo, que a tem como quesito para sua avaliação.

Devido a isso as escolas de Educação Básica pouco investem em espaço físico e acervo para atender ao projeto pedagógico das escolas.

A biblioteca escolar, assim como a pública, precisa ser reconhecida como importante incentivadora de leitura. Bamberger (1987) afirma que o ensino da leitura na escola deve ter como meta acostumar o aluno a utilizar a biblioteca, onde ele futuramente terá acesso aos livros e outros materiais que precisar. Assim, o uso da biblioteca escolar torna-se o primeiro passo para a utilização ulterior de bibliotecas públicas.

Porém, Gomes (2012) aponta em sua pesquisa que 75% da população nunca frequentou uma biblioteca, apesar de 71% afirmarem que as bibliotecas são de fácil acesso.

Com advento a popularização da internet, as pesquisas sobre os mais diversos assuntos

passaram a ser realizadas por computador, tablets ou smartphones. Failla (2012) destaca que entre os usuários de internet, 7% informam que já baixaram ou leram livros pela internet. Já ouviram falar de livros digitais, 18% dos entrevistados, entre eles, 17% informam que já leram algum livro no computador e 1% no celular.

Para atrair o aluno, que hoje está cada vez mais conectado, lembramos Alves (In: SILVA, 2008) ao afirmar que a biblioteca, além de possibilitar o acesso à informação por meio dos livros, periódicos e outros materiais como CD-ROM, slides e materiais on-line, deve-se oferecer atividades variadas, de modo que o ambiente de leitura se torne dinâmico e atrativo, destacando sempre a importância da leitura e seus usos sociais. O uso dos acervos digitais é um caminho para modernizar o acesso e o incentivo à

leitura. O estímulo pode ser realizado com atividades dentro da própria biblioteca como, por exemplo, a hora do conto, feira de livros, exposições, aulas de leituras, recital de poesias, visitas semanais, entre outras. Essas atividades possibilitam atrair pessoas para dentro desses espaços, uma vez que, com o advento da tecnologia e acervos virtuais, a busca por livros físicos e mesmo à biblioteca tem sido cada vez menor.

Assim, a biblioteca torna-se uma parceira da escola e do professor na formação de leitores que podem encontrar nela espaço para sua busca de conhecimento, informação, instrução, entretenimento, etc. O investimento nesses espaços pode contribuir significativamente para suscitar e cultivar o gosto pela leitura, promovendo a formação de leitores críticos e efetivos usuários de informação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na era da informação, onde a leitura é essencial para ao exercício da cidadania e caminho para a ascensão pessoal e profissional, a escola na Educação Infantil e Séries Iniciais tem o papel de, além de alfabetizar, iniciar a formação de leitores proficientes, como também indivíduos que terão o hábito da leitura para toda a vida.

É, no entanto, na infância que se encontra o momento mais propício para o fomento à leitura e desenvolvimento das habilidades que serão úteis para uma efetiva leitura, a qual garante o bom êxito na vida escolar e social nas atividades que requerem o

uso dos materiais escritos, seja para a busca de conhecimento e informações, seja para o deleite e entretenimento. Nos anos iniciais escolares as crianças estão mais propensas a adquirir hábitos que serão seguidos na vida adulta. Devido a isso, a Educação Infantil pode incutir na criança o gosto pela leitura e aos poucos desenvolver habilidades leitoras que contribuem também para a aquisição da linguagem escrita. Ao descobrir os livros como fontes de prazer e desafios de aprendizagens, a criança cada vez mais estará motivada a buscá-los como algo agradável e bom.

No entanto, o professor

tem um papel importante de motivador e mais essencial ainda de exemplo de leitor a ser imitado pelos alunos. O professor leitor, além de fomentar o hábito de leitura, também mobiliza seus alunos pelo seu exemplo de leitor proficiente e assíduo durante as aulas, compartilhado dos momentos de leitura com seus alunos.

A escola preocupada na formação de cidadãos críticos e autônomos é também aquela que está empenhada na formação de leitores desde a mais tenra idade, num processo de descobrimento do encanto e do sentido social que a leitura tem na sociedade moderna.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Galeno (org). Retratos da leitura no Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito de leitura. São Paulo: Ática, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

EARP, Fabio Sá; KORNIS George. A cadeia produtiva do livro e a leitura. In: FAILLA, Zoara (Org). Retratos da leitura no Brasil 3. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

FAILLA, Zoara. Leituras dos “retratos” o comportamento leitor do brasileiro. In: FAILLA, Zoara (Org). Retratos da leitura no Brasil 3. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

GOMES, Isis Valéria. Retrospectiva – o acesso ao livro e à leitura pelos jovens no Brasil. In: FAILLA Zoara (Org). Retratos da leitura no Brasil 3. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

MARICATO, Adriana. O prazer da leitura se ensina. Criança. Brasília. s/ v, n. 40, p. 18-26, set. 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da (org). Leitura na escola. São Paulo: Global, 2008.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NOVAS FORMAS DE BRINCAR; AMPLIANDO POSSIBILIDADES NO REPERTÓRIO INFANTIL



MILENA CRISTINA PASSOS SILVA

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2004); Graduação em Artes Visuais (2016) pela FAMOSP; Professora de Educação Infantil e Fundamental I

O artigo traz a reflexão do brincar hoje, a necessidade do resgate das brincadeiras tradicionais e a influência das novas tecnologias no brincar. A conscientização da importância do brincar e a variedade de opções exploratórias para o aumento do repertório infantil pode ser a chave para o avanço das descobertas da criança em suas vivências. Para contribuir nessa reflexão, o artigo traz experiências em sala de aula com propostas do brincar, com observações e reflexões sobre as reações e as riquezas dessas experiências vividas pelas crianças e as contribuições que elas trazem no desenvolvimento infantil e na ampliação do repertório da criança.

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

INTRODUÇÃO

Não é raro ver crianças em espaços públicos com tablets e smartphones, explorando os recursos e neles dedicar tempo excessivo, deixando até de ter contato interpessoal e vivenciar experiências lúdicas reais ao navegar no mundo virtual. É evidente no mundo de hoje isso se tornou natural, já que as crianças nascem e crescem no meio dessa evolução e nela é inserida naturalmente. Quando falamos de desenvolvimento infantil surge um alerta, já que a criança reproduz e decodifica o mundo a sua volta com base em experiências e vivencia e nesse processo de desenvolvimento a criança deve ter acesso uma diversidade de experiências

para que amplie seu repertório de exploração. Pais relatam que a utilização dos recursos tecnológicos muitas vezes ultrapassa dos limites. Falam sobre a utilização por horas desses recursos e dentre as atividades mais comuns, jogos virtuais interativos, desenhos e vídeos infantis. Algumas crianças se utilizam do histórico do navegador para acessar seus vídeos preferidos nos celulares dos pais, mostrando habilidades na utilização desses recursos. Essa desenvoltura na utilização dos recursos tecnológicos, junto com acesso fácil, recursos chamativos e interativos atraem as crianças, que são levadas pelos estímulos das cores e

movimento.

O objetivo deste trabalho é trazer a reflexão do brincar hoje, sua importância de oportunizar a criança em seus diversos recursos exploratórios e outras atividades na qual possam ter experiências no brincar sem desqualificar, no entanto as novas tecnologias

Para isso, se encontra nesse texto experiências vividas em salas de aula, que propõem algumas formas de brincar que podem enriquecer o repertório infantil. São experiências na qual as crianças passam a ser desafiadas e observadas e nos habilita a também a ter um novo olhar em relação ao brincar.

AS NOVAS FORMAS DO BRINCAR

A criança brinca e o brincar é próprio da criança. Ela se expressa do brincar, por meio de brincadeiras ela representa o mundo no qual esta inserida e o decodifica por sua análise pessoal, dando significado aquilo que vê. Segundo o Referencial

Curricular:

... Para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre da articulação entre a imaginação e imitação da

realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. 1998

É comum ver crianças, ainda bem pequenas, brincando de tirar “selfies”, com os trejeitos

próprios da fotografia, visto nas redes sociais, com bicos, caras e bocas, reproduzindo ações cotidianas. Todos os eventos atualmente são registrados com fotos e vídeos para postagens posteriores. As crianças estão crescendo no meio dessa dinâmica e reproduzindo em suas brincadeiras, comportamentos típicos desse tempo.

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetivos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repesam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. Referencial Curricular, 1998, p.27

A criança brinca e reproduz o que vê e faz daquele momento uma brincadeira. Suas vivências aparecem nas brincadeiras. Podemos ver como isso acontece, já que nelas notamos códigos de ética reproduzidos, regras estabelecidas, linguagens e falas próprias de um grupo, músicas e tudo mais que representa a vivências das crianças. Se faz

necessário um olhar sempre atento, visto que como diz os referenciais curriculares para Educação Infantil, pelas brincadeiras que os professores podem observar e avaliar os processos de desenvolvimento das crianças, percebendo suas capacidades sociais, seus recursos afetivos, emocionais, o uso de linguagem que elas adquiriram.

Não dá para ignorar que as crianças, desde muito pequenas. Já vivenciam e utilizam das novas tecnologias e do acesso constante de informações trazidas por elas. Mas também é importante não ficar a mercê da situação, fazendo-se necessário constantemente avaliações pedagógicas, sem perder a essência dos princípios da escola, que é de promover a maior diversidade de oportunidades de exploração e repertório para o desenvolvimento da criança. O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil nos diz que:

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhe são

oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas as brincadeiras ou as aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta." (1998, p.27)

A riqueza do brincar esta na imaginação, na interpretação e no olhar singular que a criança dá a sua representação de mundo. Vemos suas ações e podemos entender um pouco do que está interiorizado. A criança tem em suas mãos algo tão rico e próprio, que serve como combustível na construção de brincadeiras e jogos: a imaginação. Por ela a criança cria, recria e transforma as possibilidades que lhe são oferecidas e dá um olhar amplo as novas descobertas, muitas vezes inimagináveis pelos adultos.

Mas o que precisa pra brincar? Existem receitas, fórmulas, maneiras, lugares certos pra brincar? O que a criança precisa pra brincar? O brincar é próprio da criança, e para ela não precisa de muitas coisas para se brincar e criar brincadeiras.

Diante disso qual o papel

da escola, diante dessa nova realidade, as novas formas de brincar? O que a escola pode fazer para aumentar o repertório infantil, suas experiências?

Nos relatos a seguir, algumas formas de brincar que podem ajudar a estimular a criança em suas experiências exploratórias e suas formas de lidar com o brinquedo e o brincar.

O papel fundamental da escola é propor novos desafios na qual a criança possa avançar em suas descobertas.

O respeito incondicional ao brincar e à brincadeira é uma das mais importantes

funções da Educação infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade, mas, justamente, por ser ela experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens pelo exercício lúdico da liberdade de expressão. Assim, não se trata apenas de um domínio da criança, mas de uma expressão cultural específica do ser humano. (BRASIL, 2009, p. 70)

Na minha prática pedagógica, como professora de educação infantil, observar o brincar faz parte da minha

rotina. Pelas observações, posso perceber as interações que acontecem durante o brincar, as relações interpessoais, a relação das crianças com os objetos, a criatividade no brincar e a reprodução de suas vivências durante as brincadeiras.

A seguir, relatos de observações de brincadeiras de crianças entre 2 a 5 anos, na qual lhes foram propostos momentos diversos de brincadeiras com mudança de brinquedos e ambientes, a fim de verificar suas ações, reações e suas formas de brincar nas situações propostas.

BRINCAR SEM BRINQUEDOS É POSSÍVEL?

Sim! Brincar sem brinquedo é possível e muito saudável! Em contraponto a uma oferta constante de brinquedos, celulares, tablets e outros recursos tecnológicos, dar a oportunidade da criança brincar sem brinquedo pode ser libertador e estimular a criatividade da criança ao ser

desafiada para tal.

As crianças brincam o tempo todo. O objeto (brinquedo), não é instrumento único e necessário para que a criança crie suas possibilidades de brincar e interagir com o outro. Durante as brincadeiras cotidianas na sala, notei que entre um intervalo de uma

atividade para outra, as meninas utilizam suas blusas como bonecas, dobrando-as de uma forma que se pareçam um brincando, dando um novo significado para o objeto, e um novo olhar.

Em intervalos entre uma atividade e outras, as criança, mesmo sem brinquedos,

aproveitam o seu tempo com brincadeiras de seu repertório, como pega-pega, brincadeiras de mão (bate mão, La em cima do piano, adoleta, etc.), e diversas outras. Retomar essas brincadeiras que estão se perdendo é função da escola e das famílias. Elas são ricas e fazem parte do repertório cultural.

Segundo as Orientações

Curriculares:

As brincadeiras tradicionais transmitidas de geração em geração são muito apreciadas pelas crianças e constituem importante herança cultural. Algumas brincadeiras das quais as crianças gostavam de participar antigamente continuam presentes ainda hoje: esconde-esconde, cabra-cega, jogos com pião,

fantoche, balanço, boneca, pula sela, amarelinha, jogos com bola, corda gincana, jogos de pontaria ou de precisão, jogos de adivinhação, brincadeiras de outras tradições culturais etc. Seu caráter previsível possibilita que seus enredos sejam desempenhados com razoável precisão por pessoas de diferentes idades. (2012 p.55)

NOVOS DESAFIOS

O desafio faz parte da descoberta e o momento que a criança se vê diante dessa possibilidade, ela se sente livre ao descobrir suas capacidades.

Quando a criança gosta de um brinquedo ou atividade, é próprio dela querer repetir. A repetição permite que ela se aproprie daquele conhecimento e cada vez que o faz se sente seguro e há nela uma satisfação. Porém, como educadores, é necessário ter um olhar sobre isso, permitindo que a criança explore além daquilo que já se apropriou e vivencie novas

formas de brincar, até então não pensada.

Por isso, propus uma atividade diferente, participaram dela crianças de 4 anos, em um parque interno. Como proposta de modificar o ambiente e o acesso aos brinquedos, retirei alguns brinquedos, os mais concorridos, para ver as possibilidades de criação de brincadeira e exploração do espaço. O objetivo dessa experiência é ver, ao retirar os brinquedos mais usados pela maioria das crianças, as novas possibilidades do brincar, criação de novas

brincadeiras e a possibilidade de utilização dos brinquedos menos frequentados. O parque interno é composto por: 4 gangorras de plástico, uma casa de plástico, um escorregador e um brinquedo multiuso, (com rampa, e dois escorregadores), todos os brinquedos dispostos num amplo espaço.

Oferecer oportunidades diárias de se exercitarem ao ar livre e com os brinquedos com escorregador, gangorra etc. valoriza a crescente capacidade psicomotora da criança. Para que elas desenvolvam a confiança

em suas capacidades motoras, a organização do espaço físico deve se dar de forma a deixar ao alcançar das crianças tantos materiais que as desafiem como aqueles que lhes ofereça oportunidade de ter sucesso. Criar um ambiente encorajador significa favorecer a aceitação de novos desafios. (Referencial Curricular, 1998, p.46)

Neste dia, resolvi não permitir que o grupo brincasse com as gangorras, um dos brinquedos mais disputados. Então, começaram a brincar de pega-pega, se aglomerando na casinha, (boa parte do grupo). Após alguns minutos, não permiti que brincassem na casinha, reduzindo mais uma vez as possibilidades de brinquedo. Começaram a pensar em outras brincadeiras, sem o uso da casinha, apesar da insatisfação inicial.

Os meninos começaram utilizar a rampa do escorregador e pular sobre ele, como num desafio de equilíbrio. Notei as habilidades de cada um e uns se destacavam mais que os outros e no decorrer das atividades,

as ganhavam mais confiança e habilidade, tendo poucas quedas. Conforme ganhavam confiança, começaram a aumentar os desafios, se distanciando para ganhar impulsos e pular mais alto. Diante da auto confiança e do aumento do desafio da brincadeira, confesso que senti receio de machucar, porém estava atenta a cada movimento. Nós professores geralmente temos esse medo genuíno, porém o Referencial Curricular diz:

O medo do professor diante do fato de que a criança pode se machucar não deve impedir os impulsos de ação próprios da idade, que a conduzem a descobrir e exercitar suas possibilidades. (1998, p.46)

Os desafios surgem constantemente e o professor deve estar atento e preparado para situações, preparando os espaços e estando constantemente próxima e orientando as crianças.

Por isso, há necessidade de planejar o espaço, cuidar da manutenção dos brinquedos e demais materiais. Estar próximo das crianças, amparando-as, orientando-as e sugerindo

formas de lidar com desafios corporais, tais como subir e descer árvores e obstáculos, percorrer circuitos com dificuldades diversas, são atitudes necessárias ao professor. (REFERENCIAL CURRICULAR, p.46, 1998)

Ao propor os desafios, o professor também deve levar em consideração esses pontos de segurança, para evitar acidente, para que a experiência seja plena, em sua totalidade e seja significativa.

Durante a atividade observei as meninas, que escorregavam no escorregador, e se revezavam nessa brincadeira, as vezes parando para conversar ou se entretendo com outras brincadeiras sem a utilização dos brinquedos.

Em um determinado momento, uma menina tentou brincar com os meninos, na rampa do escorregador, porém por causa ao calçado não apropriado, (bota com salto) acabou batendo a perna no brinquedo e se machucando.

Muitas vezes, as meninas, não se aventuram em atividades motoras como os meninos,

por influências culturais, e também por não estarem adequadamente vestidas/calçadas para determinadas atividades motoras que dificultam essa exploração.

A criança que frequenta

a escola deve vir vestidas prontas para “viver aventuras”. Na educação infantil, a exploração é algo constante, e a cada atividade é necessário estar com as vestimentas adequadas. E cada dia é uma nova experiência.

E preciso que todos os dias as crianças estejam prontas para vivenciar essas experiências e não permitir que suas vestimentas limitem suas possibilidades de exploração e vivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças estão diante de muitas opções tecnológicas para explorar e brincar. Não podemos negar ou desqualificá-las, são sem dúvida recursos valiosos para aprendizagem e aliados no processo de desenvolvimento. Porém, o que devemos estar atentos é na ampliação das

atividades e das opções infinitas as quais as crianças devem ter acesso para seu crescimento.

A criança precisa vivenciar e ter em seu repertório as mais diversas experiências no brincar para que possa, de maneira saudável, ter um desenvolvimento pleno. Não

podemos e nem devemos privá-los de vivenciar as mais diversas experiências exploratórias. A Educação Infantil é a fase na qual a criança cria sua base de vivências e experimentações para ter uma vida adulta saudável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília MEC/SEF, 1998.

SÃO PAULO. Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas. São Paulo, SP, SME 2012

SÃO PAULO. Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos ceis, creches, emeis da cidade de são Paulo. São Paulo, SP: SME, 2006

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL



NATALIA RODRIGUES DE JESUS

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Unicid (2015); Professora de Educação Infantil – no CEI Vila Chuca.

O presente artigo pretende analisar a importância do brincar na educação infantil, focando o brincar como desenvolvimento integral da criança enfatizando o prazer de descobrir o mundo de forma prazerosa. É necessário que conheçamos o universo lúdico onde a criança comunica-se consigo e com o mundo em que ela está inserida, estabelece relações sociais e constrói conhecimento. As brincadeiras são instrumentos pedagógicos importante na aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança é uma atividade que ajuda a construir conhecimento de forma prazerosa e tem como finalidade contribuir com o desenvolvimento nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Não se trata apenas de um momento de diversão, ao mesmo tempo acontece o processo de assimilação de conhecimento.

Palavras-chave: Brincar; Aprendizagem; Desenvolvimento; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Na Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente, acrescenta no Capítulo II, Art. 16º, Inciso IV, que toda criança tem o direito de viver o seu tempo de infância que é o de brincar, praticar esportes e divertir-se.

O brincar é uma importante forma de comunicação é por meio dela que a criança reproduz seu cotidiano, a brincadeira proporciona o processo de aprendizagem, pois possibilita a construção da autonomia e da criatividade.

Para definir a brincadeira na educação infantil, ressaltamos a importância do brincar para o desenvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Não se trata só de um

momento de diversão, ao mesmo tempo acontece o processo de assimilação de conhecimento da criança que será levado para sua vida futura, por isso é necessário conscientizar pais e professores sobre a ludicidade que deve ser vivenciada na infância, o brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa.

Este artigo tem como objetivo demonstrar a importância do brincar na educação infantil que deve ser de forma prazerosa para que ocorra uma aprendizagem significativa

Neste contexto o brincar na educação infantil proporciona a criança a descobrir o mundo no espaço escolar por meio das brincadeiras, desenvolvendo a sua personalidade, criando regras formada por si e em grupo, expressando

sua autonomia diante dos objetos.

Esse é um período fundamental para a criança para que ocorra seu desenvolvimento e aprendizagem de forma significativa, ampliando seus horizontes por meio da participação nas atividades lúdicas.

Kishimoto (1996) a atividade lúdica pode apresentar-se de três formas o jogo, brinquedos e brincadeiras, cada atividade desta possui características distintas, entretanto se assemelham quanto ao desenvolvimento cognitivo e ao prazer proporcionado por eles, assim, para um a melhor compreensão torna-se importante distingui-las e identificá-las de forma mais detalhada.

A HISTÓRIA DO BRINCAR

Wajskop (2007), a brincadeira, desde a antiguidade, era utilizada como um instrumento para o ensino, contudo, somente depois que se rompeu o pensamento românico passou-se a valorizar a importância do brincar, pois antes, a sociedade via a brincadeira como uma negação ao trabalho e como sinônimo de irreverência e até desinteresse pelo que é sério. Mas mesmo com o passar do tempo o termo brincar ainda não está tão definido, pois ele varia de acordo com cada contexto, os termos brincar, jogar e atividade lúdica serão usados como sinônimos.

O brincar está em diferente lugares e tempos isso varia de acordo como contexto histórico e social da criança. A brincadeira é feita mediante á imaginação e criação.

As brincadeiras de outros tempos estão sempre presente na vida das crianças de diferentes formas em diversos espaços geográficos e culturais, o brincar é algo natural da criança de forma espontânea e prazerosa que se faz presente em seu cotidiano.

Podemos observar o quadro jogos infantis de Pieter Brughel, pintor do século XVI nessa tela são apresentada algumas brincadeiras que ainda estão presentes na sociedade.

Vygotsky (1987, p.35): O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com

outros sujeitos, crianças e adultos.

Vygotsky afirma que a brincadeira facilita a aprendizagem fazendo com que a criança se relacione com outras pessoas, entenda as relações humanas, seu papel nelas, construindo sua identidade.

Wajskop (2007, p.26): Nesta perspectiva, a brincadeira encontraria um papel educativo importante na escolaridade das crianças que vão se desenvolvendo e conhecendo o mundo nesta instituição que se constrói a partir exatamente dos intercâmbios sociais que nela vão surgindo: a partir das diferentes histórias de vida das crianças, dos pais e dos professores que compõem o corpo de usuários da instituição e que nela interagem cotidianamente.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27, v.01):

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

Oliveira (2000) o brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece por trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim, por meio 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.

O brincar tem extrema importância na vida da criança, é por meio dele que trazem seu cotidiano de forma lúdica para a realidade assumindo outros papéis. A medida que a criança é estimulada podemos observar a liberdade de atribuir novos sentidos aos objetos, assim manifestando seu próprio desenvolvimento.

Vygotsky (1984, apud WAJSKOP, 2007), afirma que, é na brincadeira que a criança consegue vencer seus limites e passa a vivenciar experiências que vão além de sua idade e realidade, fazendo com que ela desenvolva sua consciência. Dessa forma, é na brincadeira que se pode propor à criança desafios e

questões que a façam refletir, propor soluções e resolver problemas. Brincando, elas podem desenvolver sua imaginação, além de criar e respeitar regras de organização e convivência, que serão, no futuro, utilizadas para a compreensão da realidade. A brincadeira permite também o desenvolvimento do autoconhecimento, elevando a autoestima, propiciando o desenvolvimento físico-motor, bem como o do raciocínio e o da inteligência.

Perrotti (1990, p.18): Nossa organização social é de tal modo 'adultocêntrica', que nossas reflexões sobre a criança e seu universo cultural correm sempre o risco de, repetindo a organização social, situar a criança em condição passiva face à cultura. Pensamos sempre na criança recebendo (ou não recebendo) cultura, e nunca na criança fazendo cultura ou, ainda, na criança recebendo e fazendo cultura

ao mesmo tempo.

O brincar é importante para o desenvolvimento da criança é mediante dela que expressam suas vontades e sentimentos, proporciona a criança descobrir o mundo desenvolvendo sua personalidade criando regras formada por si e em grupo que serão no futuro utilizadas para compreensão da realidade.

Machado (2003) diz, a mãe também brinca com seu bebê mesmo antes de ele nascer, pois fica imaginando como será ser mãe, e associa as lembranças de quando brincava com sua boneca.

Assim, quando o bebê nasce, já há uma relação criada da mãe para com o bebê e do bebê para com a mãe, pois esse já reconhece sua voz.

Podemos ver podemos ver que a criança desde muito cedo interage com o adulto, são eles que vão propiciar um ambiente que permita a criança ser criança e desenvolver-se utilizando o corpo e os sentidos, sentindo-se livre para criar o seu brincar.

Wajskop (2007, p.25): A criança desenvolve-se pela experiência social nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência

sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos alunos.

Cunha (1994), o brincar é uma característica primordial na vida das crianças, porque é bom, é gostoso e dá felicidade Além disso, ser feliz e estar mais pré- disposto a ser bondoso, a amar o próximo e a partilhar fraternalmente, são outros pontos positivos dessa prática.

A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO

Kishimoto (2001), a urbanização, a industrialização e os novos modos de vida fizeram com que a criança fosse esquecida e que a infância se encerrasse, transformando a criança em um precoce aprendiz. A criança deve aprender tudo o que conseguir, frequentar todas as aulas que seus pais possam pagar, procurando um futuro

bom, uma profissão interessante e lucrativa. Isso sem pensar naqueles que, desde muito cedo, trabalham nas ruas para ajudar no orçamento de casa. O tempo é todo preenchido em favor do futuro, e não do presente, não se pensa na infância como tempo da vida que tem suas características próprias. É necessário, é

importante ser criança, ter tempo para brincar, socializar, olhar para o mundo com o olhar da criança, sem tantas pressões e responsabilidades.

A urbanização afetou vários países inclusive de maneira marcante, o Brasil determinando uma nova forma de utilização dos espaços, as

casas vem sendo substituídas por condomínios com poucos espaços internos e externos espaços públicos destinados a lazer estão sendo usados para fins lucrativos.

É importante que seja oferecido espaço que transmissão de cultura para que possam brincar e criar ,pois é através das brincadeiras que reinventam seu cotidiano construindo sua própria história.

Movimentando seu corpo a criança inventa brincadeiras formando sua imaginação e pensamentos, quanto maior for a qualidade da brincadeira melhor será o seu desenvolvimento cognitivo.

Muitos adultos limitam esse movimento e impedem o desenvolvimento da criança, pois para eles criança que se movimenta muito é hiperativa, por isso é necessário conscientizar pais e professores sobre a ludicidade que deve ser vivenciada na

infância, o brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa.

Brougère (1995, p.50), “A televisão transformou a vida e a cultura da criança, as referências de que ela dispõe. Ela influenciou, particularmente, sua cultura lúdica”. Os meios de comunicação, principalmente a TV, representam um percentual muito grande de tempo na vida das crianças, a rua e os espaços públicos ou coletivos são poucos frequentados pelas crianças, e esses espaços são de suma importância para se ganhar liberdade e exercer autonomia.

Garcia (2003, p.126-127 apud GOMES, 2006, p.20) afirma que: ... assim, além das crianças, dos adolescentes e dos jovens atualmente não possuem o espaço da rua para desenvolver a socialização, também não possuem um rol de convivência familiar que lhes permita estabelecer maiores relações com o diferente (em idade, gênero, classe social, étnica, geracional e outros)

As mídias e a tecnologia estão cada vez mais tomando espaço em nosso cotidiano, nossa sociedade esta cada vez mais sem espaços lúdicos, a transformação do mundo atual está acabando interferindo de forma negativa no tempo, espaço e na participação dos pais no brincar.

O momento da brincadeira é uma oportunidade de desenvolvimento, por meio do brincar a criança aprende, experimenta o mundo, relações sociais e elabora autonomia. Muitos pais não tem o conhecimento do valor da brincadeira a ideia muitas vezes passada é que o brincar seja somente um entretenimento , como se não tivesse outras utilidades.

Mediante os jogos a criança compreende o mundo a sua volta, aprende regras, testa habilidades .físicas como: correr, pular, aprender a ganhar ou perder. O brincar também desenvolve a linguagem e habilidades motora,

a brincadeira em grupo proporciona alguns princípios como o compartilhar, a cooperar, a liderança, a competição, a obediência e regras.

Almeida (2005, p. 5): A brincadeira se caracteriza por alguma estruturação e pela utilização de regras. A

brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual. Na brincadeira a existência das regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-la, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, modificar as próprias regras, enfim existe maior liberdade de ação para

as crianças.

A brincadeira vai desde uma pratica livre a uma dirigida com regras, os jogos ajudam a desenvolver o raciocínio logico, físico motor social e cognitivo, na medida que a criança pode transformar e produzir novos significados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os estudos pude perceber que as crianças aprendem enquanto brincam, é de fundamental importância a brincadeira e o meio onde se desenvolvem, se relaciona com outras crianças e como o mundo em que está inserida.

É por meio das brincadeiras que a criança consegue expressar suas tristezas e alegrias, angústias, entusiasmos, passividade e agressividades, aprendem a

partilha, se conhece e conhece o outro.

O estudo nos mostra a importância do brincar na educação infantil dos benefícios que o brincar proporciona no desenvolvimento da criança é por meio desse momento que ela se comunica, descobre novas habilidades dentro desse universo do faz de conta.

Podemos ver que o brincar esta ligado ao desenvolvimento intelectual da criança, dessa forma ela

precisa de estímulo quanto nos ambientes escolares, quanto no familiar tendo diversos materiais e espaços para uma aprendizagem de qualidade.

conclui-se que o lúdico para criança ajuda na aprendizagem e no desenvolvimento integral, as brincadeiras são instrumentos pedagógico importante que deve ser utilizado amplamente para atuar no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T. P. O Brincar na Educação Infantil. Revista Virtual EFArtigos. Natal/RN- volume 03- número 01- maio, 2005.

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.

BROUGÉRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. Revisão Técnica e Versão Brasileira adaptada por Wajskop, Gisela- São Paulo: Cortez, 1995. Coleção questões da nossa época.

CUNHA, Nyelse Helena Silva. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. São Paulo: Maltese, 1994.

GARCIA 2003 apud, GOMES, Jani Célia Santos. Brincar: uma história de ontem e hoje. Campinas—SP. 2006/UNICAMP (conclusão de graduação).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (org). A produção cultural para a criança. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

VYGOTSKY, L. S. apud BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: Brasil MEC/ SEB. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. _ Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 35.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 7. ed- São Paulo: Cortez, 2007.

MACHADO, Marina Marcondes. O brinquedo-sucata e a criança. São Paulo: Loyola, 1994. 5ª edição.

JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



NÍDIA RUIZ ALFONZO DOUGLAS

Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC Campinas, no Curso de Professores para Deficientes Mentais, (1982); Professor Especialista em Educação Especial no Ensino Fundamental I e II (aposentada na EE “Rodrigues Alves”, 2015); Professora de Educação Infantil na EMEI “Dona Ana Rosa de Araújo”.

Atualmente, o ensino obrigatório no Brasil compreende desde os 4 anos aos 17 anos, portanto, inclui a pré-escola para atender ao direito constitucional que é o ensino para todos. Grande parte da vida das crianças é vivenciada dentro da escola. A obrigatoriedade de alfabetização é a partir do ensino fundamental. Neste contexto, surge o brincar como grande aliado da pré-escola e de parte do ensino fundamental, contribuindo para o seu

desenvolvimento cognitivo e psicossocial. O objetivo geral dessa pesquisa é compreender a importância dos jogos na Educação Infantil como um recurso da aprendizagem de crianças da educação infantil. As atividades lúdicas, quando bem conduzidas, favorecem o processo de desenvolvimento infantil e prepara a criança para desenvolver-se integralmente no decorrer do processo de ensino e aprendizagem no seu percurso escolar. A

criança adquire sua cidadania ao nascer, no entanto, a escolaridade pode possibilitar-lhe o conhecimento necessário para seguir carreira científica ou profissionalizar-se já durante o Ensino Profissionalizante que poderá lhe assegurar uma vida digna e plena expressão como cidadã com qualidade de vida e bem-estar. O brincar contribui para o equilíbrio emocional e integração social da criança.

Palavras-chave: Brincar. Jogos. Lúdico. Escola.

INTRODUÇÃO

Esta é uma pesquisa sobre o brincar na educação infantil de 3 a 4 anos na formação cognitiva da criança. Tal formação se inicia desde a mais tenra idade, mas pode ser conduzida de modo privilegiado à volta dos 4 aos 6 anos, que corresponde ao Jardim III. O brincar na educação infantil de 3 a 4 anos é uma questão bastante discutida pela academia e pelas instituições escolares e conduz as crianças para o caminho da cidadania; demonstra ser um item essencial nas sociedades contemporâneas, que têm que garantir o direito à educação para todos.

Através deste trabalho de caráter bibliográfico de conclusão do curso de Graduação será mostrada a importância do brincar no processo de socialização das crianças como também com intuito a seguimento do ensino, aprendizagem e principalmente na sua formação.

Tendo como tema central “A importância dos

jogos e brincadeiras para o processo de alfabetização e letramento”. Ao transcorrer pelo texto colocando os tipos de brinquedo para criança como a melhor escolha feita pelas famílias que tenham a intenção de educar e interagir com crianças na fase mais importante de seu desenvolvimento infantil. O brincar é uma atividade que permite o ingresso no mundo da imaginação e no mundo das regras e que deve ser a atividade privilegiada nas famílias e escolas de Ensino Básico.

O Brasil entrou em uma nova era de ensino obrigatório que agora inclui a pré-escola. A educação é um direito de todos e as crianças passam boa parte de seus dias e de suas vidas no ambiente escolar, durante o ensino básico, a criança não tem obrigação de se alfabetizar nem a escola impõe-se esta tarefa.

O período pré-escolar e básico são muito importantes para o seu desenvolvimento

cognitivo e social, que pode ser incentivado por meio de brincadeiras socializadoras, de desenvolvimento cognitivo e psíquico. O próprio narrar histórias também é uma atividade lúdica que precisa ser incentivada para que a criança mantenha o seu equilíbrio emocional e cognitivo.

Entendemos que as atividades lúdicas conduzidas por profissionais especializados na área de educação infantil no decorrer do Jardim III podem ser essenciais para o seu desenvolvimento integral.

O lúdico na educação é um tema bastante explorado, mas sua utilização na prática ainda fica aquém do ideal. Pensadores como Piaget e Vygotsky defenderam sua utilização desde a mais tenra infância de modo a propiciar um desenvolvimento cognitivo e uma apreensão da cultura e do conhecimento de modo espontâneo e motivador.

OBJETIVO GERAL

Compreender a importância dos jogos na Educação Infantil como um recurso da aprendizagem de crianças da educação infantil.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos, tão importantes quanto o geral, são: analisar como um professor da educação infantil usa a contação de histórias como recurso facilitador na aprendizagem da criança; analisar a ludicidade no contexto de formação da criança entre 3 e 4 anos de idade.

PROBLEMA

De que forma as atividades lúdicas podem contribuir para o desenvolvimento da criança em fase pré-escolar?

ENTENDENDO O BRINCAR

Cória-Sabini e Lucena (2015) entendem que os jogos mesclados com brincadeiras e linguagens artísticas correspondem a um bom caminho para construir o conhecimento infantil durante a fase pré-escolar. Os jogos utilizam símbolos, seguem regras e servem de entretenimento são ferramentas para levar ao conhecimento verdadeiro. “A aprendizagem, em sentido lato, pode ser definida como

a aquisição de habilidades, hábitos, preferências, ou seja, a aquisição de padrões de desempenhos em resposta aos desafios ambientais”. (CÓRIA-SABINI apud CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2015, p. 13)

A história do indivíduo está intrinsecamente ligada ao seu contexto cultural; em ambiente escolar, a aprendizagem define-se como uma apropriação dos saberes histórica e socialmente produzido. Objeto de muitos

estudiosos a forma como se aprende e como se apreende geraram e geram discussões infundas, das quais podemos destacar, no âmbito da Psicologia, se o conhecimento é fruto da dinâmica entre sujeito e o objeto do conhecimento ou se o conhecimento é fruto exclusivo do condicionamento.

A participação ativa do sujeito na construção do conhecimento contrapõe-se à teoria do empirismo pela qual

o sujeito só conhece o que foi percebido pelos sentidos e formou sensações.

Com isso, Piaget rejeita a ideia de que a relação entre estímulo e resposta seja realizada por um processo de mera associação, como defendem os teóricos do condicionamento. Para ele, a aprendizagem consiste numa construção de novas coordenações por diferenciação dos esquemas mentais anteriores e isso segundo um processo circular, de modo que, para aprender uma estrutura lógica, é necessário utilizar outras que conduzam a ela ou que a impliquem. (CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2015, p. 15)

Fazem parte do desenvolvimento do indivíduo, quatro fatores principais como querem Piaget e Inhelder (1993): a maturação, a experiência, as interações e transmissões sociais e, finalmente, a equilíbrio.

Muitos profissionais da área educacional utilizam a ludicidade como um recurso pedagógico, pois a utilização de recursos lúdicos, como

jogos e brincadeiras, auxilia na transposição dos conteúdos para o mundo do educando.

Nesse sentido, a ludicidade, como elemento da educação também é passível de demonstrar a evolução humana com base em suas interações sociais, culturais e motoras, pois o homem sempre teve em seu repertório as linguagens do brincar. (RAU, 2012, 25)

É importante questionar-se quanto à adequação de determinado jogo no contexto de sala de aula, porque podem gerar conflitos cognitivos e emocionais. Mas o jogo, quando bem contextualizado, pode gerar desenvolvimento físico e cognitivo.

Jogar também passa por esse processo. Quando você joga entra na ação do jogo, elabora metas (seus objetivos), prepara estratégias (sua ação cognitiva e motora no jogo), escolhe caminhos (elabora hipóteses), brinca de “faz de conta” (vivencia papéis), raciocina e enfrenta desafios (tenta superar os obstáculos), vivencia emoções e conflitos

(alegria, ansiedade), organiza o pensamento (supera os problemas, percebe erros e acertos), e sintetiza (compreende resultados, vencendo ou perdendo). (RAU, 2012, p. 34)

Os fenômenos psicológicos são sociais, pois dependem de experiência social e tratamento, absorvendo ainda os artefatos culturais (“sinais, símbolos, condições linguísticas, industrialização de objetos e instrumentos”), segundo Almeida (2011). Tais fenômenos são caracterizados pelo tratamento social e pelos produtos socialmente produzidos. “Foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa ao insistir que as funções psicológicas são um produto de atividade cerebral.

ENTENDENDO O BRINCAR

Cória-Sabini e Lucena (2015) entendem que os jogos mesclados com brincadeiras e linguagens artísticas correspondem a um bom caminho para construir o conhecimento infantil durante a fase pré-escolar. Os jogos utilizam símbolos, seguem regras e servem de entretenimento são ferramentas para levar ao conhecimento verdadeiro. “A aprendizagem, em sentido lato, pode ser definida como a aquisição de habilidades, hábitos, preferências, ou seja, a aquisição de padrões de desempenhos em resposta aos desafios ambientais”. (CÓRIA-SABINI apud CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2015, p. 13)

A história do indivíduo está intrinsecamente ligada ao seu contexto cultural; em ambiente escolar, a aprendizagem define-se como uma apropriação dos saberes histórica e socialmente produzido. Objeto de muitos estudiosos a forma como se aprende e como se apreende

geraram e geram discussões infindas, das quais podemos destacar, no âmbito da Psicologia, se o conhecimento é fruto da dinâmica entre sujeito e o objeto do conhecimento ou se o conhecimento é fruto exclusivo do condicionamento.

A participação ativa do sujeito na construção do conhecimento contrapõe-se à teoria do empirismo pela qual o sujeito só conhece o que foi percebido pelos sentidos e formou sensações.

Com isso, Piaget rejeita a ideia de que a relação entre estímulo e resposta seja realizada por um processo de mera associação, como defendem os teóricos do condicionamento. Para ele, a aprendizagem consiste numa construção de novas coordenações por diferenciação dos esquemas mentais anteriores e isso segundo um processo circular, de modo que, para aprender uma estrutura lógica, é necessário utilizar outras

que conduzam a ela ou que a impliquem. (CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2015, p. 15)

Fazem parte do desenvolvimento do indivíduo, quatro fatores principais como querem Piaget e Inhelder (1993): a maturação, a experiência, as interações e transmissões sociais e, finalmente, a equilibração.

Muitos profissionais da área educacional utilizam a ludicidade como um recurso pedagógico, pois a utilização de recursos lúdicos, como jogos e brincadeiras, auxilia na transposição dos conteúdos para o mundo do educando. Nesse sentido, a ludicidade, como elemento da educação também é passível de demonstrar a evolução humana com base em suas interações sociais, culturais e motoras, pois o homem sempre teve em seu repertório as linguagens do brincar. (RAU, 2012, 25)

É importante questionar-se quanto à adequação de determinado jogo no contexto

de sala de aula, porque podem gerar conflitos cognitivos e emocionais. Mas o jogo, quando bem contextualizado, pode gerar desenvolvimento físico e cognitivo.

Jogar também passa por esse processo. Quando você joga entra na ação do jogo, elabora metas (seus objetivos), prepara estratégias (sua ação cognitiva e motora no jogo), escolhe caminhos (elabora hipóteses), brinca de “faz de conta” (vivencia papéis),

raciocina e enfrenta desafios (tenta superar os obstáculos), vivencia emoções e conflitos (alegria, ansiedade), organiza o pensamento (supera os problemas, percebe erros e acertos), e sintetiza (compreende resultados, vencendo ou perdendo). (RAU, 2012, p. 34)

Os fenômenos psicológicos são sociais, pois dependem de experiência social e tratamento, absorvendo ainda os artefatos culturais (“sinais, símbolos, condições

linguísticas, industrialização de objetos e instrumentos”), segundo Almeida (2011). Tais fenômenos são caracterizados pelo tratamento social e pelos produtos socialmente produzidos. “Foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa ao insistir que as funções psicológicas são um produto de atividade cerebral.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Pacheco (2006) reafirma que é com o auxílio da fala que a criança começa a controlar o ambiente e o próprio comportamento. O instrumento da linguagem ocorre por meio da internalização da ação e do diálogo explicitado como um processo de reconstrução interna que só ocorre na mediação com o outro adulto ou criança.

Segundo Perroni (2002), a aquisição da linguagem se dá, por três fatores: a interação da

criança com o mundo físico, com o mundo social, ou com o outro que o representa, e com objetivos linguísticos, isto é, com enunciados efetivamente produzidos. Com relação à natureza da linguagem, enfatiza-se o fato de ela ter um estatuto de atividade cognitiva (de ação sobre o mundo) e comunicativa (de ação sobre o outro) e, ao mesmo tempo, um estatuto de objeto, sobre o qual se pode atuar.

Nas primeiras fases, o

que a criança exercita em sua atividade linguística dialógica são procedimentos comunicativos e cognitivos não coordenados entre si, é da eficácia desses procedimentos na ação sobre o seu interlocutor que a criança passa a atuar sobre eles enquanto objetos linguísticos e pode coordená-los, relacionando-os e construindo subsistemas linguísticos (PERRONI, 2002).

Segundo a mesma autora, a língua não é apenas uma tradução de uma cognição

prévia, mas tem um papel importante na construção do próprio conhecimento.

A criança ainda não consegue elaborar textos que possam ser chamados de narrativas, mas são as primeiras tentativas de narrar, identificadas como fase das protonarrativas, que se inicia por volta dos dois anos e se estende até, aproximadamente, os 3 anos de idade, fase em que os interlocutores têm um papel fundamental.

As construções linguísticas tanto as de relato de fatos ocorridos num momento anterior ao da enunciação, quanto ao da elaboração de “estórias tradicionais”, não se constituem como narrativas propriamente ditas, mas em estruturas embrionárias do discurso narrativo, denominadas de protonarrativas. (GONÇALVES, 2003, p. 68)

Entre os três e quatro anos de idade, a criança inicia narrativas distintas: o relato, a história e o caso. E logo depois começa a mudança dos papéis dos interlocutores na interação

verbal, que são observados no momento em que a criança já luta para assumir o papel de narrador – aos cinco anos, aproximadamente, quando serve-se da linguagem para a construção de noções de tempo.

Perroni (2002) afirma que para analisar um discurso narrativo de uma criança temos que conhecer seu dia-a-dia e, principalmente, as pessoas que a rodeiam, que são seus interlocutores que participam na troca de experiências. Por isso, a autora fala que não é possível explicar totalmente o processo do discurso narrativo sem essas avaliações introdutórias.

A narrativa de uma criança depois dos 4 anos de idade passa cada vez mais a conter relatos, eventos, ações; este é um passo muito importante para a constituição da criança como narrador e na transformação dos papéis dos interlocutores, processo que vai se concretizar entre os 4 e os 6 anos de idade, fase em que a criança assume um

papel cada vez mais ativo e autônomo na construção de narrativas, afirma a autora que admite ser impossível explicar o processo de desenvolvimento do discurso narrativo em crianças sem considerar alguns fatores relacionados à situação de interlocução, que envolvem a representação pela criança de seu interlocutor e de si própria como narrador. As três fases do desenvolvimento do discurso mostram a evolução da criança que parte de um estágio inicial em que não constrói sozinha suas narrativas até chegar à autonomia como narrador.

Segundo Perroni (2002), o adulto é quem tem uma atuação mais ativa nas construções da narrativa na fase das protonarrativas (narrativa que depende do interlocutor), pois age como construtor de textos; na fase da construção de relatos a criança depende do outro, das perguntas do adulto a coloca a criança numa situação de interlocutor que ao responder às perguntas dá os primeiros passos para a construção de narrativas.

Quanto maior for o estímulo apresentado pelo adulto maior é o desenvolvimento do discurso narrativo. Outra fase importante para a criança começar a ter acesso ao discurso narrativo é quando escuta histórias contadas pelo adulto, pois assume o papel de ouvinte.

A criança vai ganhando mais autonomia, perto dos seus 4 anos de idade aproximadamente, na elaboração de narrativas, quando o papel do adulto sofre uma sensível alteração e a criança ganha sua independência, dando-se conta das diferenças dos tipos de narrativas, de si mesma e do outro na interpretação, afirma Perroni (2002).

O cotidiano em família da criança tem um grau de muita importância para o desenvolvimento da narrativa da criança, porque além da criança interagir em família, a criança acaba adquirindo uma facilidade maior em interagir com a sociedade, ou seja, rodas de músicas, brincadeiras e atividades em sala de aula.

A socialização é

o processo pelo quais os indivíduos são preparados para participar de sistemas sociais e em contrapartida a socialização é a habilidade para a convivência social. O conhecimento social surge a partir da primeira socialização ocorrida na família onde a criança conhece os valores e hierarquias familiares, depois ele se expande por toda a vida da criança, do jovem e ao adulto. Já o papel da socialização do comportamento é moldar o indivíduo tem sua trajetória social, adaptando-o e incluindo-o nas relações grupais. (MARQUES, 2012, p. 33)

Começam, então, a surgir conflitos com o adulto quando este tenta impor limites à criança, cobrando da criança uma certa plausibilidade dos relatos e limitando-a às situações de interlocução a casos que podem ser aceitos; mesmo aí o papel do adulto é importante, pois a criança, finalmente distingue as funções do discurso narrativo, dependentes do estabelecimento prévio de uma situação, ou de

brincadeiras, ou de confronto, mas esses conflitos acabam sendo positivos porque nas situações de discurso lúdico a criança continua até os 5 anos de idade a criar suas histórias e seus casos, enquanto que nas situações dos discursos polêmicos aprende a construir seus relatos de forma que uma plausibilidade interna garanta a sustentação da realidade criada (PERRONI, 2002).

Conclui a autora que a criança, para desenvolver sua narrativa, observa tudo que está ao seu redor, principalmente o que ouve para pronunciar de forma idêntica, sem saber o significado da palavra; pronuncia tudo o que ouve, pois é nesta fase que a criança absorve todas as informações.

TEÓRICOS DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO

O brincar traz dois autores que explicam perfeitamente sobre a teoria filosófica: Froebel e Dewey.

Froebel (apud KISHIMOTO, 2010) fala da concepção de jogo infantil e Dewey discute jogo e filosofia e experiências democráticas. A teoria desses dois pensadores ao ser analisada acaba por mostrar sua significação. Vejamos a seguir o que cada um relata sobre suas experiências e concepções. Na teoria filosófica de Froebel, encontramos afirmações de que a criança deve brincar com toda liberdade de suas ações, deixando suas imaginações irem além.

Muitos autores como Froebel, Dewey reconhecem a importância educativa que o jogo traz. A partir dessa importância, Kishimoto (2016) vincula as relações entre o jogo infantil e a educação. Com base no contexto histórico, há três concepções: a primeira é a recreação; a segunda o uso do jogo para favorecer o ensino

e a educação e, por último, a terceira, que traz o diagnóstico da personalidade infantil e recursos para ajustar o ensino às necessidades infantis.

Trabalhar com alunos em turmas de alfabetização e pós-alfabetização, para além de simplesmente querer aprender a ler e escrever, significa trabalhar para a formação de leitores competentes, que sentem prazer em ler para aprender, para se informar ou para encontrar na leitura uma forma de aproximação com a arte, como no caso das obras literárias. Significa falar de um outro conceito: o letramento, que é mais que alfabetização, pois significa ensinar a ler e escrever em uma situação na qual a escrita e a leitura tenham sentido e façam da vida do aluno. (BENVENUTTI, 2012, p. 82)

Enriquecer esse repertório é função do educador na pré-escola, que deve propiciar oportunidades da criança ouvir histórias e recontá-las

à sua maneira, sem censuras e às suas fantasias, porque fazem parte do processo de produção da linguagem e do próprio raciocínio.

Amaral (2010) cita um livro de Dewey “Escolas de amanhã” no qual o autor aborda assuntos teóricos de escolas que se esforçam de diferentes modos para dar ênfase ao crescimento lógico como instrumento de desenvolvimento de habilidades intelectuais, ou seja, por meio dos jogos as escolas pesquisadas por Dewey buscam gerar o desenvolvimento intelectual das crianças de forma natural e espontânea.

O mesmo ressalta que poucos educadores relacionam o jogo com a teoria, pois raros são os que tentaram descobrir se as atividades com jogos podem oferecer sugestões que possam ser adotadas na escola.

Os pequenos gostam muito de imitar os pais e os adultos que os cercam,

brincando de casinha, médico, soldado, entre outros, e é assim que a criança encontra o seu mundo “brincando”; retrata Amaral (2010), e enquanto estão realizando a brincadeira de imitar conseqüentemente adquirem os hábitos de vida da pessoa que ela utiliza para realizar a brincadeira, sendo assim se a pessoa for de má índole, resulta no aprendizado de maus hábitos e maneiras erradas de pensar e julgar.

Para evitar que a criança fixe hábitos indesejáveis, as escolas, principalmente os jardins de infância, devem usar dentro do horário escolar os mesmos tipos de jogos que são exercitados fora da escola, não somente como método de tornar o trabalho interessante para a criança, mas pelo valor educacional das atividades envolvidas, permitindo oferecer às crianças ideias e ideais corretos e adequados sobre a vida cotidiana (AMARAL, 2010, p. 99-100).

Dewey (apud AMARAL, 2010) afirma que não cabe à escola impor certas ideias

e hábitos nas crianças, mas é ela quem deve selecionar influências que deverão afetar as mesmas, pois sua vida social é a base de seu desenvolvimento infantil; sendo assim a escola dá oportunidade de uma vida social ao seu aluno. As atividades expressivas ou construtivas não são de livros em cima de livros, mas atividades que dão valor no desenvolvimento da criança, pois esta visa ao descanso ou o intervalo entre uma e outra, ou seja, se preocupa com o desenvolvimento da expressão e construção da criança.

Enquanto o termo “jogo” pode se referir a uma gama extremamente variada de atividades, certas características amplas e definidoras foram observadas. Talvez o mais básico seja que algo não é necessário. Embora o prazer derivado dele possa ser necessário emocionalmente, na atividade de jogo único em si é necessário para a sobrevivência.

Piaget (1975) afirma que, ao aprender, o indivíduo não tem um papel passivo perante as influências do

meio; pelo contrário, procura adaptar-se a elas com uma atividade organizadora; assim, os estímulos não são percebidos tais como são apresentados, mas são interpretados por ele. Antes mesmo de fornecer a resposta, o indivíduo percebe e interpreta esses estímulos, intervindo necessariamente em sua qualificação. (CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2015, p. 15)

Assim, o jogo é referido como autônomo – ele está envolvido em seu próprio bem, com a recompensa inerente à própria atividade. No entanto, apesar do seu distanciamento da sobrevivência e do ganho financeiro, o jogo está empenhado em todo o coração (na emoção). Durante o tempo alocado para jogar, ele comanda toda a atenção da pessoa.

O jogo ocorre em um reino divorciado da realidade comum e governado por suas próprias regras, que podem ser mais complexas e absolutas do que aquelas de muitas atividades sérias. É também ligado em termos

de tempo e espaço. O período durante o qual se engaja no jogo tem limites de tempo: começa, prossegue e termina inevitavelmente quando se volta à vida real.

O jogo também é separado no espaço - uma pessoa geralmente vai a algum lugar especial (mesmo que seja apenas a sala de jogos ou o playground) para participar no jogo.

A relação entre jogo e tensão também é observada. Embora a tensão não esteja ausente do jogo em si, o resultado final é a redução da tensão e do conflito. Com base nessa característica, o jogo tem sido frequentemente visto como uma válvula de segurança para a descarga inofensiva de tensões e conflitos.

Nas crianças, o jogo é um veículo necessário para o desenvolvimento físico, social e cognitivo normal. O bem conhecido psicólogo americano do início do século XX G. Stanley Hall (1844-1924) considerou a evolução do jogo infantil como uma recapitulação da

evolução da espécie humana. Individualmente, o jogo se desenvolve em estágios que correspondem ao desenvolvimento social e cognitivo de uma criança. Inicialmente, o jogo de uma criança é solitário na natureza. Em seguida vem o jogo paralelo, onde as crianças estão na companhia de outros, mas jogando de forma independente. Socialmente, o estágio final é o jogo cooperativo, que consiste em atividades organizadas caracterizadas por papéis sociais.

Jean Piaget formulou uma série de estágios de desenvolvimento do jogo que corresponderam aos estágios sucessivos em sua influente teoria do desenvolvimento cognitivo em crianças. O estágio sensorimotor (nascimento até aproximadamente dois anos), quando as crianças se concentram em ganhar domínio de seus próprios corpos e objetos externos, é caracterizado por "jogo de prática" consistindo em padrões repetidos de movimento ou som, como chupar, balançar, jogo da

força, e, eventualmente, jogos peekaboo em que os objetos são feitos para desaparecer e reaparecer.

Com isso, Piaget rejeita a ideia de que a relação entre estímulo e resposta seja realizada por um processo de mera associação, como defendem os teóricos do condicionamento. Para ele, a aprendizagem consiste numa construção de novas coordenações por diferenciação dos esquemas mentais anteriores e isso segundo um processo circular, de modo que, para aprender uma estrutura lógica, é necessário utilizar outras que conduzam a ela ou que a impliquem. (CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2015, p. 15)

À medida que as crianças aprendem mais sobre as propriedades dos objetos e aprendem a manipulá-las, elas começam a monitorar os efeitos do jogo em seu ambiente e sua relação com esse ambiente torna-se cada vez mais sistemática.

O estágio pré-operacional (2-7 anos) é marcado pela

habilidade de dominar funções simbólicas, incluindo a associação de objetos com palavras e a transição de um foco egocêntrico para uma consciência de que os eventos têm causas fora de si mesmos.

Nesta fase, as crianças começam a se envolver em jogos de fantasia marcados pelo uso de objetos para fins diferentes da sua função pretendida. Entre as idades de 4 e 7, quando seu pensamento ainda é dominado pela intuição, em vez de lógica, as crianças primeiro se interessam em jogos caracterizados por regras, estrutura e interação social.

À medida que passam pelo estágio operacional concreto (7-11 anos), durante o qual ocorrem as atividades de categorização e as primeiras operações lógicas, os tipos de regras que regem o seu jogo e as razões para segui-las mudam. No início, as regras são centradas nos aspectos sensorimotores do jogo e, em grande parte, fornecem estrutura e repetição.

Gradualmente, eles

se tornam mais focados nos aspectos sociais do jogo e estão ligados à aceitação pelo grupo. Na quarta fase de operações formais (12 anos ou mais), com o surgimento gradual de uma capacidade madura de raciocinar, os jogos e jogos competitivos com códigos de regras começam a predominar.

Enquanto outros psicólogos propuseram esquemas que divergem da teoria de Piaget, há um consenso geral sobre seus contornos gerais.

Algumas categorizações adicionais de jogos de crianças que foram propostas incluem diversão, composta de atividades sem objetivo que servem de diversão quando uma criança está entediada; jogo mimético, que é repetitivo, estruturado e simbólico; e o jogo catártico, que é de natureza terapêutica.

Um dos primeiros a usar o brincar em terapia com crianças foi Hermine Hug-Hellmuth em 1921, seguindo o trabalho de Freud com “Little Hans”, um menino de cinco anos com fobia. A psicanalista britânica Melanie Klein usou o

jogo como uma fonte para o inconsciente de uma criança a partir do qual ela poderia fazer interpretações, a partir de 1919. Assim como os adultos usavam a associação livre para comunicar sobre seu inconsciente e conversar para comunicar sobre seus sentimentos; é natural jogar o que eles ainda não podem verbalizar.

A terapia do jogo foi usada por Anna Freud para ajudar crianças a desenvolver uma conexão mais próxima ao terapeuta. Uma abordagem mais estruturada surgiu na década de 1930 com David Levy usando terapia de brincar para ajudar as crianças a trabalhar e re-programar situações estressantes para liberá-las.

Rau (2012), no capítulo 3 do livro ora resenhado – A ludicidade para além da prática na escola: uma questão de atitude – apresenta uma classificação dos jogos a serem utilizados na escola: jogos educativos; jogos de regras; jogos cooperativos; jogos tradicionais.

O jogo possui duas facetas:

(1) função lúdica do jogo que corresponde à diversão, o prazer ou desprazer, dependendo da escolha da criança; (2) função educativa na qual o brinquedo ensina (saber, conhecimentos, apreensão de mundo).

Historicamente, as pesquisas desenvolvidas por Kishimoto (2008) apontam que o jogo educativo ressurgiu na época do Renascimento e amadureceu a partir da expansão da educação infantil, principalmente no século XX. O jogo é entendido como um recurso que desenvolve e ensina de forma prazerosa. Tal concepção levou a uma maior atenção ao desenvolvimento infantil e à materialização da função psicopedagógica. (RAU, 2012, p. 147)

O jogo de crianças foi operacionalizado como intrinsecamente motivador e auto-iniciado; agradável; livremente escolhido; Não literal; envolvimento ativo; oportunista e episódico; Imaginativo e criativo; fluido e ativo; orientado para o processo. Esses pontos de vista sugerem

que quando as crianças se envolvem no jogo, elas o fazem porque gostam do que estão fazendo; Elas escolhem como jogar e com quem brincar usando sua imaginação; se envolvem em pretensão, e são mais preocupadas com a forma de jogar do que com os resultados do jogo. Tomados na sua totalidade, estas definições nos dão um vislumbre da natureza complexa do jogo das crianças.

As crianças precisam organizar tarefas, atribuir personagens para assumir os papéis de jogo, engajar-se em comportamentos de resolução de problemas, como a procura de adereços e materiais para atender a intenção do jogo. Um currículo playbased é dito para oferecer oportunidades de crianças adquirir estes atributos positivos e disposições que são consideradas essenciais à aprendizagem, tais como planeamento e organização, concentração, acoplamento, reflexão, e participação.

Os jogos de regras estão muito ligados aos limites da

criança conforme seu contexto social e educativo; os docentes estão muito preocupados com a disciplina em sala de aula, porque precisam passar conteúdos e princípios para crianças, que muitas vezes não comportam bem.

A busca por métodos que não apenas reproduzam as normas de conduta,, mas que possibilitem a sua construção de forma crítica, está cada vez mais na lista de prioridades do professor. No entanto, o que percebemos é que os educadores estão em uma corda bamba: se tentam o diálogo, o entendimento das razões afetivas para a indisciplina dos alunos, muitas vezes são vistos como professores bonzinhos; porém, também como aqueles que não conseguem fazer o aluno comprometer-se com o estudo. Outras vezes, se são extremamente rígidos, os docentes apresentam uma postura inflexível em relação às regras estabelecidas. (RAU, 2012, p. 147)

O jogo de exercício sensório-motor é como aquele

bebê que joga várias vezes um mesmo objeto para que uma pessoa apanhe para ele ou apague e acenda a luz pelo simples prazer de observar tal movimento.

O valor do jogo como facilitador do crescimento cognitivo tem sido abordado por muitos educadores e pesquisadores da primeira infância, dentre os quais está Vygotsky (1966).

Mais especificamente na área de alfabetização, estudos de Bergen e Mauer (2000) descobriram que os de quatro anos de idade brincam (sob a forma de rimas, fazendo listas de compras e “lendo” livros de histórias para brinquedos de pelúcia); Prontidão (incluindo a consciência fonológica) após as crianças terem entrado no jardim de infância.

Com o auxílio dos jogos, os alunos de jardim de infância ganham maior consciência fonológica em relação aos seus pares, por sua vez, possuem vocabulários mais diversificados, usam frases mais complexas e mostram a extensão de suas competências mais frequentemente em ambientes lúdicos.

TIPOS DE BRINQUEDOS PARA CRIANÇAS

Birchal (2011) realizou uma pesquisa para investigar a exploração lúdica de brinquedos educativos e sua relação com a afetividade em grupos de crianças de zero a dois anos de idade em ambiente de berçários de creche. Foram formados grupos de crianças; um grupo recebeu um kit de objetos/brinquedos e outro grupo não recebeu o kit. Por meio de observação e filmagem (cinco filmes) das reações das crianças, a pesquisadora conclui o seguinte:

O estudo de Birchal demonstrou a importância da

exploração lúdica propiciada pelos brinquedos educativos e outros objetos que possibilitam o desenvolvimento da criança pelo despertar da criatividade e a interação com as outras crianças e com os adultos. Dessa forma, a criança tem instrumentos que a conduzem a um relacionamento com o mundo que é essencial para o desenvolvimento de sua afetividade e estruturação de sua condição de sujeito.

Os cinco filmes possibilitaram perceber as ações das crianças pequenas com e sem o kit de objetos/

brinquedos, suas relações - entre si, com os objetos/brinquedos e com as professoras - além da comparação entre os períodos de Exploração Lúdica e de não exploração. A pesquisa confirma a hipótese de que a introdução do kit de objetos/brinquedos promove a Exploração Lúdica e esta se constitui em um recurso fundamental de manifestação e desenvolvimento da Afetividade das crianças pequenas. (BIRCHAL, 2011, p. 1)

Alguns brinquedos indicados para estimular a criatividade de crianças entre zero e dois anos são os

seguintes: bolas coloridas de tamanhos diversos, caixa de encaixe, chocalhos, livro de plástico para a hora do banho. O brinquedo para a hora do banho pode ser também patinhos, sapinhos com sons ao apertar. É importante montar kits com brinquedos diversificados para que a criança escolha pelas cores, formatos, consistência do material. No ambiente da creche/berçário, a competição ou disputa pelos brinquedos também são comportamentos positivos para as crianças se socializarem e desenvolverem-se cognitivamente e emocionalmente. (BIRCHAL, 2011)

As primeiras fases da infância são períodos propícios para realizar a estimulação dos sentidos e da curiosidade das crianças sobre todas as coisas. Neste contexto, o brinquedo ocupa lugar privilegiado para o desenvolvimento desse processo, porque possibilita a aprendizagem e a interação com o outro. (FRIEDMANN, 1996)

É importante realçar que há brinquedos concebidos

especificamente para determinadas fases do desenvolvimento cognitivo, sensório-motor da criança a fim de estimular sua aprendizagem e auxiliar no desenvolvimento de suas potencialidades.

De 0 a 1 ano – Nos primeiros meses de vida, é importante o bebê desenvolver a sua percepção visual e auditiva e iniciar a coordenação motora. Os chocalhos são ótimos para a fase inicial e o barulho que ele emite deve aumentar gradativamente, conforme a idade do bebê. Acessórios de berço com diferentes texturas que possam ser manipulados pelas crianças também são recomendados. Para estimular a engatinhar, pequenas bolas (até 8 cm) com som são indicadas. Os blocos de empilhar ajudam a desenvolver a coordenação motora.

A partir dos dez meses, as crianças arriscam-se a ficar em pé para dar os primeiros passinhos. Nesta fase, os brinquedos indicados para desenvolver o equilíbrio e a coordenação motora grossa

são os carrinhos ou cavalinhos para puxar. Por outro lado, para refinar a coordenação motora, aconselha-se a utilização de blocos de empilhar para auxiliar também no desenvolvimento da percepção de espaço.

Costa; Souza (2006) realizaram um estudo focando o fato de sermos “seres geneticamente sociais e, sobretudo afetivos, dotados de interesses e desejos próprios”, no entanto, parte das escolas tem considerado a criança sob o paradigma mercadológico do capitalismo que adota políticas públicas nacionais com teor de educação intelectualista e pragmático, sem considerar um indivíduo como um todo e envolto em emoções.

Os conteúdos socioafetivos podem ser aplicados como mola propulsora ao processo educativo como foram defendidos pelos três pensadores clássicos Piaget, Vygotsky e Wallon. No entanto, Daniel Goleman, em sua teoria da Inteligência Emocional valoriza as emoções no indivíduo inseparáveis do contexto em que ele vive e

reconhece a existência de uma inteligência que não pode ser mensurada por testes como QI – Quociente Intelectual, porque o indivíduo é um todo holístico e não apenas cérebro e mente. (COSTA; SOUZA, 2006)

A escola precisa ser repensada para não restringir-se a regras comportamentais, ao cumprimento automático dos conteúdos programáticos, ao isolamento da escola seriada a partir de critérios cronológicos, perdendo a noção de um todo articulado com as emoções da criança e dos profissionais que

convivem com ela. As crianças são seres plenos de emoções e não devem ser vistos como se fossem números apenas, onde “se enfatiza sua capacidade intelectual em detrimento de sua autonomia afetiva”, segundo Costa; Souza (2006, p. 3)

Para Lane e Pollermann (apud MIGUEL; NORONHA, 2009, p. 219), Inteligência emocional é uma definição que é expressa como a habilidade do sujeito em utilizar as informações de cunho emocional para adaptar-se ao meio e desenvolver-se nele. As informações referidas

podem advir das próprias reações emocionais do sujeito ou geradas como resultado das reações emocionais das pessoas com as quais convive. A Inteligência Emocional é um tipo de inteligência tal como as outras inteligências: verbal, espacial, social e refere-se “à capacidade do indivíduo de compreender e utilizar informação emocional”, complementa Mayer (apud MIGUEL; NORONHA, 2009, p. 219).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida social é a base para o desenvolvimento das potencialidades da criança, que é um ser sociável, mas na escola ela terá influências, teorias e práticas que lhes afetarão no sentido de motivá-la à socialização. A criança está em amplo desenvolvimento psíquico

Na passagem do século XVII para o XVIII, a criança passou a ser vista de maneira

diferente, pois a partir dessa época, o jogo passou a ganhar importância no desenvolvimento da criança, juntamente com a preocupação para preservar a moralidade infantil. A partir daí os jogos que formam que desenvolvem e que são julgados bons passaram a ser incentivados em detrimento dos jogos maus.

Já ao final do século XIX, o jogo desperta o interesse dos

especialistas no desenvolvimento infantil e, assim, surgiram as teorias de grandes psicólogos, psicanalistas e pedagogos, que buscaram compreender a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem. Por meio da brincadeira, a criança passa a dominar a utilização de objetos, de sons, que vai montando o seu acervo cognitivo, social e cultural.

Ao final dessa pesquisa,

entende-se que foi alcançado o objetivo geral que foi o de “compreender a importância do brincar na Educação Infantil como um recurso da aprendizagem de crianças da educação infantil”. É certo que outros estudos serão necessários para aprofundamento da reflexão sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Thiago de. Vygotsky e a teoria sociohistórica. 2011. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/Thiagodealmeida/vygotsky-e-a-teoria-sociohistorica>>. Acesso em: 11 Ago. 2017.
- AMARAL, M. N. de C. Dewey: jogo e filosofia da experiência democrática. In: KISHIMOTO, T. M. (org). O Brincar e suas Teorias. 5. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- BIRCHAL, Paula de Souza. Exploração lúdica e afetividade em crianças de creche. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). São Paulo: Instituto de Psicologia/USP, 2011. 204p. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-28042011-150523/>>. Acesso em: 19 Ago. 2017.
- BROUGÉRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (org). O Brincar e suas Teorias. 5. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida; LUCENA, Regina Ferreira de. Jogos e Brincadeiras na educação infantil. Campinas, SP: Papirus, 2015. (Coleção Papirus Educação)
- COSTA, K.S.; SOUZA, R.K.M. O aspecto sócio-afetivo no processo ensino-aprendizagem na visão de Piaget, Vygotsky e Wallon. UNESCO/Universidade Comunitária. 2006. 57 p. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_o_aspecto_socio_afetivo.asp?f_id_artigo=549>. Acesso em: 15 Ago. 2017.
- FRIEDMANN, Adriana. A Arte de Brincar: Brincadeiras e Jogos Tradicionais. São Paulo: Moderna, 1996. 128p.
- GONÇALVES, Isa Maria Carneiro. A narrativa oral de crianças ablépticas. Sitientibus. Feira de Santana, n.29, p. 59-74, jul-dez. 2003. Disponível em: <http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/29/a_narrativa_oral_de_crianças_ablepticas.pdf>. Acesso em: 11 Ago. 2017.
- KISHIMOTO, T. M. (org). O Brincar e suas Teorias. 5. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Cengage, 2016.
- MARQUES, Soraya M. O lúdico: jogos, brinquedos e brincadeiras na construção do processo de aprendizagem na educação infantil. 2012.
- MIGUEL, F.K.; NORONHA, A.P.P. Estudo da relação entre inteligência emocional e estresse em ambientes de trabalho. Aval. psicol. [online]. 2009, vol. 8, n.2, pp. 219-228.
- PACHECO, Mirian Cazarotti. Um estudo da narrativa de crianças com atraso global de desenvolvimento. Piracicaba: UNIMEP, 2006. Disponível em: <<http://www.cipedya.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=171469>>. Acesso em: 11 Ago. 2017.
- PERRONI, Maria Cecília. Desenvolvimento do Discurso Narrativo, São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.
- RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. [Livro Eletrônico] Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série dimensões da Educação)

APLICAÇÃO DE ARTES VISUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL



PATRÍCIA FREITAS OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade São Camilo (2006); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo (2010) atualmente no CEI Raquel Zumbano Altman na Diretoria Regional de Pirituba.

Este artigo trás a arte e educação e a sua contribuição no desenvolvimento cognitivo da criança nas séries iniciais do ensino fundamental, mostrando a importância do ensino de artes nessa etapa da educação. Tratar de artes no ensino fundamental visa não somente falar da beleza estética, mas, sim da capacidade da criança produzir e criar segundo suas habilidades e seu olhar de mundo. Em outras palavras, a criança cria e recria aquilo que lhe faz sentido. Assim, demonstra mediante seus fazeres artísticos, sua visão do contexto que a cerca. Este artigo apresentará as artes visuais nas séries iniciais do ensino fundamental e como ela pode ser trabalhada pelos professores de maneira a produzir um aprendizado significativo para os educandos do Ensino Fundamental I.

Palavras-chave: Brincar. Jogos. Lúdico. Escola.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como principal objetivo refletir sobre a o ensino de artes nas séries iniciais do ensino fundamental, dando especificidade ao ensino de artes visuais.

Como é próprio em qualquer fase da escolarização, também nas séries iniciais do ensino fundamental observamos que, se as disciplinas não forem tratadas de maneira significativa (incluindo neste quesito o ensino das artes), haverá de facilitar “lacunas”, ou seja, defasagens na apropriação de saberes desse sujeito. Diante disso, compreendemos que é de suma importância para o desenvolvimento dos educandos que as esferas cognitivas e habilidades despertadas a partir do ensino das artes, também sejam devidamente estimuladas nesta fase da escolarização.

Em suma, objetivamos tratar do ensino de artes, garantindo-lhe a mesma “escala” de importância, que é atribuída as demais disciplinas,

visto que, o ensino de artes vai muito além de fazer “desenhos livres”, “recortes e colagens”, “pinturas com tinta guache” como supõe que se norteia pelo senso comum.

Justificamos a escolha deste artigo pela necessidade de expor o verdadeiro lugar da arte e educação na escola de ensino fundamental, buscando assim solucionar problemas como: porque ensinar artes visuais no ensino fundamental? O porquê a disciplina de artes não é tão prestigiada quanto às demais?

Mesmo com tantos acessos as artes como os que temos hoje, “muitas justificativas” são dadas pelos professores para não trabalhá-la de maneira significativa. Por vezes, alegam não ter tempo para elaboração de atividades para aulas, à falta de materiais ou até mesmo falta de conhecimento sobre a disciplina. Visto que, por muitas vezes não são oferecidos cursos e capacitações aos

professores polivalentes que atendem as séries iniciais do ensino fundamental.

Diante das questões expostas, buscamos fundamentação teórica em autores que defendem a ideia que a disciplina de artes é tão importante para o desenvolvimento cognitivo quanto as demais. A disciplina de artes deve oferecer aos educandos momentos de reflexão, produção e contextualização, nas quais os mesmos consigam agregá-la a sua realidade e com isso tenham a possibilidade de alcançar as realizações e avanços positivos.

HISTÓRIA E ENSINO DA ARTE

Para Melo (1987, p. 422) “a arte era vista como um setor ou domínio pouco significativo para estudos etnográficos”. Ou seja, tinham assuntos que atraíam muito mais a atenção da sociedade como aqueles ligados a economia e religião, por este motivo tinham maior importância, a arte possuía destaque ou relevância naquele contexto histórico-social.

A partir do século XIX a arte passou a significar criação estética e “Belas Artes”, momento em que o tema passou a ter mais ênfase educacional.

Assim, a arte passou a ser vista como produto de um ato criativo. Desde a pré-história o homem já a produzia. No entanto, como possuímos os registros apenas após o surgimento da escrita, muitas civilizações e suas produções artísticas nem mesmo foram consideradas, sendo reveladas somente mediante das descobertas arqueológicas.

Nos séculos III e

IV, período cristão primitivo houve destaque para as formas clássicas em seus ideais. Os séculos VIII e IX dão vida para formas antigas, abstratas que são consideradas um estilo internacional. Durante os séculos XI e XII, havia um estilo rígido e monumental de origem expressionista, o estilo romântico, que predominou nesses séculos, representando um rompimento quase por completo com os modelos antigos. Já os séculos XII a XV foram marcados pelo estilo gótico, que possuía mais dinamismo, maior importância, a percepção do espaço. Em seguida tivemos o estilo renascentista, com a experiência que o artista trazia do mundo exterior. Nos séculos XVII e XVIII o equilíbrio renascentista e o próprio renascimento neoclássico, teve um aspecto natimorto, pois, durante este período a arquitetura original deixou de ser praticada.

Na era industrial o homem não alcança estilo

próprio, tendo alguns avanços significativos apenas na pintura, pois, no âmbito educacional tais avanços não foram notáveis.

A partir do século XIX iniciou-se a formação profissional em artes, por intermédio de instituições de ensino, cujo marco principal no Brasil foi a Academia Brasileira de Belas Artes no Rio de Janeiro. Desde então as artes na educação escolar vem sendo marcada pelas várias tendências pedagógicas existentes no Brasil, dentre as quais citamos: pedagogia tradicional, pedagogia da escola nova e pedagogia tecnicista. Na escola tradicional valorizavam-se habilidades manuais, os chamados “dons”. Já na escola tecnicista o ensino da arte visava à formação prática para qualificar o indivíduo para o mercado de trabalho, cujo público alvo, eram pessoas das classes desfavorecidas, pois, o público com maior poder aquisitivo era educado para desenvolver a apreciação

pelas obras de arte.

Desta forma, a arte mantinha divisão de classes sociais, e possuía um aspecto utilitário no qual visava a “preparação do estudante para a vida profissional e para as atividades que desenvolviam tanto em indústrias quanto em serviços artesanais” (Ferraz e Fusari, 1993, p. 30), o principal conteúdo estudado era o desenho, em razão de caráter técnico que ele disponibilizava para o mercado de trabalho.

Durante um período na história o ensino de artes foi influenciado pelo movimento escola nova, criado nos Estados Unidos no século XIX, e que chegou ao Brasil apenas em 1930. Neste período as atividades volta-

se para o desenvolvimento natural da criança e as práticas pedagógicas davam total atenção para o processo de ensino / aprendizagem, em que o professor era o centro para o desenvolvimento do aluno. A liberdade de expressão, trazida pelo movimento escolanovista, contribuiu para que as aulas de arte fossem um espaço, no qual tudo era permitido.

Em 1922 tivemos a semana da arte moderna, evento de grande importância para o movimento modernista, que enfocava muito mais o ensino do desenho, ao passo de que ignorava as demais modalidades artísticas.

Somente nos anos 90, houve a preocupação em fazer a inclusão de outras

linguagens artísticas durante as discussões do ensino de artes.

No final do século XX, destacamos a proposta de Ana Mae Barbosa, com a “metodologia triangular” para o ensino de arte, baseada no “fazer artístico”, na “análise de obras artísticas” e “história da arte”. Em sua proposta, destaca a arte como conhecimento que pode ser desenvolvido na escola.

A partir da lei 9394/96 a arte foi considerada matéria obrigatória do currículo nos diversos níveis da educação básica.

Hoje a arte é vista como área, não somente como atividade. Fato que a valoriza e concede a devida relevância.

O ENSINO DE ARTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a arte é tão importante quanto os outros conhecimentos do processo de ensino – aprendizagem, em que

apesar de estar relacionada com as outras áreas do conhecimento, mantém suas especificidades. Conforme segue:

“A educação em arte propicia o desenvolvimento

do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido a experiência humana: o aluno desenvolve a sua sensibilidade,

percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas, quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas” (BRASIL, 1997, p. 15).

“O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é uma condição essencial para aprender (BRASIL, 1997, p. 19.)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais em arte (1997), ao passo de que aborda o ensino de artes destaca que quando o ser humano não a conhece faz com que a sua experiência de aprendizado seja limitada, ou seja, a pessoa precisa encontrar um sentido dentro das artes, para que a mesma seja importante na sua vida.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais em arte (1997) ao trazer a arte como objeto de conhecimento, diz que: “universo artístico é um tipo de conhecimento particular que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais que desde sempre se fez com relação ao seu lugar no mundo” (BRASIL, 1997, p. 21). Levando tudo isso em consideração vê que a manifestação artística precisa sempre ser criada e inovada.

A aprendizagem artística é o conjunto de diferentes conhecimentos, que visam à criação de significações exercitando a capacidade de transformação do ser humano. “Além disso, encarar a arte como produção de significações que se transformam no tempo e no espaço permite contextualizar a época em que se vive na sua relação com as demais” (BRASIL, 1997, p. 33).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais em arte (1997) o ensino de artes deverá organizar-se de modo que ao chegarem ao

final do ensino fundamental os alunos estejam aptos a:

“Expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas; interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (artes visuais, dança, música, teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utiliza-los nos trabalhos pessoais; edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções; compreender e saber identificar a arte como fato histórico e contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência

de diferença dos padrões artísticos; observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível; compreender e saber identificar aspectos de função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo em

sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorrido pelo artista; buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, dispositivos, vídeos, discos, cartazes) e acervos públicos (museus,

galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções artísticas presentes na história das diferentes culturas e etnias. (BRASIL, 1997, p. 39).

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A responsabilidade do professor de arte vai bem além de transmitir conteúdos. Além da medição entre o aluno e o conhecimento, ele deverá interagir com seus educandos de maneira a deixar com que suas aulas fiquem mais atrativas, dinâmicas, encaminhando os mesmos a perderem a visão de que o professor é o único “detentor de conhecimentos”.

Para poder desenvolver-se um trabalho de acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Lavelberg (2003)

afirma que o professor deve possuir vivências pessoais em artes para que assim lhe propiciem a assimilação de conhecimentos técnicos para realizar a transposição didática nas situações de ensino-aprendizagem de forma que envolva o fazer, a apreciação e a reflexão sobre a arte como produto cultural e histórico.

Segundo Lavelberg (2003) os alunos aprendem por interesse e curiosidade e não por pressão. O educando precisa ter despertado o seu desejo de aprender, pois, nada

que é imposto e obrigatório é prazeroso. O ensino de arte transforma e ajuda na construção para a cidadania. Por intermédio da arte o sujeito não aprende somente fazeres artísticos, mas aprende também um pouco da história, dos seus contextos. Seu ensino é de imensa importância para a educação integral do ser humano.

Para uma aprendizagem significativa é dever do professor ter conhecimento, estudo, emoção e sensibilização. Ele deverá ser

pesquisador e estar preparado para instigar os seus alunos para as novas descobertas. O objetivo maior é fazer que cada dia mais a sala de aula, seja um espaço privilegiado para que os alunos pesquisem, investiguem e descubram linguagens artísticas no mundo em que vivem.

O professor deve ser um constante pesquisador, para que suas aulas não caiam na rotina, reproduzindo ideias alheias, em projetos prontos ou em livros didáticos, é preciso estar atento à realidade dos seus alunos.

Antunes (2010), o professor precisa assumir tarefas, tais como:

“Ajudar seus alunos a aprender, sugerindo caminhos, propondo desafios, fazendo de cada resposta apresentada pelos alunos uma porção de novas perguntas, desafiando o aluno a se fazer uma pessoa com cultura artística e assim perguntar muito, buscar sempre, descobrir que aprender artes não significa decorar nomes de artistas criações de uma época

em outras épocas, envolvendo os alunos a descobrir a arte em eventos políticos sociais, econômicos e culturais (ANTUNES, 2010 P. 41).

Para o conhecimento de arte ser capaz de transformar a vida de um aluno é necessário que o professor tenha um trabalho competente e permanente. A disciplina de artes só tem a enriquecer a aprendizagem, porém para tanto é necessário que o próprio educador tenha a consciência e não banalize tal aprendizado. É primordial inovar, pesquisar dentro do contexto em que está inserido e trazer a arte para dentro dele, ou seja, nada mais nada menos, do que fazer que o aluno faça ligações de sua vivência com a arte.

Ressaltamos que o professor de ensino fundamental precisa estar em constante aperfeiçoamento, também para facilitar o processo de ensino / aprendizagem para os alunos com deficiências e norteando esse tema temos o documento “Orientações Curriculares e Didáticas da

Arte – Anos Iniciais”, contém um capítulo que aborda tal especificidade, apresentando alguns recursos que podem ser facilitadores para o processo de ensino – aprendizagem, bem como orientações para trabalhar com algumas deficiências mais comuns, como as intelectuais, transtornos globais de desenvolvimento, além de mostrar como pode ser a aplicação das artes com esses educandos. É importante levar em conta não somente as deficiências, mas também toda a diversidade cultural que hoje encontramos em nossas unidades educacionais, o que acaba por tornar mais enriquecedor o trabalho com as artes, pois cada aluno, não é somente um “ser”, “um papel a ser preenchido”, mas sim alguém que possui conhecimentos, cultura e vontades próprias.

Quem ministra aulas de artes, ainda que não seja um professor especialista da área, precisa conhecer a metodologia do ensino da mesma. Instrumento fundamental para lidar com a arte e suas

especificidades.

Assim, cabe ao pedagogo que ministra tais aulas nos anos iniciais do ensino fundamental, buscar

o aprimoramento, a formação adequada, para que se possa fazer um trabalho significativo. Afinal, temos ciência de que o interesse em querer aprender

mais, habitualmente é despertado nas séries iniciais do ensino fundamental.

AS ARTES VISUAIS E O ENSINO FUNDAMENTAL

Apesar de o conceito ser um tanto recente, visto que, surgiu apenas ao final da segunda guerra mundial, as artes visuais podem ser identificadas como manifestações artísticas, cujas expressões são captadas a partir da percepção visual, ou seja, é agradável e/ou impacta aos olhos.

Assim, atua de maneira a dispor visualmente uma forma, cor ou representação. Ela está presente não apenas em seus “canais” mais comuns como: escultura, pintura, fotografia, arquitetura. Mas, também exercem um papel fundamental nas representações dos mais diversos seguimentos presentes em nosso cotidiano, como as produções áudio visuais, teatro, artesanato, web design, entre tantos outros.

E no que isso se encaixa na educação? É simples. Um trabalho bem estruturado, a partir das artes visuais, viabiliza o necessário estímulo à criatividade e a imaginação das crianças, pois, interferem de maneira direta na aquisição de novas habilidades e conseqüentemente na transformação de sua percepção em “olhar o mundo”.

Ambas estão na vida cotidiana das pessoas. A educação não é apenas aquilo que a instituição escolar tem a oferecer, pois tanto a educação quanto a arte estão presentes diariamente em nossas vidas.

Toda criança, já em seus primeiros anos de vida, dá início ao processo de manipulação de objetos. Logo na sequência, aprende também

a traçar as garatujas. Para alguns adultos, não passam de simples rabiscos, ao passo que para as crianças um novo mundo é criado mediante dos mesmos. Mundo esse, que lhe exigirá o aprimoramento de habilidades para se comunicar com as pessoas. E, o desenho é sem dúvida um precioso recurso para que por intermédio das artes visuais, a criança interaja com o mundo que a rodeia.

Desta forma, o estudo de artes favorece a compreensão do aluno e desenvolve as suas sensibilidades e afetividades, por isso deve fazer parte dos projetos educacionais. É necessário considerar as informações históricas, os procedimentos, as técnicas e as relações culturais e sociais. Enfim, tudo aquilo

que é capaz de dar suporte às representações, aos conceitos e as teorias que fornecem experiências sobre as artes.

A escola deve ser colaboradora dos seus educandos para que os mesmos passem por essas experiências de aprender, criar, fazer... De relacionarem-se com elementos, como: ponto, linha, plano, cor, luz, movimentos e ritmos, relacionando os materiais, as técnicas e as formas visuais dos diversos momentos da história, assim como também os contemporâneos.

Algumas práticas para os educandos do ensino fundamental nas artes visuais são: a expressão e comunicação mediante a utilização de vídeos, fotografias, histórias em quadrinhos, etc. A criação e

construção de formas plásticas em diversos espaços disponíveis da unidade educacional; análise crítica e observação do trabalho de colegas da turma; materiais diversificados para a demonstração de suas técnicas de utilização, como: pinceis, lápis, argila, tecidos, tintas, papéis, entre outros. Máquinas fotográficas e vídeos para que os alunos façam seus registros visuais e tragam para discussão em sala de aula. Objetos para apreciação, no qual os alunos façam a identificação de significados expressivos e comunicativos. Apresentação de diferentes culturas, por intermédio de diversos meios de comunicação e imagens, fontes para informações como: museus, galerias, oficinas, livros, revistas e vídeos.

As artes visuais não devem ser apenas “meios de atração” dentre os quais educandos observam, analisam, criam, expressam e se comunicam com a natureza e com diferentes tipos de imagens. Ou ainda que, compreendam o próprio corpo, os sentimentos afetivos e espirituais. Devem sim, ser um meio que estabeleça a integração harmônica entre saber e o agir, entre o sentir e o pensar, distinguindo ideias e qualidades, usando de sua imaginação para construir o seu mundo.

É por meio das artes visuais que os educandos desenvolvem sua percepção, suas emoções e a sua conscientização social.

AVALIAÇÃO EM ARTES

Para Martins (2010) a avaliação em artes deve ser transparente, para educadores e educandos. Todos devem discutir as regras e critérios, tendo clareza sobre os pontos

de partida e os pontos de chegada, a avaliação deve acontecer durante todo o desenvolvimento de experiência artística e também no final, esclarece:

“O uso de portfólios que podem ser construídos individualmente, em pequenos grupos ou envolvendo toda classe são mais interessantes quando a sua organização deixa

de lado a sequência do que foi realizado e consegue mostrar percursos do pensamento, levantar questões que ainda ficam abertas, cruzar dados e conceitos, seu testemunho das experiências vividas. Portfólios assim são obras de arte, tem marca pessoal” (MARTINS, 2010, P. 132).

A produção de portfólios faz parte das aulas de artes e a elaboração dos mesmos avaliam e fazem também com que os alunos se auto avaliem. Assim, é possível perceber com maior clareza o quanto a arte faz parte de todas as outras disciplinas, pois a construção de portfólios podem ser feitas em outras

matérias e em conjunto com outros materiais.

No documento “Orientações Curriculares e Didáticas de Arte – Anos Iniciais (2014)”, diz que o professor poderá adotar ainda, dentro da avaliação processual, registro dos avanços e dificuldades sobre a apropriação dos conhecimentos.

É fundamental que na avaliação em artes visuais, os professores abordem em suas salas de aula conceitos históricos, teóricos e práticos, que proporcionem diversas oportunidades de aprendizagem na qual os educandos consigam compreender com clareza os ensinamentos, para que os

resultados da avaliação sejam positivos.

A melhor avaliação para o ensino de artes visuais é a avaliação formativa e continua, pois esta é realizada durante todo o desenvolvimento das aulas, permitindo com que os professores façam o acompanhamento progressivo dos alunos e observem se os objetivos da aprendizagem foram ou não satisfatórios e desta maneira intervir positivamente para a boa aprendizagem dos alunos em artes visuais, pois é por intermédio delas que os educandos têm a oportunidade de analisar e recriar conceitos, aprender a apreciar detalhes e adquirir novas ideias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho compreendemos que, assim como outras áreas do conhecimento humano as artes sofreram e refletiram ideologias, transformações sociais e políticas de cada momento que foi vivido. A história da arte no Brasil sempre foi ligada

as tendências pedagógicas de cada época, nas quais traduzem a preocupação especial para a formação profissional dos alunos, ou seja, a formação do ensino de artes assim como outras disciplinas era definida de acordo com o perfil estabelecido pela sociedade

predominante da época.

Hoje ainda conseguimos ver que falta muito para que o ensino de artes seja visto como algo significativo, justamente pelo fato de até mesmo alguns professores não valorizarem e não levarem a sério o seu conteúdo e a sua

importância. Caminhamos para uma mudança, mas que ainda acontece de forma discreta em nossa sociedade, nas quais pouco a pouco a arte vem tomando seu lugar.

O ensino de artes vai muito além daquilo que imaginávamos saber e pensávamos ensinar. Não são trabalhos com materiais caros e sofisticados, ou em escolas com super infraestruturas que podemos aplicá-lo. O ensino de artes pode ser proveitoso com coisas simples do cotidiano, porém muitas vezes os educadores deixam de explorá-los por não ousarem novas experimentações em suas práticas ou pela própria falta de capacitação profissional. A falta de saber um pouco mais sobre artes e suas vertentes faz com que alguns professores não tenham entusiasmo ao ensinar seus educandos, distanciando-se do ideal de encontrarem-se capacitados em trabalhar com todos os recursos que lhes são oferecidos.

A arte pode ser utilizada como aliada nas

demais disciplinas, como uma ferramenta para estimular os alunos a serem pesquisadores, para assim capacitá-los para o exercício da cidadania, no qual objetiva-se encontrar um ser humano reflexivo, de olhar apurado, sensível... Características que o ensino de arte só faz agregar.

Os professores devem ensinar tudo o que já sabem, mas sempre abertos e dispostos para novas possibilidades, deixando de lado a ideia de que as aulas de artes se apenas “válvula de escape” para distrair as crianças ou para entreter os alunos ao passo de que o professor realiza outra tarefa. As aulas de arte precisam ser planejadas, ter conteúdo, serem interessantes para que os educandos sintam-se estimulados por elas, para tanto o professor precisa ser pesquisador e transformador de sua realidade.

Diante dos estudos desenvolvidos, foi possível observar que avaliar em artes visuais pode ser de grande contribuição para a

formação dos educandos, pessoas atuantes em uma sociedade. Basta que a mesma seja realizada com o objetivo de promover o aprendizado e o desenvolvimento integral do sujeito. Para que os resultados sejam positivos, se faz necessário estabelecer um vínculo de confiança entre professores e seus alunos, pois a expectativa positiva nos mesmos faz com que se percebam capazes e motivados e, isso só fará crescer o desempenho dos mesmos.

A arte está dentro do ser humano, cabe ao educador estimular e mediar para que haja o desabrochamento do aluno para o ensino de artes, formando assim, sujeitos críticos, reflexivos e praticantes de sua cidadania.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. A Avaliação da aprendizagem escolar: fascículo 11. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. 6. Ed. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e Mudanças no Ensino de Arte. (Org.). – 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo. Cortez, 2006.
- BRASIL, Secretária de Educação Fundamental, Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC; SEF, 1997.
- FOLHA DE SÃO PAULO. Caderno Equilíbrio e Saúde, “Aulas de arte desenvolvem memória e autoestima das crianças (acesso em 10.04.2017)”.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho; tradução: Jussara Haubert Rodrigues. – Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HOFFMAN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. – Porto Alegre: Mediação, 2001.
- IABELBERG, R.. Para Gostar de Aprender Artes: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- KNELLER, G. F. Arte e ciência da criatividade. 5. Ed. São Paulo: IBRASA, 1978.
- LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MARTINS, G. A. Estudo de Caso: Uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

A POSSÍVEL INFLUÊNCIA DO INTERNETÊS NA PRODUÇÃO ESCRITA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO



PATRÍCIA GOMES NASCIMENTO MAIA

Graduação em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, Letras, pela Universidade do Estado do Pará – UEPA (2014); Especialista em Língua Portuguesa e Literatura, pela Faculdade Campos Elíseos – FCE (2017); Professora de Educação Básica – Língua Portuguesa – nos ensinos fundamental II e Médio, na Escola Estadual Dom Pedro I.

A internet tornou-se uma ferramenta indispensável na sociedade atual e faz parte do cotidiano dos adolescentes. Nesse cenário, surge uma linguagem escrita típica dos ambientes virtuais, o internetês, conhecida também como escrita fonetizada e divergente da linguagem escrita padrão. Diante dessa realidade, a pesquisa tem como objetivo diagnosticar a possível influência desse código linguístico na escrita padrão da Língua Portuguesa de alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública e de uma escola privada do município de Conceição do Araguaia. O trabalho encontra-se no campo da Linguística Aplicada e baseia-se em um estudo bibliográfico acerca da variação linguística e de cunho etnográfico e quantitativo. Para verificar tal influência da escrita virtual no ambiente escolar, foram realizadas análises de produção textual dos alunos participantes. O resultado dessa análise apontou que o internetês não influencia de fato a escrita padrão dos alunos, além disso, pode ser transformado em um recurso didático para ser trabalhado em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino; Escrita Padrão; Internetês.

INTRODUÇÃO

A Internet trouxe grandes transformações nas formas de interação social e, conseqüentemente, com o uso da língua não poderia ser diferente. É neste cenário que surge o novo código linguístico denominado internetês . O presente trabalho vem fazer um estudo acerca da possível influência deste código na escrita padrão dos adolescentes. Por meio da presente pesquisa, buscou-se investigar se diante do uso constante do internetês em ambientes virtuais, os adolescentes também fazem uso dessa grafia nos textos escolares, visto que, cada vez mais cedo os jovens estão tendo acesso à rede e aderindo ao uso da escrita eletrônica.

A utilização deste novo código tem preocupado profissionais no âmbito da educação, especificamente os profissionais do ensino da Língua Portuguesa do Brasil, pois acredita-se que o uso desta linguagem [internetês]

pode prejudicar o processo de aprendizagem do aluno da língua materna, à medida que o discente passa a dedicar maior parte do tempo utilizando o computador e outros recursos tecnológicos. Isso poderia fazer com que ele tivesse dificuldades em produzir uma redação coerente, uma vez que, o mundo virtual não cobra dele um tipo de escrita adequado (a não ser que seja um discente da modalidade de ensino a distância, por exemplo). O assunto tratado neste trabalho enfatiza o uso da escrita informal com as novas tecnologias e sua possível influência na escrita padrão, pois se trata de uma ferramenta inovadora e bastante utilizada entre os jovens e, como futuros docentes da Língua Portuguesa brasileira, se faz necessário um estudo acerca desta temática. Por isso, é notável que até mesmo dentro da sala de aula o uso do celular é constante, jovens trocam mensagens, postam

informações, compartilham músicas, enfim, tem acesso a essa rede. Partindo desse princípio, é visível que a utilização desses recursos propicia formas positivas de interação, porém, cabe certa preocupação em relação ao seu uso excessivo, tendo em vista que, a sala de aula é um espaço onde se pressupõe um contato maior com produção escrita padrão. Dessa forma, este trabalho tem por objetivo central identificar a presença de abreviações de palavras, bem como os termos em produções escritas no âmbito educacional e discutir a possível influência deste novo código na escrita padrão.

A primeira etapa deste trabalho irá trazer um breve histórico da internet. Para a compreensão da proposta deste artigo, fez-se necessário analisar o processo histórico desta importante ferramenta. Juntamente nessa etapa, será apresentada a história da escrita,

para melhor introduzir a ideia central deste trabalho. Após essa etapa histórica, a etapa seguinte trata linguagem da internet, o Internetês, juntamente com uma rápida apresentação da trajetória das abreviações. Posteriormente será discutido o Internetês e sua possível influência na escrita padrão, constituindo uma das etapas finais deste artigo.

Contudo, a utilização desses aparatos tecnológicos gera o que chamamos de código internetês, muito utilizado para se comunicar entre os usuários por meio da internet, assim:

O internetês é um dialeto usado no ambiente virtual por quem 'navega' na rede, especialmente em chats, blogs e mensagens instantâneas (msn, por exemplo). Tal variedade da língua possui uma série de características próprias, adequadas à Web, ambiente que oferece a multimídia (SENA; PILATTI, 2011, p. 02).

Deste modo, o aluno que utiliza o espaço virtual como meio de comunicação

acaba utilizando formas que facilitam uma interação rápida e simultânea por meio das abreviações, como por exemplo: "Kdvc", para expressar "Cadê você?". O código influencia de maneira rápida o diálogo do usuário, já que este não se preocupa em formalizar a escrita por se tratar de uma possível transcrição de sua oralidade.

O avanço tecnológico influencia significativamente, de forma direta ou indireta, o cotidiano e a vida das pessoas. Hoje, têm-se uma infinidade de sites disponíveis na internet e isso facilita o acesso à informação ou a qualquer tipo de conteúdo. Todavia, as redes sociais tornaram-se uma tendência entre os usuários da internet, dentre elas, a mais conhecida e utilizada é a rede social Facebook. Nesse sentido, como a rede dispõe de uma ferramenta denominada de bate papo, esta permite que o usuário converse em tempo real com outra pessoa de outra cidade ou país, e essa nova modalidade de comunicação é

bastante popular atualmente. Dentre este número de usuários, a maioria deles é formada por adolescentes, estes passam horas navegando na rede e utilizando o Facebook como canal de comunicação (bate papo). Então, eles acabam ignorando as regras ortográficas, pois conversam com uma ou mais de uma pessoa simultaneamente, e isso exige rapidez no momento da escrita das mensagens e, em virtude disso, eles acabam escrevendo de forma despreocupada, isto é, escrevem sem rigor gramatical. Neste sentido, Gomes e Correa (2009, p. 75) afirmam que:

No contexto eletrônico os adolescentes também experimentam uma nova relação com o processo de escrita, onde não revisam o texto, assim como não se preocupam em escrevê-lo de acordo com os aspectos sintáticos, gramaticais ou ortográficos da escrita padrão. Para alguns responsáveis e professores, o contato excessivo com o internetês poderia fazer com

que os adolescentes, por força do hábito, 'desaprendessem' a forma padrão de grafar e produzir textos. Em função disso, empregariam ao longo de suas anotações pessoais e escolares as várias transgressões linguísticas observadas na escrita da internet.

O uso frequente de redes sociais e a troca de mensagem conduzida por uma

linguagem totalmente informal pode, ou não, influenciar no desenvolvimento da produção escrita por partes dos usuários desta ferramenta, haja vista que, estes realizam a troca de mensagens por meio das transcrições dos sons da fala e uma infinidade de abreviações. Partindo desta problemática, surge o seguinte questionamento: O internetês pode ou não influenciar a

escrita padrão do aluno? Para tanto, o estudo bibliográfico, juntamente com a abordagem qualitativa, constituiu o recurso metodológico utilizado para a estruturação deste trabalho. Livros e artigos publicados em revistas científicas foram os principais recursos para a construção do embasamento teórico.

INTERNET: BREVE HISTÓRICO

Em meados da década de 1960, época marcada pela Guerra Fria, os Estados Unidos sentiu a necessidade de criar uma rede de informações militares, com o principal objetivo de manter contato entre centros de comando e de pesquisas, com o intuito de prevenir ataques nucleares contra o país. Posteriormente, por volta da década de 1970, a internet deixa de ser uso exclusivo das forças armadas norte-americanas, passando a ser ferramenta utilizada também por alunos e professores em escolas e universidades.

No ano de 1994, o inglês Tim Berners-Lee, criou a World Wide Web (WWW), no Centro Europeu de Investigação Nuclear (CERN), em Genebra (Suíça), isso facilitou e tornou a ferramenta muito mais dinâmica e, por consequência, a popularização foi inevitável, caracterizando uma das invenções mais importantes e significativas feita pelo homem. Hoje em dia, o uso dessa rede é indispensável, pois facilita a comunicação entre pessoas, permite troca de documentos e arquivos, em outras palavras, essa rede contribuiu e ainda

contribui para o processo de crescimento e evolução do mundo globalizado.

Para melhor compreensão, Norton (1996, p. 226) define Internet como:

[...] um serviço de informação, porque oferece correio eletrônico, BBSs e serviços de recuperação de informações que podem acessar diretórios de arquivos e bancos de dados de todo o mundo. Na verdade, porém, a Internet é diferente de um serviço de informação, basicamente porque não há um computador central – há apenas uma rede de conexões

entre milhares de sistemas independentes.

A internet, portanto, vem ganhando cada vez mais espaço ao redor do mundo, uma vez que é uma fonte incontestável de informação e comunicação, de forma a promover praticidade para o homem contemporâneo.

Já no Brasil, a Internet passou a ser utilizada em meados da década de 1990, tempos depois de sua criação, por meio da Rede Nacional de Pesquisa (RNP). Mais precisamente no ano de 1995, ela começou a ser explorada de forma comercial pela Empresa Brasileira de Telecomunicações (EMBRATEL), onde o acesso era por meio da discagem e, em seguida, evoluiu até alcançar a fibra óptica.

No cenário atual, a Internet é bastante utilizada e é peça fundamental no cotidiano do homem moderno, assim como afirma Eskinazi e Pustilnic(1997, p. 68):

Antigamente era somente usada por cientistas e agências de segurança nacional

americana. Com a ampliação do uso de microcomputadores e métodos de comunicação por telefone, o uso se ampliou e hoje se estima que haja cerca de milhões de usuários de seus serviços.

Nesse sentido, é viável afirmar que a Internet é uma das ferramentas e dos serviços mais requisitados no panorama atual, pois ela conseguiu atingir basicamente todas as classes sociais, ou seja, é um serviço popular, que pode ser utilizado para fins corporativos, em empresas estatais e/ou privadas ou como uso doméstico, sendo como fonte de entretenimento, na qual, jovens, adultos e crianças podem estar acessando inúmeros conteúdos disponíveis na rede. Com a constante evolução digital, a Internet não só pode ser acessada por meio de computadores, mas também por telefones móveis, tablets, notebooks e outros aparatos tecnológicos, ou seja, é possível andar conectado à rede mesmo fora do domicílio, hoje é comum encontrar pessoas em espaços públicos acessando à

Internet, se comunicando com pessoas de outras localidades e visualizando conteúdos diversos on-line.

De acordo com Norton (1996, p. 227):

Outro benefício da internet é a possibilidade de procurar informações on-line. Vários recursos incorporados ao sistema permitem que você procure informações sobre assuntos específicos. Provavelmente, é seguro dizer que a internet é a mais poderosa ferramenta de pesquisas jamais criada.

Neste sentido, professores e alunos utilizam a internet como recurso didático no espaço escolar, por ela ser uma fonte grandiosa de informação, com isso, é possível compartilhar documentos acadêmicos em revistas eletrônicas, sites ou blogs. Em outras palavras, é um universo que contribui de forma significativa para a vida escolar, deixando, de certa forma, o livro impresso de lado, uma vez que a pesquisa na rede é mais prática e interativa.

Entretanto, por existir

informação em excesso disponível na Internet, é importante que a escola saiba orientar o educando para que este não acesse conteúdos indevidos ou incompatíveis com sua faixa etária, pois ao mesmo

tempo em que a Internet contribui para o aprendizado, e que de certa forma prepara o indivíduo para o mercado de trabalho, a mesma pode ter caráter nocivo, de forma a não contribuir para o processo

de aquisição do aprendizado, ou seja, é de fundamental importância que o professor saiba mediar a interação entre aluno e Internet.

HISTÓRIA DA ESCRITA

Pode-se dizer que, de todas as invenções feitas pelo homem, a maior e mais importante foi a escrita, que surge da necessidade de registrar fatos do seu cotidiano. A escrita, então, tornou-se uma importante ferramenta como forma de evolução de uma determinada sociedade. Ela causou uma ruptura tão importante na comunicação que historiadores datam o fim da pré-história e o nascimento da história como o período que a humanidade começou a escrever:

[...] A escrita é, acima de tudo, 'um procedimento do qual atualmente nos servimos para imobilizar, para fixar a linguagem articulada, por essência fugida'. Diante de

sua necessidade de um meio de expressão permanente, o homem primitivo recorreu a engenhosos arranjos de objetos simbólicos ou a sinais materiais, nós, entalhes, desenhos. Em nossos dias, a reprodução em disco ou fita magnética, outro procedimento de fixação da linguagem, mais direto que a escrita, começa a concorrer com ela. (HIGOUNET, 2003, p.9).

Partindo deste pressuposto, a escrita tornou-se requisito básico para a formação do indivíduo em seu âmbito social, ou seja, se ele ler e interpreta bem seu código, conseqüentemente será mais reflexivo e com maior capacidade de desenvolvimento de seu senso crítico. Sendo assim, a escrita tornou-se

algo indispensável dentro de uma sociedade na evolução humana, neste sentido:

A escrita faz de tal modo parte de nossa civilização que poderia servir de definição dela própria. A história da humanidade se divide em duas imensas eras: antes e a partir da escrita. Talvez venha o dia de uma terceira era que será: depois da escrita. Vivemos os séculos da civilização escrita. Todas as nossas sociedades baseiam-se sobre o escrito. A lei escrita substitui a lei oral, o contrato escrito substituiu a convenção verbal, a religião escrita se seguiu à tradição lendária. E, sobretudo não existe história que não se funde sobre textos. (HIGOUNET, 2003, p.10).

O registro que se tem da escrita mais antiga é a escrita Cuneiforme, criada pelos sumérios. Nesta época, existiam variados tipos de palavras homófonas, ou seja, elas eram pronunciadas da mesma forma, porém possuíam sentidos diferentes. Apesar das inúmeras dificuldades, a escrita sumérico arcaica teve uma grande difusão em toda parte do mundo oriental antigo. Dentro das escritas não alfabéticas, pode-se dizer que, a escrita egípcia (escrita hieroglífica) também foi uma das mais importantes dentro o sistema de evolução da comunicação. Entre os diversos sistemas de signos criados como meio de comunicação, faz-se uma importante observação acerca da escrita chinesa, que, de todos os signos antigos, é a única ainda em uso.

A escrita com o passar do tempo tornou-se autônoma e adquiriu independência, tornando-se objeto de necessidade de domínio mundial. Com relação ao alfabeto fenício, Higounet (2003, p. 68) diz que:

O alfabeto fenício clássico manteve as vinte e duas letras do alfabeto arcaico. As formas dessas letras gravadas são apenas um pouco mais angulosas e mais delgadas que antes. Além disso, uma escrita cursiva, traçada a tinta em argila ou papiro, aparece no século V a. C., ao lado da escrita das inscrições, com caracteres mais flexíveis, mais alongados e traçados continuamente. A escrita fenícia se apresenta, enfim, sempre em linhas horizontais orientadas da direita para a esquerda.

Nesta perspectiva, todas estas culturas contribuíram para a evolução da escrita, visto que, cada uma possuía características distintas, mas um objetivo em comum, a comunicação e interação de indivíduos na sociedade. A evolução da escrita tornou-se uma necessidade à medida que o comércio expandia e fazia-se necessário um entendimento entre os povos daquela região, a fim de facilitar as negociações. Nesse sentido, o homem foi agente fundamental desta

“evolução”, pois contribuiu consideravelmente com reflexões acerca da linguagem ao alcance que também expandia seu comércio e evoluía.

Este foi um passo de grande importância; quando encontraram uma forma de representar as vogais, os gregos descobriram uma maneira eficiente de escrever sua língua. Um alfabeto havia então sido criado, a palavra derivada de Alfa (α) e Beta (β), as duas primeiras letras do alfabeto grego.

LINGUAGEM DA INTERNET: O INTERNETÊS

Com os avanços tecnológicos a sociedade tem sofrido grandes transformações no seu modo de vida e na forma de se comunicar não foi diferente. Hoje, com advento da internet, as pessoas podem comunicar-se virtualmente, de diferentes lugares do mundo apenas a partir da internet. Conforme afirma Recuero(2009, p. 24):

O advento de Internet trouxe diversas mudanças para a sociedade. Entre essas mudanças, temos algumas fundamentais. A mais significativa [...] é a possibilidade de expressão e sociabilização por meio das ferramentas de comunicação mediada pelo computador (CMC).

A partir do surgimento da internet e das redes sociais, que se tornaram ferramentas bastante utilizadas para essa nova forma de interação entre as pessoas, o Orkut é uma das redes que ganhou a preferência de muitos brasileiros. Logo em seguida destacou-se o Twitter

, e também o Facebook. Hoje, uma das redes sociais com maior número de usuários.

Juntamente com o advento das redes sociais veio o Internetês, que tem chamado muita atenção por ser um tipo de código linguístico contrário a escrita padrão, devido a este ser uma grafia fonetizada, ou seja, marcada por traços da oralidade. Essa linguagem digital é marcada por abreviações, traços próximos da oralidade, além de não seguir regras de pontuação. De acordo com KOMESU & Tenani (2009, p. 624), “o internetês é conhecido como forma grafo linguística que se difundiu em textos como chats, blogs e demais redes sociais”.

O internetês sé uma linguagem típica dos usuários da internet e bastante conhecida principalmente entre os jovens e adolescentes, sendo utilizado também em mensagem SMS (Short Message Service) via celular. As pessoas sentem-se muito a vontade nas salas

de bate papo, fator este que contribui para proximidade dessa linguagem com a oralidade. Além disso, ocorre o recorte ou acréscimo de algumas letras, como por exemplo, a palavra “beleza” tornando-se “blz”. Tais características fazem com que o internetês venha ser um tipo de escrita contrária às normas ortográficas, tornando-se inadequado para algumas situações, como por exemplo, um texto dissertativo.

O internetês é um tipo de escrita que tem ganhado cada vez mais espaço nas interações mediadas pelo computador/internet, no entanto, tem gerado preocupação a alguns estudiosos quanto a utilização frequente desta escrita pelos adolescentes. Em relação ao desenvolvimento e aprendizagem da escrita de acordo com a norma padrão, Rajagopalan (2013, p. 37) comenta o seguinte:

O internetês-linguagem ou linguajar (como se quiser) que os internautas estão

espalhando pelo mundo vem sendo objeto de desconfiança das gerações mais velhas e de grande júbilo para as mais jovens, em especial para aqueles que se entregam de corpo e alma aos encantos da internet e suas múltiplas possibilidades. (RAJAGOPALAN, 2013, p.37).

Com o avanço da internet e utilização dessa ferramenta cada vez mais cedo pelos adolescentes e, principalmente, o acesso à rede social, tornou-se comum entre estas faixas etárias, a popularização e utilização do internetês. Conforme afirma Rajagopalan (2013, p.41) “[...] a invenção do computador e Word Wide Web tornou-se possível a criação, ou, melhor dizendo, o surgimento ou o desenvolvimento do internetês”.

O Orkut é um site de rede social que ganhou a popularidade de muitos internautas brasileiros, conforme enfatiza Recuero (2009, p. 165):

Foi desenvolvido por Orkut Buyukkokten quando ainda era aluno da universidade de Stanford e funcionário do

Google, a partir de uma versão embrionária denominada clubnexus. O Orkut funciona principalmente por meio de perfis e comunidades, uma vez que o próprio internauta cria seu perfil.

As redes sociais trouxeram grandes avanços na forma de comunicação e interação entre as pessoas, visto que, se tornaram bastante comum na vida da sociedade, logo foram aparecendo também mudanças na forma de escrever como, por exemplo, o surgimento do internetês.

O Twitter é uma rede social que permite aos seus usuários tanto enviar quanto a receber atualizações (textos de até 140 caracteres) pessoais de outros contatos. As atualizações são exibidas no perfil de um usuário em tempo real e também enviadas a outros usuários seguidores que tenham assinado para recebê-las.

O surgimento do twitter ocorreu no ano de 2006, nos Estados Unidos, dentre seus criadores estão o

norte-americano Jack Dorsey, Biz Stones e Evan Willians. A ideia inicial dos fundadores era que o twitter fosse uma espécie de “sms da internet”. Como é possível perceber na imagem 5, para ter acesso à rede o usuário deve preencher alguns campos com o nome completo, sua conta de e-mail e uma senha.

O Facebook é uma rede social lançada no ano de 2004 e fundada por um estudante da universidade de Harvard, o norte-americano Mark Zuckerberg. Inicialmente, a adesão ao Facebook era restrita apenas aos estudantes da referida universidade, mas logo foi difundindo-se para outras instituições.

Os usuários dessa rede podem criar perfis onde postam fotos, listas de interesses pessoais e trocam mensagens privadas. Atualmente, é uma das redes sociais mais populares entre os brasileiros, principalmente os adolescentes. Como é possível observar nas imagens 4, 5 e 6 é bastante simples acessar ambas as redes, basta digitar login e

senha (mas para conseguir esse acesso, o usuário deve criar uma conta no site, sendo ele submetido a um cadastro individual, fornecendo dados pessoais, como nome completo, e-mail e data de nascimento).

Com a chegada da Internet, as pessoas passaram a trocar informações mesmo estando localizadas em diferentes lugares do mundo e as redes sociais têm sido uma espécie de canal entre esse processo de interação social. Com todo esse avanço tecnológico, é possível constatar que houve uma verdadeira revolução nas formas de comunicação e com a escrita não poderia ser diferente. Ao participar de uma sala de bate-papo é comum se deparar com novas palavras e expressões que vão sendo inseridas pelos internautas. Segundo Gonzalez (2007, p. 01):

Dentre as múltiplas vantagens e novidades advindas da globalização virtual, a linguagem escrita – fonte principal de comunicação – não poderia permanecer incólume: novas palavras ou expressões

foram sendo inseridas no vocabulário de usuários da rede atribuído ao constante uso dos computadores e busca de uma forma mais ágil de expressão.

Então, essa nova escrita que tem surgido nos espaços virtuais, principalmente em conversas em tempo real, onde um indivíduo pode conversar on-line com várias pessoas ao mesmo tempo e em diferentes localizações geográficas, necessitando assim, de agilidade na hora de escrever.

Quem utiliza uma rede social, por exemplo, está acostumado a deparar-se com variedades textuais, por exemplo, “td de bom p vc, xau, bju, blz, t+, a gnt se fla por aki, bjaum [...]” (RAJAGOPALAN, 2013, p.37). Este tipo de escrita tornou-se comum nas conversas virtuais, marcado por abreviações. Observa-se que várias palavras resumiram-se apenas em algumas letras, td (tudo), vc (você), gnt (gente), e assim sucessivamente. Além disso, ocorre bastante a utilização

de pontuações, neste caso, o ponto de exclamação é usado para enfatizar a mensagem. Outra característica dessa linguagem é a proximidade com traços da oralidade, observa-se, por exemplo, a palavra beijão como ‘bjaum’. Diante deste pequeno trecho nota-se que o internetês é uma linguagem específica das conversas cibernéticas, visto que, o indivíduo que não tem muito contato com essa nova modalidade de escrita pode apresentar bastante dificuldade em compreender o conteúdo deste tipo de texto. Nesse sentido:

Lembrem-se de que o Internetês é, antes de tudo, um linguajar que está evoluindo sem a supervisão ou controle de nenhum órgão fiscalizador. As inovações estão literalmente “brotando” no solo do uso cotidiano, despertadas, muitas vezes, pelas conveniências momentâneas. O único limite sobre a criatividade solta é a capacidade por parte do receptor da mensagem de “decifra-la”. (RAJAGOPALAN, 2013, p.48).

Com isso, fica explícito que essa nova linguagem da internet está em processo de “evolução” e suas características tendem a crescer cada vez mais, visto que, os próprios internautas elaboram essa escrita de acordo com suas necessidades e com a forma que querem se expressar durante a interação na rede. Abaixo segue um diálogo teclado entre adolescentes na internet e sua respectiva tradução :

Tabela 1: Diálogo teclado entre adolescentes na internet

INTERNET	PORTUGUÊS BRASILEIRO
I aíl Cm vctahhj?	E aí! Como você está hoje?
Hj eu towmalz, kra! I vc, tah td fmz?	Hoje eu estou mal, cara! E você, está tudo firmeza?
Td! Towaki com 1pessu q cm a gentil gosta mt d tc.	Tudo! Estou aqui com um pessoal que como a gente gosta muito de teclar.
Intaum manda 1bj p/ eles, pqjah tenho q i. Dpstc + c/ vc. U busaumjah vai passa. Xau!	Então manda um beijo para eles, porque já tenho que ir. Depois teclo mais com vc. O ônibus já vai passar. Tchau.
Falow!!!	Falou!!!

Além das abreviações, mt (muito), hj (hoje) fmz (firmeza), dps (depois), ocorre o uso de algumas palavras que remetem o som de outras como tow (estou), Intaum (então), Falow(falou) xau (tchau), assim como a substituição de uma palavra por um símbolo matemático, “ Depois teclo mais com você”, (Dpstc + c/ vc). Estes são apenas alguns exemplos da variedade de recursos que os internautas criam nos espaços de interação virtual e caracterizam essa modalidade de escrita como código, pois algumas palavras parecem indecifráveis. Outros recursos muito utilizados pelos praticantes dessa nova linguagem da internet são os emoticons, símbolos que são acrescentados nos textos e podem expressar alegria, tristeza, raiva, um sorriso, etc. É perceptível nessa modalidade de escrita que os usuários, além de comunicar-se, expressam sentimentos no momento que estão teclando. Na figura abaixo, segue um quadro no qual é possível observar diversas abreviações caracterizadas internetês, assim como alguns emoticons, com suas respectivas traduções para a escrita padrão.

Pequeno Dicionário Internetês-Português		
Aaaa	ah!	
Kd	cadê	
Linkado	conectado	
Cyber c*	usado para quem é 'traído' virtualmente	
Kkkkkkk	risada	
Rs	risos	
Hehehe	risada	
Hahaha	risada	
Q	que	
Qr ou Qqr	quer	
ou Ker ou Kr		
Açim	assim	
T	te	
Net	Internet	
Dolo	adoro	
T+	até mais	
Bjinhux ou Bjus ou Bjs	beijos	
Soh	só	
Amigueenha	amiguinha	
Tipow	tipo	
Kem	quem	
C ou Vc	você	
Hj	hoje	
Enqto	enquanto	
Mm ou Msm	mesmo	
Aew	Olá	
Blz ou Blix	beleza	
Td ou tudu	tudo/todos	
Feiu	feio	
Felix	feliz	
Triste	triste	
Xatuuu	chato	
Lol	risada irônica	
Flw	falou/tchau	
K	ok	
S	sim	
Jg	jogar/jogo	
Ow	ei, ei	
Saum	são	
Abs	abraços	
Tão	estão	
Fla	fala	
Tava	Estava	
Namo	namorada(o)	
Sussa	sossegado	
Noob	novato	
K7 ou Kct	c*	
Kra	cara	
Nd	nada	
Hrs	horas	
Aximmm	assim	
Windah	linda	
Tb ou Tbm	também	
Aki	aqui	
Tc	teclar	
Konsegue	consegue	
Kom	com	
Sb	sabe	
Qdo ou Qnd	quando	
Jah	já	
Eh	é	
Smp	sempre	
Fds ou Findi	fim de	
semana		
Arram ou Aham	sim	
N ou Naum	não	
Pq	por que/porque	
Nossss	nossa	
Affff	nossa	
Xau	tchau	
Eae, blz?	e aí, beleza?	
Ond?	onde?	
Fmz	firmeza	
9dads	novidades	
Fto	fotografia	
P/	para	
C	ser	
Mto ou moh	muito	
Tah	está	
+ -	mais ou menos	
=P	mostrando a	
	língua	
: (ou :[triste	
:) ou :]	feliz	
:D	muito feliz	
:/	bravo	
:/ ou =@	beijo	
!o/	abraço	
S2	coração	
:X	segredo	
X)	vergonha	
;) 	piscando	
=\	contrariado	
Sux	desagradável,	
	ruim, péssimo	
R0x	oposto de sux	

Figura 1: Tradução *Internetês* / Português
 Fonte: blogdagaljardim.blogspot.com

BREVE HISTÓRICO DAS ABREVIACÕES

Este capítulo vem tratar das origens das abreviações, apontando os principais motivos que levaram o homem a recorrer a tal prática, visto que essa é uma das características da linguagem que está sendo

enfatuada no decorrer de toda pesquisa.

Como já foi abordada no trabalho, a internet causou profundas mudanças nas formas de interações sociais, assim como na escrita, como

surgimento do internetês. No entanto, vale ressaltar que as abreviações, apesar de serem uma das características dessa nova linguagem, elas se difundiram em um período bem anterior ao surgimento

da internet, onde recorriam-se ao uso de abreviações para ganhar tempo e economizar o uso de materiais como a tinta e o pergaminho. Segundo Higounet (2003, p. 145):

O uso de abreviações e de sistemas de notação abreviada, em vista de uma

maior rapidez de registro da palavra, remonta à Antiguidade grega e romana. As inscrições latinas, a partir do século II a.c., já utilizam siglas, letras iniciais palavras, letras coladas, fazendo sobretudo economia de traços e de espaço.

Neste sentido, o homem

já fazia o uso de abreviações e com objetivos muito próximos as dos internautas na atualidade, como a economia de tempo e também de espaço. “A notação abreviada utilizada pelos romanos, ficaram conhecidas como notas tironianas” (HIGOUNET, 2003, p. 146).

	Illustrissimo		para
	Excelentissimo		Villa
	Fevereiro		Numero
	Livro		muito

Figura 2: Abreviações Tironianas

Fonte: historica.arquivoestado.sp.gov.br

Pode-se afirmar que a escrita abreviada é uma prática que vem sendo utilizada desde os primórdios, porém, não com tanta intensidade quanto aos usuários cibernéticos têm

utilizado nas redes sociais. É válido enfatizar ainda que tal prática foi utilizada no período em que o Brasil era colônia de Portugal. Conforme salienta Silva e Batista ([s.d], p. 1):

Durante os primeiros séculos da história do Brasil, o uso de abreviaturas nos documentos aqui escritos era constante. Entre os fatores que favoreciam a proliferação das

abreviaturas nos documentos, havia a significativa distância entre Brasil e Portugal, com a consequente dificuldade de adquirir materiais para a escrita (tintas, papéis, plumas) e a ausência de um sistema ortográfico oficial para a língua portuguesa, além, é claro, da maior velocidade adquirida ao se abreviar palavras de textos produzidos à mão.

Diante deste breve histórico é possível afirmar que o uso das abreviações é uma prática que vem sendo utilizada há séculos pelos nossos antepassados, pois na Antiguidade Clássica já se faziam uso de abreviações nas anotações dos manuscritos, assim como os colonizadores portugueses que também aderiram ao uso das abreviaturas em seus documentos. Em ambos os

períodos os motivos que levaram a utilização de abreviações são semelhantes, como custo de materiais, ganho de tempo, uma vez que, os textos eram produzidos à mão. Portanto, o uso das abreviações hoje pelos usuários da internet remonta há séculos passados, porém, com bastante intensidade e impulsionados pelos avanços tecnológicos.

BREVE HISTÓRICO DAS ABREVIÇÕES

Com o objetivo de promover uma reflexão mediante a linguagem formal e não formal, já que, esse estilo linguístico tem sido cada vez mais utilizado pela comunidade falante, esse capítulo apresentará uma discussão em relação aos cuidados que devem ser tomados mediante ao uso desse código [internêtes].

Chega-se aqui ao objetivo principal da pesquisa, a escrita da internet (internetês) pode influenciar a produção textual padrão de jovens na sala de aula? Desde o seu surgimento

esse estilo linguístico tem gerado polêmicas e dividido opiniões entre gramáticos, linguístase demais estudiosos da área da educação, principalmente se tratando do ensino de língua portuguesa do Brasil. Têm surgido alguns questionamentos sobre qual o possível impacto dessa escrita da internet sobre a ortografia padrão, tendo em vista que esta nova modalidade de escrita tem ganhado cada vez mais o interesse de jovens que frequentam a escola e estão em processo de aprendizagem da língua padrão.

Cabe ressaltar ainda que o foco desta pesquisa são turmas de ensino médio, uma vez que, boa parte dos alunos chega a esta fase da carreira escolar apresentando grandes dificuldades em elaborar textos condizentes com norma padrão. Portanto, diante do contato frequente com uma modalidade de escrita que não segue as regras ortográficas, tais usuários poderiam estar sofrendo algum tipo de influência devido ao uso constante do internetês.

Ozaki e Machado (2009,

p. 29) chama atenção para o seguinte aspecto:

Entre adultos, já formados, capazes de discernir e produzir textos em diferentes formatos é possível crer que haja suficiente maturidade para lidar com internetês. Porém, no que se refere às novas gerações, ainda em formação, é grande a confusão que se estabelece entre a norma culta da língua portuguesa e a linguagem coloquial da web.

Deste modo, o uso constante por parte dos adolescentes de uma escrita informal e marcado por traços coloquiais poderia causar dúvidas no momento de desenvolver textos de acordo com os padrões ortográficos da língua portuguesa brasileira.

No que se refere à geração cibernética, Ozaki & Machado (2009, p.26) alerta que “esses adolescentes apresentam grandes limitações no trato com a língua portuguesa”. O autor ainda acrescenta que “esta geração é impaciente, não está acostumada a ler livros até o fim. Acostumou-se com a linguagem da internet, concisa e objetiva”. Neste sentido, esta

geração de adolescentes está lendo cada vez menos em função da interação com a internet, na qual o desenvolvimento da escrita padrão acabaria sendo afetado de forma significativa.

Por outro lado há quem defenda que o internetês não traga prejuízo algum à língua portuguesa, visto que essa seria apenas mais uma modalidade de escrita desenvolvida pelos adolescentes nos ambientes virtuais. Possenti (2006, p. 5) afirma que seria exagero achar que a internet estaria destruindo a língua “porque a língua em si não está sendo de modo algum afetado: as palavras continuam com suas pronúncias e seus sentidos corriqueiros”. O que estaria ocorrendo de diferente seria apenas a forma de escrever como, por exemplo, as abreviações; no entanto, as pronúncias continuam as mesmas.

O internetês possui características próprias, como por exemplo, o uso constante de abreviações, símbolos (emoticons) ou sinais. O que caracteriza uma linguagem típica dos usuários da internet, sendo visto por alguns como uma

espécie de “desnormatização” da gramática-padrão. Todavia, para linguísticos como Bagno(2004), essas particularidades seriam apenas mais uma das diferentes formas de uso que o indivíduo faz da língua.

O grande problema com essa noção ultrapassada é que, como os estudos linguísticos modernos têm revelado, simplesmente não existe erro em língua. Existe, sim, formas de uso diferentes daquelas que são impostas pela tradição gramatical. No entanto, essas forma diferentes, quando analisadas com critério ,revelam-se perfeitamente lógicas e coerentes (BAGNO, 2004, p.25-26).

Portanto, o internetês seria apenas mais uma forma de uso da língua portuguesa criada pelos usuários da internet, sua gama de caracteres que o difere da escrita padrão não estaria errado, pois seus praticantes compreendem perfeitamente este código e se comunicam por meio apenas dos ciberns espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é o espaço para construção do conhecimento da língua culta em seu aspecto formal, no entanto, as transformações do mundo diante do acesso as informações de forma rápida, acelerou e alterou o cenário do ensino e aprendizagem na sala de aula, sobretudo pela capacidade que os alunos adquiriram a partir do uso das tecnologias na contemporaneidade.

Ensinar a Língua Portuguesa sem considerar essa realidade perder-se-ia uma riqueza cultural da informação nas interações de professores, alunos e objetos de ensino. Resultando na defasagem de um ensino arcaico que despreza a atualidade do cotidiano dos alunos. As ferramentas para mudança de postura do professor de linguagem

estão disponíveis nas redes sociais, ambiente em que a criatividade do indivíduo se desenvolve livremente, sem regras a obedecer.

Vale ressaltar que, não significa que a escola deixe de priorizar o ensino do português padrão, pois conforme salienta Possenti (1996, p.13), “o papel da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, criar condições para que ele seja aprendido”. O domínio da linguagem e da escrita padrão é necessário, haja vista que, em algumas circunstâncias o indivíduo tenha que fazer uso das mesmas. Logo, as instituições de ensino tendem a rever seus métodos didáticos, trazendo para a sala de aula também a realidade do aluno, e conscientizando-os sobre

as diversas formas de uso da língua portuguesa.

Por fim, é importante que os docentes tenham a concepção de que o internetês é um novo código que faz parte da vida do aluno e conseqüentemente da realidade escolar e cabe a eles buscar formas de trabalhar essa variação escrita em sala de aula e não excluí-la, enfatizando que não se trata de um erro, mas de uma forma rápida e criativa de comunicação, todavia, utilizada apenas em ambientes informais. Com isso, é necessário que a educação tenha uma nova visão acerca da linguagem e das mudanças ao longo do tempo, isso reflete a necessidade de se buscar novas formas de aprender e de ensinar, de modo que leve em consideração o conhecimento de mundo do aluno.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. Português ou Brasileiro?: Um Convite à Pesquisa / Marcos Bagno – 4º ed. – SP: Parábola Editorial, 2004. 184 p.
- DECKERT, CristieleTomm. LINCK, Ieda Márcia Donati. A Linguagem dos Internautas: Desvio, Dialeto ou Abreviação. Universidade de Cruz Alta. Cruz Alta, RS. 2008. Disponível em: www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2008/.../R10-0421-1.pdf Acesso: 03 de Set de 2016.
- ESKINAZI, José. PUSTILNIC, Denise. Introdução à Informática. Curso Básico e Rápido. Rio de Janeiro. Axcel Books, 1997.
- GOMES, Ana Lucia; CORREA, Jane. Escrita teclada x escrita padrão na produção textual: a experiência de adolescentes brasileiros. In: Revista Portuguesa de Educação, 2009, 22(1), pp. 71-88.
- GONZALEZ, Zeli Miranda Gutierrez. Linguística de Corpus na Análise do Internetês. 2007. 98 f. Dissertação (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) PUC – São Paulo. São Paulo. 2007. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/zeli_gonzales.pdf Acesso em: 02 nov.2016.
- HIGOUNET, Charles. História Concisa da Escrita / Charles Higounet [tradução da 10ª edição corrigida]. Marcos Marcionilio – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- KOMESU, Fabiana. TENANI, Luciani. Considerações sobre o conceito de “internetês” nos estudos da linguagem. Fabiana Komesu; Luciani Tenani. Linguagem em (Dis)curso. Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 621-643, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/10.pdf>.
- NORTON, Peter. Introdução à Informática / Peter Norton; São Paulo: Makron Books, 1996.
- OZAKI, Adalton. MACHADO, João Luiz de Almeida. A maturidade do internetês. Revista Língua Portuguesa V.3, Nº 40, FEV-2009.
- POSSENTI, Sírio. Você Entende Internetês. Discutindo Língua Portuguesa. V.1, PP 1-8, São Paulo. 2006.
- POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola– Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Letras do Brasil. (Coleção Leituras no Brasil).1996.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Como o internetês desafia a linguística. In: SHEPHERD G. Tania, Saliés G Tânia (Org.) Linguística da internet. São Paulo: Contexto. Cap. 2. p. 37-53.2013.
- RECUERO, Raquel. Redes sociais na internet / Raquel Recuero. – Porto Alegre: Sulina, 2009. (Coleção Ciberultura).191 p.
- SENA, Kárita; PILATTI, Diana. O internetês e o fenômeno da abreviação em chats. Web Revista Sócio Dialeto. V. 1. Nº 4. Campo Grande. Julho de 2011. Disponível em: <http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/9/28092011064132.pdf>. Acesso em 11 set 2016.
- SILVA, Maria Cristina pereira da. BATISTA, Abner Maicon Fortunato. Abrev. é preciso. Revista Língua Portuguesa. Ed. Escala. [s.d]. Disponível em: <http://linguaportuguesa.uol.com.br/linguaportuguesa/gramaticaortografia/17/artigo134898-1.asp>. Acesso em 22 Nov 2016.

GESTÃO ESCOLAR E VIOLÊNCIA DOMÉSTICA INFANTIL



PRISCILA MATHEUS ENCINAS LATTOUF

Graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (2003); Graduação em Bacharelado em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (2009); Graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2015) Pós Graduação em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora de Educação Física do Ensino Médio na Rede Estadual de São Paulo, na EE Dr. Octávio Mendes; Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, CEI Jardim Vista Alegre. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Gestão Escolar.

A violência doméstica infantil é aquela que é praticada dentro do ambiente familiar, por adultos (pais ou responsáveis) contra crianças e/ou adolescentes, sob a forma de ação ou omissão. A fim de debater este assunto, a partir de pesquisa bibliográfica, este artigo analisa o papel da escola e da gestão escolar nas diferentes manifestações da violência doméstica contra crianças. Este é um problema que tem afetado a educação, os educadores e, sobretudo, a gestão escolar, que é constituída por profissionais que acompanham o cotidiano da escola e conduzem os problemas que surgem em busca de soluções. É necessário que o educador observe o comportamento das crianças para analisar se há algum tipo de violência infantil e intervir nessa situação. A escola tem uma grande responsabilidade para com uma educação de qualidade que preze pelo indivíduo de modo integral, dividindo essa responsabilidade com a família. Porém, não deve trazer para si a responsabilidade que é da família, mas sim colaborar para que esta tome consciência do seu papel, por meio das lições de esclarecimento e denúncia das agressões para os órgãos competentes.

Palavras-chave: Violência; Criança e Adolescente; Família; Gestão; Educador.

INTRODUÇÃO

Conforme Ballone (2017), o primeiro estudo global sobre violência infantil realizado pela ONU indica que a cada ano 275 milhões de crianças são vítimas da violência doméstica, 126 milhões trabalham em atividades de risco e entre 100 e 140 milhões de crianças e adolescentes sofreram mutilação genital.

Seguindo a visão de Azevedo e Guerra (2001), a violência doméstica é aquela que é praticada dentro do ambiente familiar, por adultos (pais ou responsáveis) contra crianças e/ou adolescentes, sob a forma de ato ou omissão. Para as autoras, os abusos domésticos, como violência física, psicológica e sexual, negligência, são manifestações de violência interpessoal, baseadas no abuso de poder dos pais e/ou responsáveis que reduzem sua vítima à condição de objeto.

Apesar de ser associada de modo equivocado às classes mais baixas, a violência doméstica

ocorre em todas as classes sociais (AZEVEDO & GUERRA, 2001; CAMINHA, 2006). Nas classes mais baixas, o próprio ambiente físico doméstico, como cortiços e favelas, contribui para expor e denunciar maus tratos, pois as fronteiras entre o público e o privado são bem mais dissolvidas. Já no caso das classes mais elevadas, as “fronteiras da intimidade” são muito definidas e o acesso aos abusos domésticos se torna limitado e controlado (VAGOSTELLO et al, 2003).

Consoante Marmo, Davoli e Ogido (2004), o conceito de violência doméstica traz em si uma relação interpessoal, na qual a força, a intimidação ou a ameaça reduzem a criança ou adolescente ao autoritarismo do adulto.

O adulto é referência em nossa sociedade e tudo gira em volta desta fase da vida humana. Nesse contexto, a criança precisa aprender a obedecer, e, muitas vezes, a autoridade do adulto sobre

ela ostenta uma imagem autoritária, permitindo situações de exercício de poder. Usando como justificativa a disciplina e a obediência, a criança é maltratada (CAMINHA, 2006).

Por definição, a família é a protetora de seus membros. Dessa forma, a violência doméstica praticada contra a criança é produzida por indivíduos que supostamente deveriam ser seus protetores.

Nesse sentido, de acordo com Marmo, Davoli e Ogido (2004), não haver uma intervenção externa, pode fazer com que o ciclo da violência seja reproduzido sem cessar. Portanto, a conscientização de sua existência em lares socialmente insuspeitos é o único caminho para que se rompa o ciclo de violência e se restabeleça condições dignas para o desenvolvimento e crescimento da criança.

Entretanto, Folgado (2007) nos alerta que não é fácil identificar a violência doméstica. Apenas uma atenção

maior e uma certa suspeita podem levar a um diagnóstico, pois, geralmente, a família tenta ocultar seus gestos de violência, escondendo os fatos ou fazendo ameaças à criança para que não os revele sob pena de punição. Diante dessa observação, é papel dos profissionais envolvidos com a causa (da área da saúde e da educação), buscarem a descoberta da origem dos problemas manifestados por crianças e adolescentes. É válido suspeitar das fatalidades, visto que pode ter por de traz uma relação de muita violência e, conseqüentemente, sérios danos para o desenvolvimento da criança.

Apesar da dificuldade na descoberta da violência doméstica, suas conseqüências podem ser observadas em ambientes fora da família, como é o caso da escola, por exemplo. Algumas ocorrências escolares como ausências constantes, baixo rendimento, falta de atenção, agressividade, apatia e choro podem indicar a existência de abuso (BRINO,

2009; AZEVEDO & GUERRA, 2001).

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1993), é dever da escola zelar pela proteção de crianças e adolescentes, bem como denunciar os abusos cometidos contra os mesmos.

O Abuso infantil é um assunto pertinente que deve ser tratado com muita atenção e sériedade tanto nas instituições privadas quanto nas públicas. A fim de debater este assunto, a partir de pesquisa bibliográfica, este artigo busca analisar o papel da escola e da gestão escolar nas diferentes manifestações da violência doméstica contra crianças.

Trata-se de um problema que tem afetado a educação, os educadores e, sobretudo, a gestão escolar, que é constituída, geralmente, pelo diretor, vice-diretor, coordenadores e orientadores, visto que são estes profissionais que acompanham de perto a ação educativa no cotidiano da escola, cabendo-lhes conduzir os problemas

que surgem neste ambiente, em busca de soluções.

A questão da violência doméstica tem provocado diversos debates a respeito do papel da gestão, sendo de suma importância uma análise do atual contexto, tendo em vista suas conseqüências em âmbito escolar.

ENTENDENDO A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

De modo geral, pode-se afirmar que a violência doméstica é aquela praticada no lar ou dentro do ambiente familiar, geralmente por um membro adulto da família; no caso da violência infantil é cometida contra a criança ou adolescente.

A violência doméstica é um problema que afeta ambos os sexos independentemente do nível social, econômico, religião ou cultura específica, como muitos podem imaginar (CAVALCANTI, 2017).

Conforme dados do Ministério da Saúde, a violência vem a ser a principal causa de morte de crianças e jovens entre 5 e 18 anos. A maioria dessas agressões advém do ambiente doméstico. Segundo estimativas da Unicef, 18 mil crianças e adolescentes são espancados no Brasil diariamente e acidentes e agressões domésticas causam 64,4% das mortes de crianças e adolescentes no país (CAVALCANTI, 2017).

Com base em Caminha

(2006), geralmente, a vítima de violência doméstica tem baixa autoestima e se encontra presa na relação com seu agressor, devido à dependência emocional ou material. O agressor geralmente se justifica acusando a vítima de ser culpada pela violência, que acaba por sofrer as consequências da culpa, discriminação e vergonha. A vítima ainda se sente violada e traída, visto que, na maioria das vezes, o agressor promete nunca mais repetir o ato e acaba não cumprindo a promessa.

Torna-se necessário admitir que na grande maioria dos casos de violência doméstica ainda é o homem que impera como agressor principal (MADUREIRA et al, 2017).

A definição de Azevedo e Guerra (2001, p. 24), é uma das mais completas e mais utilizadas:

Todo ato ou omissão praticado por pais ou responsáveis contra crianças ou adolescentes que, sendo capaz de gerar danos físicos, sexuais ou psicológicos

à vítima, representa de um lado numa transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, numa codificação da infância, ou seja, numa negação do direito que crianças e adolescentes possuem de serem tratadas como indivíduos em condição característica de desenvolvimento.

Por fim, a violência doméstica não pode considerar apenas a agressão física, mas também aborda outras dimensões, como a violência verbal, a tortura psicológica e ainda a violência sexual.

TIPOS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

VIOLÊNCIA FÍSICA

Infelizmente, a violência física é algo muito comum e frequente na sociedade e pode ter como danos desde lesões leves a consequências extremas como a morte.

Segundo Madureira et al (2017), a violência doméstica física ocorre quando a agressão se dá por meio de maus tratos corporais, como é o caso de espancamentos, empurrões, queimaduras, etc. Corresponde ao uso da força física por parte dos pais ou responsáveis para supostamente disciplinar uma criança ou adolescente, ou seja, é qualquer ato contra a integridade ou saúde corporal da criança.

Dependendo da situação, uma simples palmada pode ser considerada um ato realmente violento. Mas, os tipos mais comuns de violência física são: espancar, bater, empurrar, jogar objetos, ameaçar, utilizar armas (LONGO, 2017).

A maior parte das

crianças vítimas de maus tratos apresenta alguns indícios que podem ser úteis para identificar um ato violento. Manifestam lesões físicas, como: feridas, queimaduras, hematomas, cortes, fraturas, etc.

VIOLÊNCIA SEXUAL

A Violência Doméstica Sexual ocorre quando há coação para participar de práticas eróticas.

Para Hutz (2002), nesse tipo de violência, a criança é sempre vítima e nunca poderá vir a ser ré. A intenção da violência sexual é sempre o prazer do adulto, sendo que o meio utilizado para tornar possível a participação da criança é a coerção imposta pelo mesmo. Esse ato de violência é um processo bastante traumatizante para a criança, visto que, juntamente com a dificuldade da denúncia está a dificuldade para a falta de prova quando não há testemunha do crime e a criança é a única

fonte de informações. A criança é submetida a vários questionamentos para relatar o que sofreu, no conselho tutelar, numa delegacia, no serviço médico ou mais tarde diante de um juiz.

De acordo com Cavalcanti (2017), qualquer criança ou adolescente pode ser vítima desse tipo de violência. Dialogar francamente acerca do assunto, sem constrangimento e receio, é essencial para esclarecer e alertar a respeito destes problemas e é o melhor modo de prevenir a violência sexual.

O abuso sexual também pode incluir situação de exploração sexual com fins lucrativos, como por exemplo, a prostituição e a pornografia.

Conforme Arpini, Siqueira e Savegnago (2016), por envolver sentimentos como medo, vergonha e culpa, a violência sexual doméstica é rodeada pelo conhecido complô de silêncio, tão difícil de ser superado. Consequentemente, a ocorrência de violência

sexual doméstica deve ser presumida por profissionais de forma cuidadosa, analisando indicadores de comportamento como:

1) Uma criança que, utiliza-se de palavras, brincadeiras ou desenhos que sugira um conhecimento sexual inadequado para sua faixa etária;

2) Uma criança preocupada excessivamente com assuntos sexuais e um conhecimento precoce sobre sexo; e é provocante com adultos;

3) Uma criança um pouco mais velha que se comporta de uma maneira sexualmente precoce;

4) Solicitações de informações relativas a contracepções também são comuns em crianças sexualmente violentadas e podem ser um pedido de ajuda.

Entretanto, nenhum desses indicativos pode definir a violência sexual doméstica. Eles apenas podem indicar desenvolvimento normal ou a presença de problemas

psicológicos. Mas, a suspeita cresce quando vários indicativos acontecem juntos ou parecem inadequados para a idade.

VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA

Segundo Rangel (2017), a Violência Psicológica Doméstica ocorre quando a agressão é realizada por meio de ameaças, humilhações, chantagem, insulto, desrespeito, isolamento, ridicularização, privação emocional. Ou seja, qualquer ato que ocasione prejuízo psicológico.

É uma agressão que não provoca marcas visíveis no corpo, mas, psicologicamente deixa profundas cicatrizes para toda a vida. Muitas vezes, esse tipo de violência é considerado igual ou mais prejudicial do que a violência física.

Atualmente conhecida também como “tortura psicológica”, acontece quando o adulto constantemente deprecia a criança, bloqueia seus esforços de auto aceitação, gerando um grande sofrimento mental. Ameaças de abandono

também podem tornar uma criança medrosa e ansiosa, indicando formas de sofrimento psicológico.

Consoante Hutz (2002), os indicadores desse tipo de violência, podem ser: dificuldade de fala ou linguagem; isolamento emocional; ausência de contato olho a olho; medo da vítima em relação ao agressor. Também podem aparecer: problemas de relacionamento para brincar com os colegas; medo exagerado e o afastamento das pessoas. E ainda: distúrbios de sono, baixa autoestima, profundo abatimento; tristeza, depressão, tendências suicidas, insegurança; comportamento extremo de limites ou agressividade; dificuldade de aprendizagem.

Trata-se de um dos mais difíceis tipos de violência de ser identificado, podendo acontecer não somente na família, mas também em outros ambientes onde a criança e/ou o adolescente convivem (VAGOSTELLO, 2003).

VIOLÊNCIA VERBAL

A violência verbal existe até na ausência da palavra, ou seja, até em pessoas que permanecem em silêncio. O agressor verbal, vendo que um comentário ou argumento é esperado para o momento, se cala, emudece e, evidentemente, esse silêncio machuca mais do que se tivesse falado alguma coisa.

Nesses casos, o ato do agressor está exatamente em demonstrar que tem algo a dizer e não diz. Aparenta estar doente, mas não se queixa, mostra estar contrariado, “fica bicudo”, mas não fala, e assim por diante (CAMINHA, 2006).

Ainda agrava a agressão quando atribui a si a qualidade de “estar quietinho em seu canto”, de não se queixar de nada, causando maior sentimento de culpa nos demais.

NEGLIGÊNCIA

Segundo Hutz (2002), a negligência ocorre quando há uma omissão em relação ao provimento das necessidades físicas e emocionais de uma criança e/ou adolescente. Ou seja, ocorre quando os pais ou responsáveis falham no sentido de alimentar, de vestir adequadamente seus filhos, de fornecer educação e supervisão adequadas, e quando tal falha

não é resultante das condições de vida que ultrapassam seu controle.

Para Hutz (2002), a negligência pode acontecer de forma moderada ou severa. Nas residências onde há negligência severa, nota-se, geralmente, que os alimentos nunca são providenciados, não existe rotina, não há roupas limpas, o local é muito sujo com lixos espalhados por todos os lados; muitas vezes, as crianças são deixadas sozinhas por vários dias. É possível observar nesses pais, um alto consumo de drogas, de álcool, bem como presença de desordens severas de personalidade.

O PAPEL DA ESCOLA DIANTE DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

De modo particular, a violência doméstica tem afetado inúmeras crianças e jovens que se refugiam nas ruas ou entram na marginalidade. A exposição constante à violência inibe o intelecto das crianças causando sérios problemas de aprendizagem e

de exclusão social. Crianças que sofrem violência desenvolvem síndromes, neuroses, desvios de comportamento e ou vários tipos de transtornos (RANGEL, 2017).

Dessa forma, crianças que vivenciam constantes episódios de violência doméstica são

traumatizadas, prejudicando o seu desempenho escolar. Esta é uma questão que deve ser aprofundada em possíveis estudos, visto que é dentro das relações familiares que acontecem os fatos mais marcantes da nossa vida, como a descoberta do afeto, da

subjetividade, da sexualidade, a experiência existencial, a formação da identidade social. Falar a respeito de família é falar de intimidade, privacidade, segurança, local onde os que se sentem ameaçados se abrigam. Por outro lado, contraditoriamente, também é no âmbito familiar que ocorrem situações que alteram de modo significativo a vida de uma pessoa, deixando marcas profundas em sua trajetória. Como exemplo, pesquisas têm enfatizado o fracasso escolar do aluno, o abandono escolar, as dificuldades de aprendizagem, como conseqüências mais desastrosas da violência doméstica. Perante isso, crianças e adolescentes necessitam de um ambiente familiar que seja favorável para o seu desenvolvimento. Crianças que vivem em um ambiente familiar hostil e desequilibrado, são afetadas seriamente na sua personalidade, no seu futuro (RANGEL, 2017).

Diante desse contexto, o educador deve estar atento para as manifestações de possíveis

indicadores que podem ocorrer no comportamento das vítimas e que apontem a existência de problemas. Deve estar comprometido com a causa, fazer os encaminhamentos indispensáveis visando acabar com o processo da violência. Proteger a criança é um passo primordial, visto que qualquer atuação imprecisa pode comprometê-la de forma decisiva (BRINO, 2009).

Vale enfatizar, na visão de Brino (2009), que o profissional de educação precisa estar sempre atento, observando as atitudes, o comportamento e o relacionamento de seu educando com os colegas. Ao notar alguma alteração em seu comportamento, e também dificuldade na aprendizagem, é preciso conversar com esse educando na tentativa de obter informações que possibilitem dialogar com a família e, caso seja preciso, procurar ajuda psicológica. Se necessário, conduzir o caso ao Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente.

É relevante não apenas

conhecer o caso, como também, tentar solucioná-lo, visto que a função da escola não é apenas transmitir conhecimento, mas colaborar com a formação integral do cidadão (BRINO, 2009).

Conforme Vagostello et al (2003), estudos apontaram que a principal atitude dos educadores e gestores nos casos de violência doméstica baseia-se em chamar e orientar os pais, sendo que o acionamento de órgãos competentes (Conselhos Tutelares e Varas de Infância e Juventude) acontece com frequência muito menor do que deveria. Essa atitude leva a resultados ineficazes, situação em que os pais apenas se comprometem a mudar sua conduta, porém a reincidência da violência não foi mais observada, o que também não deixa claro se realmente não voltou a acontecer.

A agressividade é a característica de comportamento que mais indica a violência doméstica e isto insinua que a percepção dos profissionais de educação é adequada, visto

que as vítimas de violência são inclinadas a reproduzir o mesmo padrão de relacionamento violento existente em seus lares (RANGEL, 2017).

Vagostello et al (2003) afirmam que a concepção de educadores e gestores com relação à função da escola reflete suas próprias experiências, já que dão prioridade à orientação dos pais no lugar do encaminhamento aos órgãos competentes. Considerando que os diretores são hierarquicamente superiores aos educadores, tal resultado é ainda mais preocupante, já que aponta que o erro de competências começa na própria direção das escolas.

Por outro lado, segundo Guzzo (2005), os educadores receiam conhecer a história de vida dos alunos para não se comprometerem e porque não sabem lidar com a realidade vivida pelos mesmos.

Neste sentido, Guzzo (2005) afirma que se torna imprescindível que a escola procure novos meios para compreender a realidade que

tenham por objetivo superar a descrença e o imobilismo, na tentativa de se tornar um espaço para o exercício de autonomia e de liberdade, como também de respeito pelo desenvolvimento dos que vivenciam o processo de escolarização.

Portanto, é necessário que a escola assuma a responsabilidade nesse processo, produzindo ações que possibilitem a discussão e a reflexão dos agentes educacionais acerca do assunto em questão e sobre o papel de cada educador na denúncia e no acompanhamento de casos de violência e abusos praticados contra crianças e adolescentes. Porém, para tanto, primeiramente é essencial que haja uma mudança nas concepções (incluindo juízos e preconceitos) e nas atitudes perante às camadas menos favorecidas.

Essa mudança reque ainda, a necessidade de conscientização dos educadores acerca dos mecanismos ideológicos que existem no

sistema neoliberal que dão continuidade, legitimam e naturalizam as desigualdades sociais, possibilitando dessa forma, uma compreensão mais ampla da realidade em que vive a maioria da população brasileira, evitando assim julgamentos reducionistas e preconceituosos sobre esses indivíduos.

Diante dos fatos, restamos denunciar. Helena Oliveira (apud FOLGATO, 2007, p. 3), informa que:

[...] diante da suspeita de um caso de violência sexual, física ou psicológica, é importante aproximar-se da criança, observar a relação dela com os familiares, conversar o máximo possível com outros professores ou funcionários e comunicar o fato à direção. Depois disso, é essencial comunicar o Conselho tutelar (ou outro agente do sistema de garantias), a Delegacia de Proteção à Criança, o Disque Denúncia ou qualquer outro órgão responsável. A informação pode ser passada também, anônima e gratuitamente, para

o Disque Denúncia Nacional, o Disque 100. O serviço atende especificamente os casos de maus tratos contra crianças e adolescentes.

Diante da constatação de que o nosso aluno sofre qualquer tipo de violência doméstica, não importando o nível da mesma, devemos nos dirigir ao órgão competente e denunciar. Caso não queira identificar-se, pode-se fazer a denúncia de forma anônima por meio do Disque 100. Com essa atitude, você poderá

interromper o sofrimento de crianças e adolescentes.

É preciso deixar claro para a criança que o educador é um esteio, a pessoa em que ela pode confiar e desabafar suas aflições, e não um agressor que reforça seus fracassos e dificuldades, permitindo que o mesmo seja motivo de chacota dos outros ou que abandone a escola e vá para a rua em busca de outros meios para solucionar os problemas. Restam algumas perguntas para a reflexão: O que estou oferecendo ao aluno

que precisa de ajuda? Estou sendo negligente com meu educando? Fiz minha parte como profissional e cidadão?

Conforme Rangel (2017), o professor deve interceder para solucionar o problema das crianças vítimas de qualquer tipo de violência, tentar amenizar o seu sofrimento, compreender o estado em que as crianças e adolescentes se encontram para denunciar aos órgãos competentes, mesmo que seja no anonimato.

GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA TOMADA DE DECISÃO

Seguindo a concepção de Gracindo (2017), pode-se refletir sobre a gestão democrática nas escolas públicas brasileiras como um processo de abertura à participação da comunidade escolar, sob a forma de democracia representativa (escolha de representantes para compor conselhos, escolha de dirigentes) e sob a forma de democracia direta (participação em reuniões, assembleias,

planejamentos coletivos, etc.), tendo consubstanciado um projeto de sociedade. Diante do atual contexto de violência, são inúmeras as dificuldades para implantar e consolidar tais políticas que sustentariam a organização de determinados espaços a favor dos interesses da minoria.

Essa consciência política que se interliga com os grandes anseios e necessidades da

sociedade, busca desenvolver um compromisso que não pode ocorrer sem um ato pessoal dos profissionais da educação (professor, pedagogos e diretores), responsabilizando-se por uma causa, a partir de uma opção política. Tal opção política tem sentido enquanto significa uma “tomada de partido” diante da ambivalência da prática pedagógica e enquanto significa uma posição frente a estas

ou aquelas forças políticas já presentes no contexto da Violência doméstica no Brasil. Prática pedagógica como prática ligada à formação da hegemonia. Ela é, para o professor, o norte de sua ação e a realização do seu sentido como dirigente (RANGEL, 2017).

A consciência política é o objetivo máximo de toda a formação do professor que para isso postula a influência determinante da prática educativa e a interferência da experiência da militância pela formação cidadã do indivíduo. O caminhar junto é, para o educador, a forma de crescer e cumprir sua tarefa, de concretizar seu papel de militante como intelectual orgânico com a “função diretiva e organizativa, isto é, educativa, intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 25).

No caso da violência doméstica, a escola deve ter uma boa inserção junto à comunidade. A Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC) precisa se firmar cada vez mais com um trabalho participativo e transparente, para

que a comunidade responda aos apelos da escola com a participação em atividades culturais, esportivas e sociais desenvolvidas pela instituição (RANGEL, 2017).

Conforme Stival e Roncato (2017), junto ao corpo discente, a escola precisa incentivar a participação mais efetiva dos educandos por meio de uma gestão democrática. Quanto ao colegiado de professores, a instituição deve oferecer condições para sua efetiva atuação. Já a equipe pedagógica e a gestão escolar, devem buscar responder às expectativas e aos desejos da congregação.

Os conteúdos devem ser trabalhados associados a realidade do aluno, levando-o a refletir sobre os aspectos sociais da experiência confrontada com o saber sistematizado. Assim, a gestão escolar precisa implementar uma educação que proporcione o pleno desenvolvimento do educando em todos os aspectos, cumprindo a sua responsabilidade social.

Trata-se de uma aspiração que se refere à educação, onde

a gestão escolar tem um papel fundamental nesse processo. O novo contexto vem trazendo transformações significativas como a globalização, mudanças econômicas, a evolução da tecnologia, a massificação dos sistemas de educação, a diversidade cultural, entre tantas outras. Neste sentido, faz-se necessária uma transformação reflexiva no perfil dos educadores e dos gestores. Uma transformação que acompanhe as necessidades da atualidade. Questões como a violência doméstica apresentam relevância no atual contexto educacional.

A escola atual sugere transformações, onde é necessário aprender a lidar com a heterogeneidade. Dessa forma, conforme Chrispino e Chrispino (2002, p. 49), “A escola de antes era a escola dos “iguais”. A escola de massa e do futuro será a escola dos “diferentes” e da diversidade, o que requer uma gestão escolar adequada, a partir da visão do futuro que nos aguarda”.

Assim sendo, faz-se

necessário dar continuidade a um processo reflexivo acerca do assunto, não se findando em afirmativas estanques, entendendo que o processo

educativo é dinâmico e mutável. Cada instituição escolar é uma realidade que possui características diversas e um potencial a ser aproveitado em

benefício de sua própria ação educativa. Portanto, cabe-nos repensar o papel dos gestores diante da problemática da violência doméstica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível notar que uma preocupação mais orientada e aprofundada por parte dos profissionais da educação, saúde, assistência social e psicológica, etc., podem estar reconhecendo a problemática da violência doméstica, bem como procurando soluções por meio de um atendimento mais qualificado, assumindo a postura de denunciadores e, assim, colaborando para a resolução deste mal que tanto tem aterrorizado crianças e adolescentes.

Porém, não apenas a escola, mas todos nós temos uma grande responsabilidade para com uma educação de qualidade que preze pelo indivíduo de modo integral. Já passou da hora de nos indignarmos com as mazelas desta sociedade

desigual e injusta, na qual a relação de poder predomina e o indivíduo passa a ser propriedade de outra pessoa, ou de um sistema excludente e desigual. Nesse sentido, nós educadores temos um papel primordial na construção de uma sociedade ética.

O educador precisa estar sempre atento, observando as atitudes, o comportamento de seu educando. É relevante não apenas conhecer o caso, como também, tentar solucioná-lo, visto que a função da escola não é só transmitir conhecimento, mas colaborar com a formação integral do cidadão.

A violência doméstica é um problema social muito grave e com extensões que afetam vários blocos da sociedade. Ela não escolhe classe social, religião, lugar ou raça para

acontecer. Abrange toda a sociedade e as consequências são inúmeras para a vida da criança e/ou adolescente violentado. A violência familiar é um assunto difícil de lidar, de se falar, muitas vezes fazendo com que a sociedade simplesmente prefira fingir que ela não acontece; a família das vítimas muitas vezes preferem esconder em vez de procurar ajuda.

A família é o primeiro ambiente de vivência e socialização da criança. Em segundo lugar encontra-se a escola. Pensando nisso, a escola divide a responsabilidade com a família na educação da criança e, em muitos casos, é a única instituição a desempenhar esta função, visto que a família se torna omissa ou transgressora de seu papel. No

entanto, isto não significa que a escola, agora, deva chamar para si a responsabilidade que pertence à família, mas sim colaborar para que esta possa tomar consciência do seu papel, a partir das lições de esclarecimento e denúncia das agressões para os órgãos competentes. É necessário unirmos forças no combate à violência e reverter este quadro cruel e vergonhoso.

Este trabalho mostrou que uma boa parcela dos professores é capaz de identificar sinais de violência doméstica entre seus educandos, bem como são capazes de associar algumas de suas manifestações

comportamentais (principalmente a agressividade) a possíveis situações de abuso doméstico.

Apesar da percepção adequada do problema, a falta de habilidade para encaminhá-lo provém do mais alto escalão da escola, entre os diretores, para quem toda e qualquer possibilidade de intervenção (treinamento, cursos de capacitação para identificação e prevenção de violência doméstica) precisa ser prioritariamente dirigida.

A denúncia, que pode acontecer de forma anônima, para a segurança da escola e de seus funcionários, é a única ferramenta eficaz de combate

à violência doméstica, com poder de libertar a vítima do “pacto de silêncio” ao qual é submetida. Tratar a delicada questão da violência doméstica como um problema extraescolar, limitado a convocações e orientações intramuros da escola, colabora muito mais para o fortalecimento do que para a quebra deste pacto.

Temos a missão de participar da construção de uma sociedade mais justa e igualitária para crianças, adolescentes e seus familiares, que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

REFERÊNCIAS

- ARPINI, D. M.; SIQUEIRA, A. C.; SAVEGNAGO, S. D. O. Trauma psíquico e abuso sexual: o olhar de meninas em situação de vulnerabilidade. *Psicol. teor. prat São Paulo*, v. 14, n. 2, ago. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872012000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 out. 2017.
- AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. Crianças Vitimizadas: A Síndrome do Pequeno Poder. 2ª ed. São Paulo: Iglu, 2001.
- _____. Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BALLONE, G. J. Violência e agressão: da criança, do adolescente e do jovem. Disponível em: <<http://gballone.sites.uol.com.br/infantil/conducta2b.html>>. Acesso em: 18 out. 2017.
- BRINO, R. F. Capacitação do educador acerca do abuso sexual infantil. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, 2009.
- CAMINHA, R. M. A violência e seus danos à criança e ao adolescente. In: Assembleia Legislativa, Comissão de Cidadania e Direitos Humanos. *Violência Doméstica*. Rio Grande do Sul, 2006.
- CAVALCANTI, S. V. S. F. A violência doméstica como violação dos direitos humanos. Disponível em <<http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/index.php/buscalegis/article/view/18294/17858>>. Acesso em 15 out. 2017.
- CHRISPINO. A.; CHRISPINO. R. Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar. São Paulo: Biruta, 2002.
- FOLGATO, M. Um muro de silêncio que você pode derrubar. *Revista Nova Escola*. nº 208, dez/2007. Encarte Especial.
- GRACINDO, R. V. Gestão democrática nos sistemas e na escola. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/11gesdem.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.
- GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GUZZO, R. S. Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: MARTÍNEZ, A. *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas: Alínea, 2005.
- HUTZ, C. Situações de Risco e Vulnerabilidade na Infância e na Adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- LONGO, C. S. Ética Disciplinar e Punições Corporais na Infância. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v16n4/v16n4a06.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.
- MADUREIRA, A. B. et al. Perfil de homens autores de violência contra mulheres detidos em flagrante: contribuições para o enfrentamento. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ean/v18n4/1414-8145-ean-18-04-0600.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2017.
- MARMO, D. B.; DAVOLI, A.; OGIDO, R. Violência doméstica contra a criança. In: *Jornal de Pediatria* – vol. 71, nº 6, 2004.

RANGEL, L. Violência doméstica e as repercussões na escola. Disponível em: <<http://www.forum.ufrj.br>>. Acesso em: 18 out. 2017.

STIVAL, M. C. E. E.; RONCATO, M. M. Gestão da sala de aula frente ao fenômeno da violência social. Congresso Ibero-americano de Educação. Disponível em: <[http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBERO AMERICANO/ACCESO/RLE3277Stival.pdf](http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBERO%20AMERICANO/ACCESO/RLE3277Stival.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2017.

VAGOSTELLO et al. Violência Doméstica e Escola: um estudo em escolas públicas de São Paulo. Monografia (Graduação em Psicologia) – Universidade Camilo Castelo Branco – UNICASTELO. São Paulo, 2003.

IMPACTOS PROVOCADOS PELO CARAMUJO AFRICANO (ACHATINA FULICA) NA ÁREA URBANA DE CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA-PA



RAYNA DE MELO CARVALHO

Graduação em Biologia pela Universidade do Estado do Pará- UEPA (2017).

A *Achatina fulica* é uma espécie advinda da África e foi introduzido no país de forma ilegal por ser muito semelhante ao “escorgot” (*Helix aspersa*), no entanto, a comercialização não obteve sucesso e a espécie tornou-se uma das pragas no país. A pesquisa analisou a presença da espécie no município de Conceição do Araguaia-

PA, seus possíveis impactos socioambientais, averiguou-se o nível de conhecimento da população local sobre a espécie e verificou-se junto aos órgãos públicos as campanhas sobre o mesmo. O desconhecimento da população a respeito da espécie e a sua forma de manejo aumenta o risco de adquirir doenças, a espécie ocasiona

danos ao meio ambiente além de provocar desconforto à população, uma vez que ele se aloja em grande quantidade nas residências principalmente em locais úmidos. Dessa forma é necessário campanhas dos órgãos sobre educação ambiental que sensibilize a comunidade para prevenir-se da praga.

Palavras-chave: Caramujo Africano; Meio ambiente; Saúde.

INTRODUÇÃO

A *Achatina fulica* é classificado como um animal do filo Molusco da classe gastrópode, sua reprodução é do tipo hermafrodita e a espécie chega a pôr de 50 a 400 ovos em cada postura, são protegidos por uma concha cônica de 10 a 15 cm de comprimento com a coloração marrom, possui alimentação herbívora variada podendo comer a maioria das folhas, flores, frutos e cascas de plantas além de papel, tinta de parede e a prática do canibalismo comendo os ovos menores da própria espécie quando ocorre a falta de cálcio e vivem até 09 anos deixando suas conchas viradas para cima tornando-se um reservatório em potencial para a *Aedes Aegypti*, espécie transmissora da dengue (COELHO, 2005; BRASIL, 2008).

A espécie advinda da África foi introduzida no país de forma ilegal em 1803 por ser muito semelhante ao “escargot” (*Helix aspersa*), no entanto, a

comercialização não obteve sucesso e a espécie tornou-se uma das pragas no país e participa da Lista na União para Conservação da Natureza (UICN) como uma das piores espécies (COELHO, 2005).

A introdução da espécie em vários países de forma inconsequente trouxe consigo vários impactos ambientais e problema de saúde pública, devido sua grande competição por alimento e locais com uma boa vegetação destruindo grandes cultivos agrícolas, por ter uma alimentação bem diversificada pode levar a extinção de grande parte da vegetação (TELES e FONTES, 2002).

A espécie *Achatina fulica* foi considerada ilegal a partir de 2005 por uma normativa do IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis). A lei diz o seguinte:

“Art.1 Fica proibida, em todo o território brasileiro, a

criação e comercialização de moluscos terrestres da espécie *Achatina fulica*, também conhecida como acatina, caracol-africano, caracol-gigante, caracol-gigante-africano, caramujo-gigante, caramujo-gigante-africano, falso escargot ou rainha-da-África, bem como de seus ovos.” (IBAMA, 2005, p. 1).

Essa normativa do IBAMA considerou a *Achatina fulica* como uma espécie invasora, uma ameaça às espécies nativas do Brasil, ao meio ambiente, à agricultura e à saúde pública. Devido a todos esses impactos o animal ficou caracterizado como uma praga.

A *Achatina fulica* é o nome científico do caramujo africano comumente encontrado em diversos estados do Brasil incluindo o estado do Pará e o município de Conceição do Araguaia. Thiengo, et al (2007) afirma que sua presença em grande quantidade no país se deve pelo fato desse molusco ter alto potencial biótico e

ausência de predador natural.

Em alguns municípios do estado Pará mais especificamente na microrregião de Belém também há registros da presença do caramujo e de seu ataque a hortas e pomares, principalmente à cultura de couve e de jambu obrigando a população a realizar uma campanha de controle da espécie no local. O método utilizado por eles considerado como o mais eficiente é a catação seguida de incineração que deve ser executada de forma coletiva e regular com o auxílio de equipamentos de proteção para evitar o contato direto com o muco do caramujo (SACRAMENTO, et al 2006).

Segundo Coelho (2005) essa espécie também é considerada um grande fator prejudicial à saúde por ter potencial para hospedar os nematoides *Angiostrongylus cantonensis* e o *A. costaricensis* causadores da angiostrongilíase meningoencefálica e a angiostrongilíase abdominal respectivamente. Na maioria dos casos essas doenças são

transmitidas pela ingestão das fontes de alimentação do caramujo que estão infectadas pelo muco como verduras, legumes e frutas.

A dispersão do parasita no Brasil se dá pelo grande número de moluscos, principalmente a *Achatina fulica*. O verme adulto é hospedeiro definitivo em roedores, especialmente ratos, as larvas eliminadas nas fezes desses animais são ingeridas pelo caramujo, hospedeiro intermediário. No interior dos moluscos a larva cresce e se torna capaz de infectar vertebrados, assim, o ciclo se fecha quando ratos ou seres humanos ingerem moluscos infectados causando a angiostrongilíase cerebral também conhecida como meningite (MORASSUTTI, et al 2014).

Essa meningite se inicia com a ingestão do caramujo ou de muco do molusco infectado. As larvas do verme se alojam no sistema nervoso central mais especificamente nas meninges que envolvem o cérebro. A tentativa de defesa

do organismo gera uma reação inflamatória, que resulta no quadro de meningite o que leva o paciente a sentir fortes dores de cabeça e todos os outros sintomas que outras formas de meningite causadas por vírus e bactérias. A doença na maioria dos casos é autolimitada, uma vez que os parasitos não se reproduzem no ser humano e morrem naturalmente, mas, os pacientes podem desenvolver formas graves podendo causar cegueira e até mortes (MORASSUTTI, et al 2014).

Segundo o informe técnico da Secretaria de Santa Catarina a espécie *A. costaricensis* causadora da angiostrongilíase abdominal possui o mesmo ciclo da *Angiostrongylus cantonensis*, porém afeta os órgãos abdominais e causam sintomas parecidos com uma apendicite. A doença é considerada grave e pode levar a morte devido a perfuração intestinal, peritonite e hemorragia abdominal uma vez que a larva adentra a porção terminal do íleo, apêndice e

colón ascendente (BRASIL, 2014).

Sendo assim, questão central da pesquisa é: Quais os possíveis impactos socioambientais que a espécie *Achatina fulica* presente em Conceição do Araguaia- PA pode ocasionar para a população? Analisando a presença da espécie *Achatina fulica* (Caramujo Africano) no município, o nível conhecimento da população e as ações dos órgãos públicos.

A pesquisa desenvolveu-se a partir de uma abordagem quanti-qualitativa com base em estudos publicados e pesquisas bibliográficas. Para o desenvolver desta pesquisa seguiu-se duas etapas importantes, sendo estas: a aplicação dos

questionários nos bairros do município (apêndice A) para averiguar o conhecimento da população sobre a presença do caramujo, as formas de manejo e as possíveis doenças que podem ser transmitida por ele, e a aplicação de questionários nos órgãos públicos do município de Conceição do Araguaia- PA (apêndice B), no intuito de identificar os locais mais afetados e as possíveis ações do governo em relação a campanhas de controle e conscientização da população local.

É necessário salientar que foram aplicados 30 questionários em cada bairro de forma aleatória com perguntas abertas e fechadas. Sendo que

a cidade possui 20 bairros, dos quais 15 estão registrados no último censo do IBGE de 2010. Desse modo a pesquisa abrangeu 600 domicílios do município, no intervalo do dia 29 de março a 29 de abril de 2017. Também foram visitados 4 órgãos presentes na cidade relacionados a saúde e meio ambiente: Secretaria Municipal de Meio Ambiente (SEMMA) pertencente ao Ministério do Meio Ambiente (MMA), Vigilância Sanitária (VISA) pertencente a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), Secretaria Municipal de Saúde (SEMS) e o Departamento de entomologia da Secretaria de Estado e Saúde Pública (SESPA).

ANÁLISE DA ESPÉCIE ACHATINA FULICA (CARAMUJO AFRICANO)

Os resultados obtidos na pesquisa serão apresentados a seguir no formato de tabelas e gráficos com a análise minuciosa dos dados e do desenvolvimento de cada fase

da pesquisa. Com o intuito de diagnosticar se o grande índice de caramujo está relacionado com a afinidade que a espécie possui com ambientes úmidos, os 20 bairros para análise dos

gráficos foram divididos em próximo e distante de rios e córregos e estão descritos a seguir:

TABELA 1: Distribuição dos bairros de acordo com sua localidade.

BAIRROS PRÓXIMOS DE RIOS E CÓRREGOS	BAIRROS DISTANTES DE RIOS E CÓRREGOS
São Luiz II	São Luiz I
Centro	Jardim Araguaia
Canudinho	Novo Araguaia
Capelinha	Vila da Amizade
Setor Universitário	Vila Real
Vila dos Pescadores	Vila Cruzeiro
Auto verde	Vila Nova
Tancredo	Tropical
Emerêncio	Morada do Sol
Auto Araguaia	Giovamira

Fonte: Carvalho, 2017.

Os moradores de cada bairro do município foram indagados do conhecimento que possuem a respeito da espécie *Achatina fulica* (caramujo africano) e a partir de suas respostas verificou-se que a maioria da população, tanto dos bairros mais próximos ao rio Araguaia ou córregos da cidade

quanto as mais distantes, não possuem muitas informações relacionadas à nomenclatura, habitat, alimentação e local de origem do caramujo.

Nos bairros próximos a rios, 71% dos moradores não tem nenhum conhecimento, mesmo sendo as pessoas que mais estão sujeitas a presença

do animal, uma vez que estão em ambientes geralmente mais úmidos e propícios para reprodução do caramujo. Uma porcentagem de 11% já ouviu falar, 17% sabe apenas o básico, e apenas 1% sabe muito a respeito (gráfico 1).

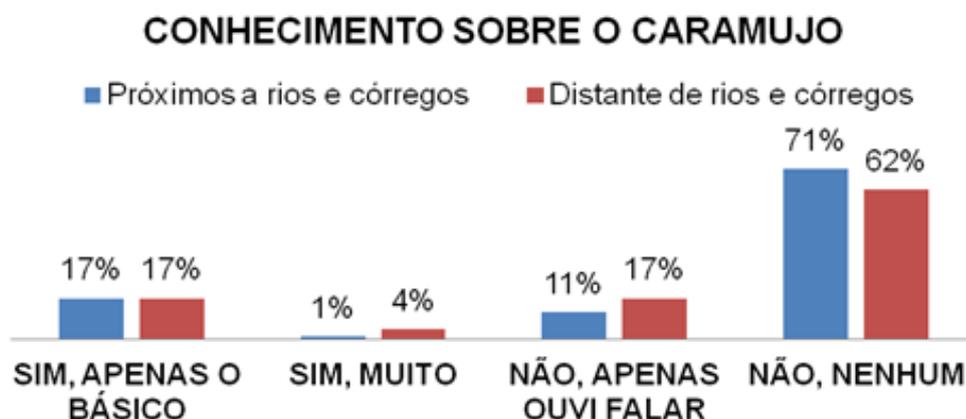


GRÁFICO 1: Porcentagem sobre o conhecimento da população a respeito do caramujo africano. Fonte: Carvalho, 2017.

O grande problema na disseminação dessa espécie pode estar relacionado com a falta de conhecimento referente ao caramujo, que ocasiona danos diretos ao morador, esse ponto de partida é preocupante, pois no município todo foi encontrado diagnósticos sobre a presença da espécie e a maioria da população não possuem conhecimento adequado sobre a *Achatina fulica*.

O desconhecimento da população a respeito da espécie *Achatina fulica* e sua forma de manejo aumentam o risco de adquirir doenças além de ocasionar danos ao meio ambiente como a salinização do solo, a possível contaminação dos lençóis freáticos e a perda de espécies nativas semelhantes ao caramujo africano.

Segundo Colley e Fischer (2009) a primeira atitude a ser tomada no caso de encontro com um caramujo é saber identificar se a espécie é invasora ou nativa. Para isso é importante haver uma relação entre conhecimento acadêmico, órgãos gestores

e a população em geral a fim de disponibilizar informações acessíveis e facilitar o manejo e controle da espécie de acordo com a realidade de cada local.

Como afirma Pereira, et al (2012) é preciso que a população esteja bem informada principalmente das formas de infecção e os sintomas das doenças. Dessa forma, toda a comunidade estará ciente da importância e do cuidado ao manusear os moluscos presentes no local. Os agentes da Saúde também devem conhecer os procedimentos adequados para eliminação do molusco, pois ao receberem nas coletas possam dar o destino final à espécie, e também serem os atuantes na disseminação do conhecimento para a população (SPERA, 2008).

Outra forma de espalhar o conhecimento é utilizando as escolas como aconteceu em Manaus, onde foram realizadas oficinas de capacitação para o controle do caramujo africano, seu público alvo foram as escolas estaduais e municipais, agentes de saúde e outros

(SEDEMA, 2005). Diante dos dados coletados no gráfico 1, é possível interpretar que mesmo aqueles que tem contato direto com o caramujo africano não possuem os devidos conhecimentos sobre a espécie, dificultando no controle da espécie, bem como no risco a saúde dos moradores, caso possua contato direto com caramujo contaminado ou com hortaliças que o mesmo tenha contaminado.

Com o questionário pode-se colher dados sobre o conhecimento dos moradores referente às doenças provocadas pelo contato com o muco do caramujo (Gráfico 02), identificando que 67% dos entrevistados que residem próximos às margens de rios ou córregos, não possuem nenhum conhecimento sobre as doenças, ainda dessa mesma proximidade 21%, apenas ouviu falar sobre essas doenças, sendo que muitas doenças citadas como barriga d'água e cegueira não são doenças ocasionadas pelo muco do caramujo e somente uma

pequena porcentagem de 16% conhecem os sintomas, porém muitos sintomas citados pelos próprios moradores não correspondem a doenças

relacionadas ao caramujo. Ainda do mesmo gráfico pode-se notar que 69% dos moradores que estão distante dos rios e córregos, mais da

metade também não possuem conhecimento sobre as doenças que o muco do caramujo pode causar aos mesmos.

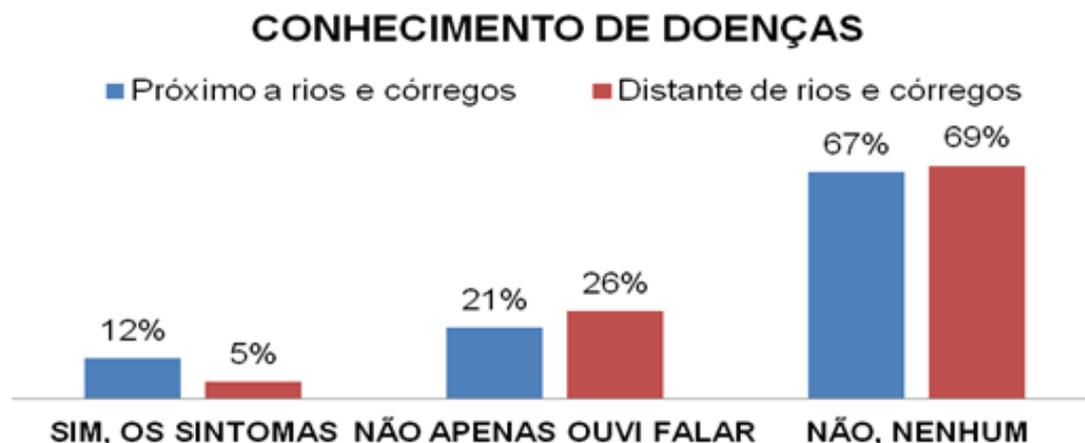


GRÁFICO 2: Conhecimento da população a respeito de doenças advindas pelo caramujo. Fonte: Carvalho, 2017.

O caramujo pode transportar a *Angiostrolongylus costaricensis* causador da angiostrongilose abdominal e vetores causadores da hepatite. Exatamente por isso a população deve estar informada e alerta aos danos do caramujo a fim de prevenir prováveis doenças (GARCIA e CHAVEIRO, 2011).

Um levantamento feito pelo Instituto Oswaldo Cruz, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

e da Universidade de Khon Kaen na Tailândia, mostrou que os casos de angiostrongilose cerebral ou meningite eosinofílica tem aumentado no Brasil nos últimos anos, sendo diagnosticada em 6 estados da região nordeste, sudeste e sul do país (MORASSUTTI, et al 2014). Segundo Morassutti, et al (2014) o primeiro caso de meningite associado a *A. cantonensis* ocorreu em 2006 e a partir de então 34

casos foram registrados em Pernambuco, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul, com um óbito. O verme parasito é próprio de animais com alta capacidade de sobrevivência em ambientes diversos e em viagens como é o caso do Caramujo Africano.

As doenças ainda não foram diagnosticadas no Pará, porém com esse grande índice da existência

da espécie bem como sua grande taxa de reprodução e o aparecimento das doenças em vários estados, pode ser que essa realidade mude, visto que a comunidade em geral não está sendo preparada para a não disseminação da doença.

Os bairros mais próximos de rios e córregos apresentaram

maior incidência do caramujo (gráfico 3) representando 87% do total, por terem o habitat mais propício para esses animais, como a umidade, sendo mais fácil para a perpetuação da espécie enquanto nos mais distantes verificou-se 56% de ausência dessa espécie nos locais mais distantes do rio

como por exemplo no bairro novo araguaia que é um bairro novo e considerado distante das margens do rio. Mesmo os bairros sendo distantes de rios e córregos as porcentagens não foram zero, podendo notar que essa espécie pode se adaptar a outros ambientes.

INCIDÊNCIA DO CARAMUJO

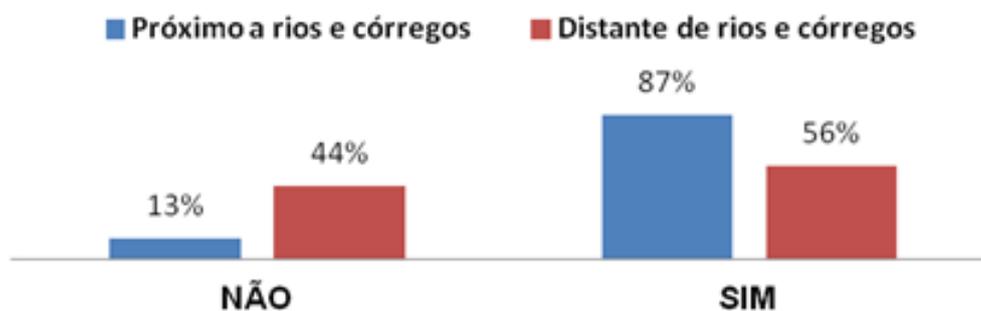


GRÁFICO 3: Porcentagem de incidência do caramujo nos bairros do município
Fonte: Carvalho, 2017.

Esse molusco tem uma alta taxa de reprodução e pode se alimentar de mais de 200 tipos de plantas além de não possuir predador natural podendo, portanto, ser facilmente considerada como uma praga (QUEIROZ, et al 2014). A *Achatina fulica* é hermafrodita e pode povoar

diversos locais como depósitos de lixo, quintais, terrenos baldios e por em risco a saúde das pessoas caso carregue agentes de doenças (GARCIA e CHAVEIRO, 2011).

O município de Assis em São Paulo apesar de não possuir uma alta incidência da espécie, recomenda a coleta

do animal para evitar futuros surtos ou infecção de doenças a ele relacionadas (SPERA, 2008) o que leva a reflexão do quão importante é a prevenção para evitar gastos futuros com a saúde e meio ambiente, por exemplo. Ainda seguindo essa mesma investigação os moradores foram indagados

sobre a existência desse animal nos últimos 4 anos.

O gráfico 4 permite analisar que o caramujo sempre esteve presente, em maiores ou menores quantidades de acordo com

46% dos moradores de bairros próximos a rios e córregos, sendo esses moradores os mais afetados pela espécie, e 38% de moradores considerados distantes de rios e córregos, afirmam também perceber a

existência da espécie. Ainda no mesmo gráfico é possível identificar que no ano de 2013 houve pouca presença do animal, devido o ano apresentar baixo índice pluviométrico.

INCIDÊNCIA DO CARAMUJO NOS ÚLTIMOS 4 ANOS

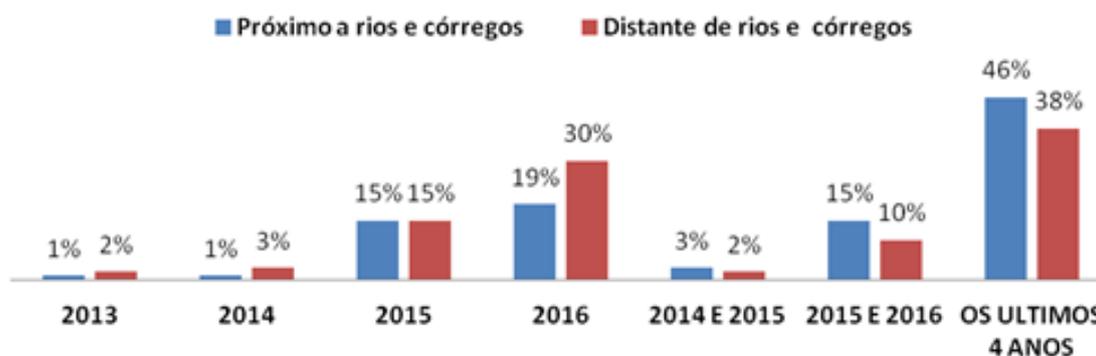


GRÁFICO 4: Porcentagem da incidência do caramujo nos bairros nos últimos 4 anos
 Fonte: Carvalho, 2017.

Segundo Spera (2008) os caramujos preferem o clima mais frio para sua reprodução, porém os ovos desse animal ficam submersos no solo esperando condições favoráveis de eclosão por um período de um ano. Por isso a existência dos caramujos nos últimos 4 anos, pois mesmo que não chova muito, o animal após a eclosão dos ovos ficam

esperando o momento certo para aparecer a superfície e se alimentar.

A Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) destaca que no Mato Grosso do Sul pequenos agricultores estavam sendo prejudicados pela infestação do caramujo e desenvolveram métodos caseiros para atrair o caramujo e impedir que eles

atacassem as plantas. Alguns desses métodos tratavam-se apenas de estender sacos de panos embebidos em leite, cerveja, calda feita com a cebolinha junto à cultura infestada durante o entardecer e coletar no dia seguinte. Com isso mostra não só a preocupação da população, mas de todos os diretamente afetados com a presença do

caramujo (EMBRAPA, 2016). Quando interrogados quanto ao período do ano em que mais se encontra o caramujo no bairro constatou-se que a maioria ocorre nos meses chuvosos tanto para bairros próximos quanto distantes do rio. É importante ressaltar que está sendo considerado o inverno entre os meses dezembro a maio, período de

maior índice pluviométrico e o verão de junho a novembro. Porém, ainda foi diagnosticada a existência da espécie também no período do verão mesmo que em quantidades menores. Nota-se que nos locais mais distantes 37% dos moradores afirmaram não notar a presença do animal, enquanto em locais mais próximos ao rio, essa porcentagem é de apenas

7%, sendo, portanto, visível que a maior concentração de caramujos está nos lugares mais úmidos. E ainda uma porcentagem de 20% dos bairros que estão em locais mais úmidos afirmou que o caramujo está presente de forma constante durante todo o ano (gráfico 5).

PERÍODO DA PRESENÇA DO CARAMUJO

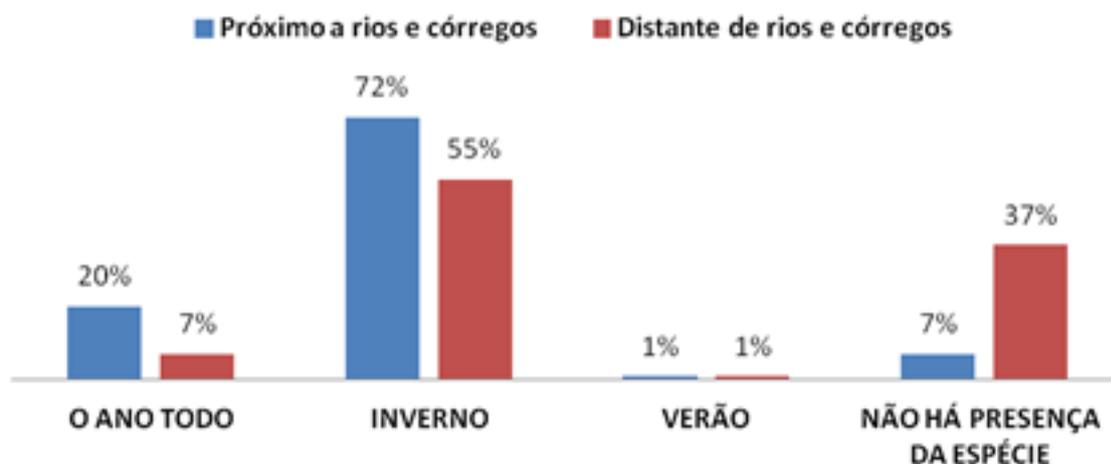


GRÁFICO 5: Percentual do período do ano de maior ocorrência da espécie. **Fonte:** Carvalho, 2017.

Os caramujos são inimigos de temperaturas extremas (muito calor ou muito frio) são capazes de permanecer durante a vida

em períodos de atividade e de inatividade ou até mesmo de vida latente, essa característica está relacionada à sua fisiologia e na dependência imediata da

umidade, frio, calor e secura. Portanto sendo apto a todos os climas e justificando ao seu aparecimento durante o ano todo (SANTOS, 1982).

Segundo Spera (2008) no período do inverno caracterizado como a temporada das chuvas e umidade do ar, é bastante comum o aparecimento de caramujos africanos na superfície, sendo encontrados em grandes quantidades. Como pode ser visto no gráfico que as duas porcentagens de 72% e 55% mesmo sendo próximos e distantes aos córregos e rios

a existência da espécie é visível no período do inverno.

Os moradores dos bairros próximos e distantes as margens dos rios e córregos usam na sua maioria em 57% os mesmos procedimentos, jogam sal para a eliminação do caramujo, mesmo sendo uma maneira errada de se precaver do animal é a mais usada (Gráfico 6). Apenas 4% e 2% da

população tanto próxima como distante das margens de rios e córregos, respectivamente utilizam a maneira correta na eliminação da espécie. 20% dos moradores acabam não eliminando a espécie devido apenas jogar no lixo, pois o caramujo acaba dessa forma se mudando para outro local, para continuar se perpetuando (Gráfico 6).

PROCEDIMENTOS USADOS PARA SE PRECAVER DO CARAMUJO

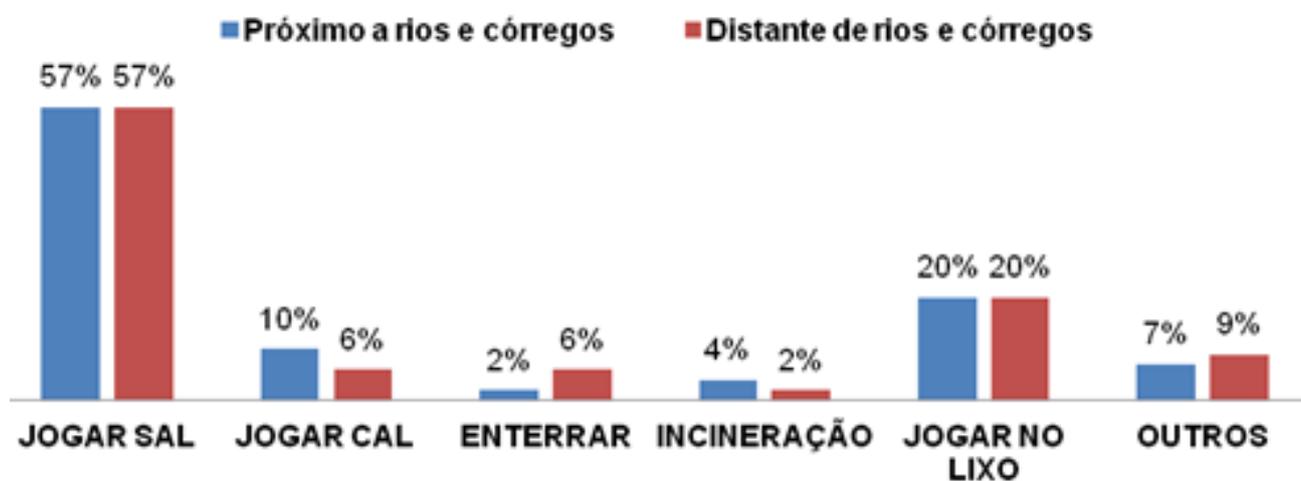


GRÁFICO 6: Percentual dos procedimentos mais usados pelos moradores para eliminação do caramujo. Fonte: Carvalho, 2017.

O despreparo da população pode causar diversos danos ao meio ambiente que o cerca, pois com o intuito de conter a quantidade exacerbada

do caramujo alguns moradores usam pesticida, óxido de cálcio (a cal), salinizam o solo ao matar o animal jogando sal de cozinha ou ao fazer o manejo

de um local para outro como os lixões e terrenos baldios entram em contato direto pondo sua saúde em risco e colaborando no transporte

passivo do caramujo que tornará a se reproduzir e espalhar-se por mais locais.

Segundo Carvalho (2014) a população tenta exterminar o caramujo e os impactos por ele causados utilizando medidas impróprias como o sal de cozinha e o descarte em locais indevidos: lixões e terrenos baldios. Esse despreparo da população pode ser considerado fator prejudicial ao meio ambiente uma vez que o sal prejudica o solo, e também a saúde humana já que o contato com o muco do caramujo pode ser transmissor de doenças.

Silva (2003) corrobora que o informe técnico da Secretaria de saúde do Rio de Janeiro aconselha fazer a coleta regularmente dos caramujos e seus ovos durante o ano de forma manual e incinerá-los, destruir as conchas e enterrá-las para que não acumule água e conseqüentemente o desenvolvimento de outros transmissores de doenças como a dengue. Além disso, é válido promover locais úmidos

com folhas, madeiras, palhas e outras iscas para atrair o caramujo para a coleta.

Colley (2010) afirma que existem formas que estão sendo estudadas para o combate ao caramujo, entre essas medidas estão o controle biológico, químico e físico. Porém, o biológico, que se trata de usar predadores e parasitas para controlar a população do caramujo, não pode ser utilizado, pois esses organismos não tem como alvo apenas o caramujo e, portanto pode agravar os impactos.

O controle químico por sua vez, que se trata da utilização de moluscidas formados por metaldeído, carbamatos e ferros fosfatados que atuam dessecamento do molusco, não tem autorização legal por órgãos tanto para a utilização quanto para a venda. Dessa forma, as medidas de controle físico ainda são as mais indicadas sendo realizada pelo saneamento, coleta manual dentre outras (COLLEY, 2010).

A pesquisa também investigou o desconforto que

a presença do caramujo pode causar nos moradores do bairro tanto próximo como distantes de córregos e rios (gráfico 7). As maiores porcentagens foram de repulsa 28%, medo de doenças 24% e sujeira 23%, os moradores afirmaram que possuíam repulsa do animal por conta de sua aparência e pelo muco liberado no local que passa, causando também sujeira em seus domicílios. Ainda desse desconforto aparece o medo de doenças por não terem conhecimento referente à espécie.

Outro desconforto aos moradores é a danificação de paredes e plantas, pelo fato do caramujo não ter distinção em sua alimentação, independente da região que ele esteja. Alguns moradores mesmo sem ter muito conhecimento chegaram a relatar que os caramujos saiam da terra para comer as suas plantações caseiras a noite.

DESCONFORTO PROVOCADO PELO ANIMAL

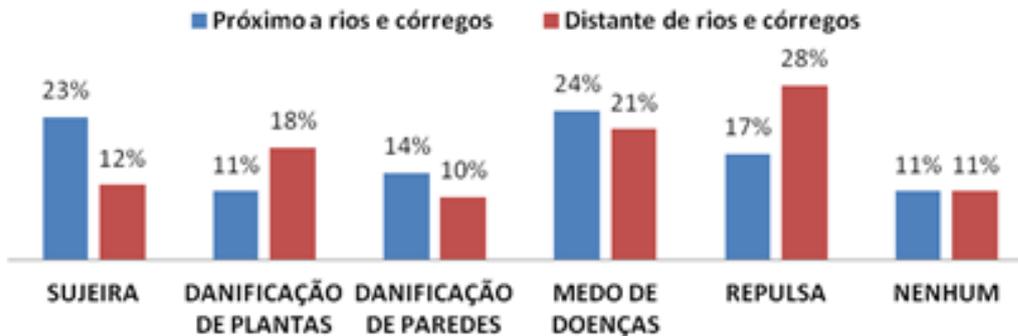


GRÁFICO 7: Desconfortos ocasionados pela presença da espécie *Achatina fulica* para a população.

Fonte: Carvalho, 2017.

A presença do caramujo africano no Município de Conceição do Araguaia- PA provoca desconforto à população uma vez que ele se aloja em grande quantidade nas residências principalmente em locais úmidos destruindo as paredes e deixando manchas advindas do seu muco.

Todos os incômodos citados são plausíveis e de grande relevância, pois como afirma o Ministério Público do Mato Grosso que não há comprovação de que a transmissão dos vermes seja por meio do muco produzido pelo caracol, mas como os vermes se instalam no caracol

nas proximidades onde o muco é produzido, essa possibilidade de transmissão é preocupante. Exatamente por isso, aconselha-se o uso de luvas no manejo do caramujo africano. As formas jovens do caramujo são pequenas e transparentes e pode por isso ser ingerida junto com hortaliças frescas. Assim, para impedir esse tipo de infecção, é importante ter cuidado na preparação de hortaliças originadas de locais com a presença desse molusco (BRASIL, 2016).

Além disso, Cobbinah, et al (2008) destaca que no ciclo de vida do caramujo ocorre a postura que possui

quantidade variável de acordo com a frequência e duração das estações chuvosas e o enterramento de ovos, a partir da eclosão os caramujos recém-nascidos ainda permanecem de 5 a 15 dias em baixo da terra se alimentando das cascas de seus ovos e de detritos orgânicos podendo sair à noite para se alimentar de plantas que também são materiais orgânicos e retornam ao descanso antes do amanhecer.

O caramujo africano por ser uma espécie exótica invasora, apresenta grande risco para a vegetação como afirma Spera (2008) ao falar que atualmente, a segunda

maior causa de perda de biodiversidade no planeta é a responsabilidade do caramujo africano, só perdendo para os desmatamentos, pois ele ataca, destrói plantações e compete espaços com outros moluscos da fauna nativa, podendo levá-

los à extinção.

Por ter uma alimentação diversificada o caramujo destrói hortas e plantações prejudicando agricultura local. Ele é caracterizado como uma espécie exótica por ter sido trazido de outro ecossistema

e introduzido em um local sem predadores deixando-os livres para a reprodução desordenada ameaçando a sobrevivência das espécies locais que podem chegar à extinção (Colley e Fischer, 2009).

ANÁLISE DA POPULAÇÃO A RESPEITO DOS ÓRGÃOS PÚBLICOS

Com a população também foi possível averiguar a própria avaliação dos moradores para com as ações dos órgãos públicos do município relacionados à saúde e meio ambiente. Verifica-se com

gráfico 8 que a maior parte do município, representando 95% do total, não possuem nenhum acompanhamento por parte de órgãos públicos e apenas 5% já recebeu algum tipo de orientação uma ou duas vezes

por ano. Nota-se um descaso com a população, que precisa de um acompanhamento contínuo, para saber como agir quando se sentir ameaçada pela espécie.

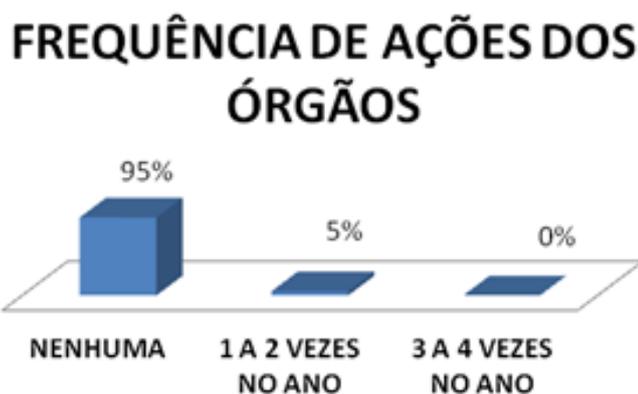


GRÁFICO 8: Frequência das ações de órgãos públicos durante o ano nos bairros do município. Fonte: Carvalho, 2017.

Acredita-se que a presença evidente do caramujo gigante africano na cidade de Conceição do Araguaia- PA se dá pela ausência ou mínima participação dos órgãos públicos responsáveis por elaborar campanhas de controle e informativos para a população.

A falta de informação adequada influência diretamente na possível contaminação desse tipo de doenças aos moradores, que ao ter contato com o animal não sabe como manipulá-lo, pois aqueles que deveriam cumprir o papel de informar e fazer campanhas, infelizmente acabam não fazendo, como podemos perceber nos dados obtidos com os moradores.

Na tentativa de eliminar os indesejáveis caramujos africanos nos municípios, é importante primeiramente o envolvimento de diferentes órgãos públicos como também da participação direta da população, outro fator nesse combate cabe aos promotores de justiça civil, propiciando audiências públicas que chamem a sociedade e o

poder público para discussão e esclarecimentos referente à espécie, além de realizar punições contra proprietários de áreas que propiciam a proliferação deste animal ou até mesmo sobre órgãos públicos que deixam de realizar o combate e planejamento contínuo do caramujo africano (BRASIL, 2016).

Ao indagar os moradores do município sobre a ação dos órgãos públicos em outros anos encontrou-se uma quantidade de 93% que não presenciou a atuação de órgãos públicos em relação ao caramujo na região de sua moradia. Foi possível perceber que os órgãos públicos fazem algum trabalho apenas quando os casos estão alarmantes ou quando acontece algum surto.

De acordo com a população e os órgãos do município o período de maior atividade dos órgãos foi entre 2012 e 2014 representando 64% do total. Outra importante informação do gráfico trata-se da inexistência de ações de órgãos nos últimos 2 anos

(gráfico 9). Como relataram os moradores houve combate ao caramujo apenas quando ocorreu uma grande infestação na cidade devido o aumento do nível do rio Araguaia que banha toda a margem na cidade, essa situação afetou todo o município, em contrapartida apenas 7 % afirmaram que já houve ação dos órgãos públicos nesses anos, sendo a minoria.

Acredita-se que a presença evidente do caramujo gigante africano na cidade de Conceição do Araguaia- PA se dá pela ausência ou mínima participação dos órgãos públicos responsáveis por elaborar campanhas de controle e informativos para a população.

A falta de informação adequada influência diretamente na possível contaminação desse tipo de doenças aos moradores, que ao ter contato com o animal não sabe como manipulá-lo, pois aqueles que deveriam cumprir o papel de informar e fazer campanhas, infelizmente acabam não fazendo, como podemos perceber nos dados obtidos com os moradores.

Na tentativa de eliminar os indesejáveis caramujos africanos nos municípios, é importante primeiramente o envolvimento de diferentes órgãos públicos como também da participação direta da população, outro fator nesse combate cabe aos promotores de justiça civil, propiciando audiências públicas que chamem a sociedade e o poder público para discussão e esclarecimentos referente à espécie, além de realizar punições contra proprietários de áreas que propiciam a proliferação deste animal ou até mesmo sobre órgãos públicos que deixam de realizar o combate

e planejamento contínuo do caramujo africano (BRASIL, 2016).

Ao indagar os moradores do município sobre a ação dos órgãos públicos em outros anos encontrou-se uma quantidade de 93% que não presenciou a atuação de órgãos públicos em relação ao caramujo na região de sua moradia. Foi possível perceber que os órgãos públicos fazem algum trabalho apenas quando os casos estão alarmantes ou quando acontece algum surto.

De acordo com a população e os órgãos do município o período de maior

atividade dos órgãos foi entre 2012 e 2014 representando 64% do total. Outra importante informação do gráfico trata-se da inexistência de ações de órgãos nos últimos 2 anos (gráfico 9). Como relataram os moradores houve combate ao caramujo apenas quando ocorreu uma grande infestação na cidade devido o aumento do nível do rio Araguaia que banha toda a margem na cidade, essa situação afetou todo o município, em contrapartida apenas 7 % afirmaram que já houve ação dos órgãos públicos nesses anos, sendo a minoria.

ANOS DE AÇÕES DOS ÓRGÃOS NOS BAIRROS

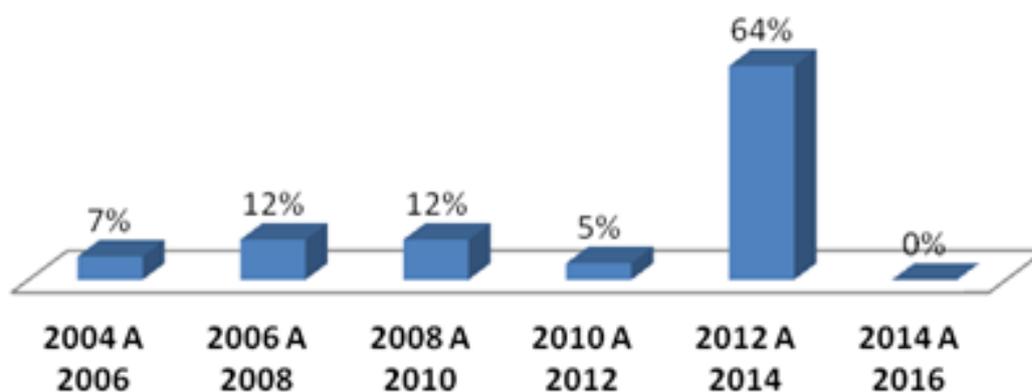


GRÁFICO 9: Porcentagem dos anos com ações dos órgãos públicos nos bairros do município. Fonte: Carvalho, 2017.

Segundo Colley (2012) para que ações programadas pelos órgãos tenha sucesso é necessário um trabalho contínuo de sensibilização da sociedade por meio de mobilizações educativas em escolas, empresas, comércios, entre outros, para que exista possível manutenção frequente dos terrenos que contribuem para a proliferação da espécie *A. fulica*, tanto pelos órgãos como pelo próprio morador.

Na mesma oportunidade os entrevistados que já receberam alguma informação sobre a espécie *Achatina fulica* por parte de órgãos do município foram indagados quanto à forma de atuação desses órgãos. Uma porcentagem de 72% afirmou que receberam visitas domiciliares de agentes e que na ocasião deram instruções sobre as formas de manejo a pedido dos moradores, na descrição deles as orientações

geralmente se tratava de jogar sal no animal, método não aconselhado por muitos especialistas.

Uma porcentagem de 16% da população afirmou que além da visita os agentes também realizaram coletas da espécie, uma porcentagem de 7% recebeu alguma forma de informação por cartaz, panfleto etc. Ainda foi detectado que 5% receberam todas as ações já mencionadas (gráfico 10).

MATERIAL UTILIZADO PELOS ÓRGÃOS

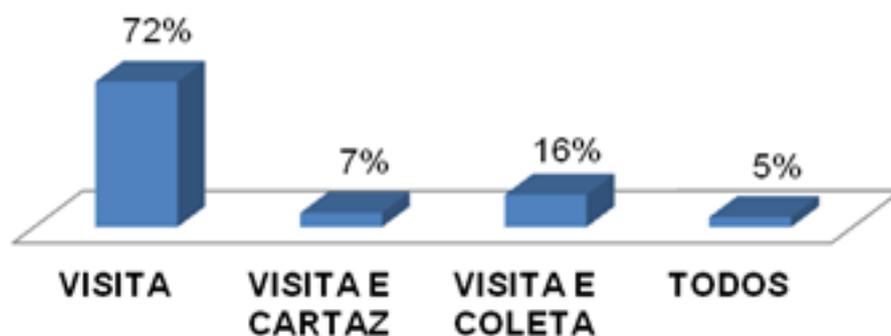


GRÁFICO 10: Material utilizado pelos órgãos públicos em suas ações nos bairros. **Fonte:** Carvalho e Pereira, 2016.

Colley e Fischer (2004) a comunidade deve ser instruída da maneira correta para o devido descarte do caramujo, para que não ocorra que a

mesma seja culpada pela grande distribuição da espécie em seu município, como pode ser visto nos gráficos a grande maioria usa de meios inviáveis por esse

descarte como a jogada de sal, jogar no lixo ou até mesmo enterrar, pois experimentos em laboratórios tem comprovado a grande resistência desses

animais, tornando inviáveis esses procedimentos.

Apesar de todas as informações sobre a biologia e a dinâmica populacional do

caramujo africano Colley e Fischer (2009) relatam que existe grande dificuldade no controle e manejo desse molusco por falta de informações adequadas

a respeito das experiências realizadas, bem como seus reais impactos socioambientais.

ANÁLISE NOS ÓRGÃOS PÚBLICOS PRESENTES NO MUNICÍPIO

A última etapa consistiu na visita aos órgãos públicos do município de Conceição do Araguaia- PA no intuito de identificar as ações, períodos e métodos utilizados para o combate do caramujo.

Na tabela 2 foi organizado as respostas dos respectivos órgãos entrevistados e a partir dela pode-se concluir que apenas a Secretaria Municipal do Meio Ambiente (SEMMA), e o departamento de entomologia da SESPA possuem registros a cerca da presença do caramujo

no município, no entanto, esses documentos não foram cedidos para análise.

As ações de controle sobre a espécie no município é realizada apenas pelo departamento de entomologia e felizmente nenhum órgão diagnosticou no município doenças relacionadas ao caramujo. Quanto aos métodos utilizados, o departamento de entomologia afirmou já ter realizado em outros anos visitas com cartazes e palestras; A secretaria municipal de saúde

relatou que seus agentes em visitas de rotina as casas, quando são interrogados pelos moradores sobre o animal também prestam esclarecimentos.

Por fim, é importante destacar que a Vigilância Sanitária do município não quis prestar esclarecimentos e afirmou não ser de sua alçada lidar com esse assunto bem como a SEMMA e a Secretaria municipal de saúde.

TABELA 2: Posicionamento dos órgãos públicos a respeito do caramujo africano no município

ÓRGÃOS PÚBLICOS	Registro da presença do caramujo.	Frequência das ações do órgão.	Diagnóstico de doenças no município.	Método informativo utilizado pelo órgão.	Programação para os próximos anos
SEMMA	Sim	Nenhuma	-	-	Não
VISA	-	-	-	-	-
Secretaria municipal de saúde;	Não	Nenhuma	Não	Visita	Não
Departamento de entomologia	Sim	3 a 4 vezes no ano	Não	Cartaz, palestras e visitas.	Não

Fonte. Carvalho, 2017.

ANÁLISE NOS ÓRGÃOS PÚBLICOS PRESENTES NO MUNICÍPIO

A educação ambiental compete aos órgãos ambientais e da saúde presentes no município como a SEMMA e a Vigilância Sanitária e a Secretaria de Saúde, que podem interferir de forma significativa para o controle da praga em locais que a *Achatina fulica* se encontra com mais frequência.

De acordo com Colley (2012) o órgão responsável no Brasil pelo combate ao caramujo é o Ministério do Meio Ambiente (MMA), por estabelecer acesso com outros órgãos como IBAMA, ANVISA, Ministério de agricultura pecuária

e abastecimento (MAPA) e com a sociedade, porém no Brasil essa prevenção contra a espécie *A. fulica* está muito distante de ser obtida pelo fato de atitudes governamentais não existirem. Para que ações de manejo e controle aconteçam com sucesso é imprescindível que os órgãos responsáveis tenham uma mudança radical de atitudes e pensamentos executando com responsabilidade as medidas de sucessos realizadas em outros países.

É importante a constante ação dos órgãos em todos os Estados do país devido a

potencialidade de infecção do caramujo como mostra os dados de Morassutti, et al (2014) ao afirmar que a espécie do caramujo africano é encontrada em 25 estados e no Distrito Federal, em 11 estados já houve coleta de caramujos infectados e em 8 estados foram encontradas outras espécies de moluscos também infectados, ou seja, a disseminação do verme em caramujo apesar de não está presente em todos os estados possui grande potencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença da espécie *Achatina fulica* vem causando danos ao município de Conceição do Araguaia – PA, principalmente aos moradores de bairros próximos a córregos e ao Rio Araguaia que banha toda extensão da cidade. Esses problemas são causados devido à introdução ilegal do animal no Brasil e sua alta proliferação e adaptação a diversos ambientes.

Os dados obtidos mostram que esse caramujo considerado como praga no país ocasiona diversos impactos, tanto ao meio ambiente, por sua alimentação diversificada de plantas e pela competição com as espécies nativas, quanto para a saúde humana já que ele possui grande potencial

de hospedar nematoides. Por esse motivo, o controle dessa espécie é a forma mais indicada para prevenir a destruição do meio ambiente e o surgimento de doenças.

Como o ambiente úmido geralmente é acompanhado de sujeiras e entulhos um programa de limpeza municipal bem executado pode influenciar no índice de proliferação da espécie *Achatina fulica* bem como o tratamento e destino final do lixo. As campanhas de educação ambiental também são instrumentos que podem informar a população dos cuidados que devem ter ao encontrar esse molusco.

Além disso, os órgãos públicos, principalmente os ambientais, como o Ministério

do Meio Ambiente tem a responsabilidade de formular estratégias indicando medidas preventivas e de combate à espécie e suas ameaças. Dessa forma, o caso estudado constatou além do alto índice de caramujo no município, um descaso do poder público na fiscalização.

Sendo assim, é indispensável vincular conhecimentos científicos com ações de entidades e/ou órgãos públicos para repassar a população informações e formas de solucionar o desconforto que a praga ocasiona, tornando a sociedade uma agente ativa na promoção de sua própria qualidade de vida na preservação e conservação do ecossistema.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância Epidemiológica. Vigilância e controle de moluscos de importância epidemiológica: diretrizes técnicas: Programa de Vigilância e Controle da Esquistossomose (PCE) / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância Epidemiológica.- 2. ed. – Brasília : Editora do Ministério da Saúde, 2008.
- BRASIL. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. Instrução Normativa nº 73, de 18 de Agosto de 2005. Brasília. Número 161. P. 80/81. 2005.
- BRASIL. Secretaria de Estado da Saúde de Santa Catarina. Informe técnico para o controle da *Achatina fulica* em Santa Catarina. Florianópolis, 24 de setembro de 2014.
- CARVALHO, Simone do Socorro de Souza. Ocorrências e impactos socioambientais do caramujo africano (*Achatina fulica bowdich*, 1822) em área urbana de Macapá: estudo de caso do loteamento açai. Macapá. 2014.
- CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Conceição do Araguaia: IBGE, 2013. Disponível em: ibge.gov.br/. Acesso em: 08. agos. 2015.
- COBBINAH, J. R., VINK, A.; ONWUKA, B. A cultura de caracóis: produção, processamento e comercialização. Série Agrodok No. 47. 2008.
- COELHO, Leila Moraes. Informe técnico para o controle do caramujo africano (*Achatina fulica*), Bowdch 1822 em Goiás. Goiânia: AGÊNCIA RURAL, 2005.
- COLLEY, E. Medidas de controle do *Achatina fulica*. p. 203-228. In: FISCHER, M.L; COSTA, L.C.M. O Caramujo Gigante Africano *A. fulica* no Brasil. Curitiba: Editora Champagnat – PUCPR, Coleção Meio Ambiente 1.; 269 p. 2010.
- COLLEY, E., O Manejo e Controle do Caramujo Gigante Africano: qual o melhor método?. 21 de maio de 2012. Disponível em: www.conexaocaramujo.com.br. Acessado em 09. Agos. 2016.
- COLLEY, E; FISCHER, M. L.. Avaliação dos problemas enfrentados no manejo do caramujo gigante africano *Achatina fulica* (Gastropoda: Pulmonata) no Brasil. Sociedade Brasileira de Zoologia. 2009.
- COLLEY, Eduardo E FISCHER, Marta L. Diagnóstico da ocorrência do caramujo gigante africano *Achatina fulica bowdich*, 1822 na APA de Guaraqueçaba, Paraná, BRASIL. Revista Estudos de Biologia 2004.
- EMBRAPA. Armadilhas reduzem caramujos em hortas familiares no Mato Grosso do Sul. 2016. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/12266433/armadilhas-reduzem-caramujos-em-hortas-familiares-no-mato-grosso-do-sul> Acesso: 04.out.2016.
- GARCIA, Aline Neri; CHAVEIRO, Eguimar Felício. A invasão perigosa do caramujo africano: desafios da educação ambiental diante do desequilíbrio ambiental. II SEAT – Simpósio de Educação Ambiental e transdisciplinaridade UFG / IESA / NUPEAT - Goiânia, 2011.
- MORASSUTTI, Alessandra Loureiro et al. Eosinophilic meningitis caused by *Angiostrongylus cantonensis*: an emergent disease in Brazil. Memórias do Instituto Oswaldo Cruz, v. 109, n.

4, p. 399-407, 2014.

PEREIRA, Zilene Moreira; THIENGO, Silvana Carvalho; MONTEIRO Simone. O caramujo africano em contexto escolar: as percepções de estudantes do ensino fundamental e o estudo da helmintofauna associada ao caramujo em Barra do Pirai (RJ). Revista Ensaio. Belo Horizonte. v.14. n. 03. p. 275-288. set-dez. 2012.

QUEIROZ, Ricardo Moreira de; TERÁN, Augusto Fachín; QUEIROZ, Andrea Garcia de. O caramujo africano (*Achatina fulica*), perigos para a saúde e o meio ambiente: uma proposta de alfabetização ecológica. IV Encontro Nacional de Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente. Niterói/RJ, 2014.

SACRAMENTO, José Maria Cardoso; GUSMÃO, Sérgio Antônio Lopes de; GUSMÃO, Mônica Trindade Abreu de; SILVESTRE, Walter Vellasco Duarte. Ocorrência de caramujo africano (*Achatina fulica*) em hortas do entorno de Belém- PA. In: Congresso Brasileiro de Olericultura. Anais. 2006.

SANTOS, E. Moluscos do Brasil: vida e costumes. Belo Horizonte: Editora Itatiaia. 1982.

SEDEMA. Relatório da campanha de controle do caramujo africano. 2005. Disponível em: <http://www.mma.gov.br>. Acesso em 04. Out.2016.

SILVA, Maurício da. INFORME TÉCNICO *Achatina fulica* Bowdich, 1822 (Caramujo Gigante Africano). Secretaria de Estado de Saúde. Rio de Janeiro. 2003.

SPERA, Ézio. Caramujos africanos. Diário Oficial De Poder Executivo Assis. Município de Assis. 2008.

TELES, H. M. S; FONTES. L. R. Implicações da introdução e dispersão de *Achatina Fulica*, Bowdich, 1822 no Brasil. Boletim do Instituto Adolfo Lutz 12: 3-5. 2002.

THIENGO, S.C. Et al. A. Rapid spread of an invasive snail, *Achatina fulica*, in Brasil. Biological Invasion, Londres, v. 9, n. 6, p. 693-702, 2007.

O ENSINO A DISTÂNCIA E AS NOVAS TECNOLOGIAS DE EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR



REGIANE MARIA DA SILVA RICARDO

Graduação em Pedagogia pela UNIESP (2009); Pós Graduada em Psicopedagogia (2010) pela UNIESP. Professora de Educação Infantil – no CEI Maria José de Souza.

Trata-se de uma revisão bibliográfica com o foco voltado à Educação a Distância e as novas tecnologias de educação no Ensino Superior. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é apresentar as novas tecnologias de educação utilizadas no ensino à distância. Além deste aspecto este estudo trará uma breve revisão dos conceitos desta modalidade de educação no Brasil apresentando alguns aspectos da legislação pertinente ao tema escolhido. Na modalidade a distância, professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo. Esta modalidade de educação é efetivada com o intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, podendo ou não apresentar momentos presenciais. O sucesso do Ensino a Distância (EAD), está relacionado a evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), com o uso destas tecnologias é possível ter acesso aos conteúdos de maneira rápida, em um ambiente de aprendizagem interativo e inovador.

Palavras-chave: Educação a Distância; Tecnologias de Educação; Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa traz uma revisão bibliográfica com o foco voltado à Educação a Distância e as novas tecnologias de educação no Ensino Superior. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é apresentar as novas tecnologias de educação utilizadas no ensino à distância. Além deste aspecto este estudo trará uma breve revisão dos conceitos desta modalidade de educação no Brasil apresentando alguns aspectos da legislação pertinente ao tema escolhido. Na modalidade a distância, professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo.

Esta modalidade de educação é efetivada com o intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, podendo ou não apresentar momentos presenciais. O sucesso do Ensino a Distância (EAD), está relacionado a evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), com o uso destas tecnologias é possível

ter acesso aos conteúdos de maneira rápida, em um ambiente de aprendizagem interativo e inovador.

Este estudo justifica-se à medida que a modalidade de educação EAD, vem crescendo de maneira significativa no ensino superior, sendo pertinente um estudo sobre o tema e a apresentação dos dados que comprovem este crescimento e a utilização de novas tecnologias na área educacional.

A educação a distância deve prever momentos de aulas presenciais e nestes momentos serão realizadas as avaliações dos estudantes, os estágios quando necessários, a defesa dos trabalhos de conclusão, entre outras atividades que constem na legislação específica para serem realizadas durante os encontros presenciais.

E preciso ampliar o conceito de educação à distância para poder incorporar todas as possibilidades que as

tecnologias de comunicação possam propiciar a todos os níveis e modalidades de educação, seja por meio de correspondência, transmissão radiofônica e televisiva, programas de computador, internet, sejam por meio dos mais recentes processos de utilização conjugada de meios como a telemática e a multimídia.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Segundo Moran (2009) podem ser consideradas as seguintes modalidades de Educação: presencial e a distância. A modalidade presencial é a comumente utilizada nos cursos regulares, no qual professores e alunos encontram-se sempre em um mesmo local físico, chamado sala de aula, e esses encontros se dão ao mesmo tempo: é o denominado ensino convencional. Na modalidade a distância, professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo. Esta modalidade de educação é efetivada com o intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, podendo ou não apresentar momentos presenciais.

Para fins do Decreto 5622/05 que regulamenta o artigo 80 da Lei 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a educação a distância é caracterizada como modalidade educacional

na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Na educação a distância deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para avaliações de estudantes; estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente e atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais: educação básica; educação de jovens e adultos; educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes; educação profissional, abrangendo os

seguintes cursos e programas: técnicos, de nível médio e tecnológicos, de nível superior; educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas: sequenciais; de graduação; de especialização; de mestrado e de doutorado.

Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial e poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados pelos estudantes em cursos e programas presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas presenciais, conforme a legislação em vigor.

Compete ao Ministério da Educação, mediante articulação entre seus órgãos, organizar, em regime de colaboração, a cooperação e integração entre os sistemas de ensino,

objetivando a padronização de normas e procedimentos para:

I - credenciamento e renovação de credenciamento de instituições para oferta de educação a distância; e

II - autorização, renovação de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos ou programas a distância.

Com relação à formação de professores, os Artigos 61 e 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9394/96) ordena da seguinte forma o desenvolvimento de professores:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis

e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamento:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras.

Art. 62. A Formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. [...].

Também com relação à legislação que relaciona a EAD com o Poder Público, foi

sancionada a Lei nº. 10.172, de 09/01/01, que ratificou o Plano Nacional de Educação, em suas Diretrizes, a saber:

E preciso ampliar o conceito de educação à distância para poder incorporar todas as possibilidades que as tecnologias de comunicação possam propiciar a todos os níveis e modalidades de educação, seja por meio de correspondência, transmissão radiofônica e televisiva, programas de computador, internet, sejam por meio dos mais recentes processos de utilização conjugada de meios como a telemática e a multimídia.

AS NOVAS TECNOLOGIAS APLICADAS AO EAD

O uso da tecnologia sempre esteve presente na história da humanidade e com o passar dos anos o homem vai inovando e aperfeiçoando os seus trabalhos com a descoberta e a utilização de

novos instrumentos para facilitar o dia a dia e o modo de viver no mundo atual.

O sucesso do Ensino a Distância (EAD), está relacionado a evolução das Tecnologias de Informação e

Comunicação (TICs), com o uso destas tecnologias é possível ter acesso aos conteúdos de maneira rápida, em um ambiente de aprendizagem interativo e inovador.

A forma de conquistar o aluno para que permaneça entretido na “Moodlesfera” de seu curso é através do uso integrado dos recursos que o professor dispõe: a modelagem do ambiente, sua mediação pedagógica constante e um planejamento de atividades que serão desenvolvidas dentro e fora dos ambientes. Essa estratégia representa a metodologia de uso do ambiente virtual. (MORAN, 2007, p. 258)

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) são ambientes online que o aluno acessa, pelo computador, para assistir às aulas e realizar as atividades. O estudante recebe uma senha de acesso e entra na “sala de aula virtual” basta estar conectado à Internet. É neste ambiente que ficam disponíveis os conteúdos do curso e outras ferramentas de interação, como vídeo aulas, áudio e videoconferências, chats, fóruns e bibliotecas virtuais.

As vídeo aulas são aulas gravadas em vídeo

que o aluno pode acessar a qualquer momento e elas podem combinar a fala do professor com apresentações, imagens, sons e interatividade. Os chats e fóruns possuem ferramentas de bate papo e os alunos podem esclarecer suas dúvidas diretamente com os professores ou tutores, ou promover discussões em grupo.

Áudio Conferência ou Vídeo Conferência é um tipo de tecnologia que permite aos alunos e professores estabelecerem uma comunicação, com dispositivos de comunicação. No ensino a distância, a áudio conferência e a videoconferência permite um contato e alunos e tutores ou professores em tempo real.

Com base nas ideias de MORAN (2005) na teleconferência um professor transmite sua aula para muitas salas espalhadas pelo país com até cinquenta alunos por sala e acompanhados por um tutor local que faz a ponte presencial com o professor e tutores que estão on-line. Os alunos podem fazer algumas perguntas pela internet, fax, telefone, por controle remoto.

As salas podem ter uma webcam que permite visualizar remotamente como estão os alunos. As aulas costumam ser ao vivo, com uma mistura de informação do professor e tempo para os alunos desenvolverem algumas atividades. Depois das aulas costuma haver algum tempo para dúvidas que restaram e o tutor coordena também outras atividades de pesquisa com os seus alunos via web e os orienta também na análise do material impresso referente à aula.

É possível avançar rapidamente, trocar experiências, esclarecer dúvidas e inferir resultados. De agora em diante, as práticas educativas, cada vez mais, vão combinar cursos presenciais com virtuais, uma parte dos cursos presenciais será feita virtualmente, uma parte dos cursos a distância será feita de forma presencial ou virtual-presencial, ou seja, vendo-nos e ouvindo-nos, intercalando períodos de pesquisa individual com outros de pesquisa e

comunicação conjunta. Alguns cursos poderemos fazê-los sozinhos, com a orientação virtual de um tutor, e em outros será importante compartilhar vivências, experiências, ideias. (MORAN, 2002, p. 39)

Segundo Moran (2007) o modelo de Educação a Distância que mais cresceu no Brasil se refere ao atendimento

online, por meio de tele aulas em tempo real, apoio pela internet e tutores presenciais. As aulas ocorrem por meio de tele salas que propicia aos alunos simultaneamente o acesso a estas aulas sempre com a supervisão de um tutor que complementa a atividade.

Há alguma interação entre alunos e professores por meio de perguntas enviadas via chat

e que podem ser respondidas ao vivo via teleconferência, depois de passarem por um filtro de professores auxiliares ou tutores. Essas aulas são complementadas com atividades supervisionadas por um tutor presencial e outras, ao longo da semana, orientadas por um tutor on-line.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o término desta pesquisa e análise dos elementos apresentados constatamos que somente na década de 1990, é que a maior parte das Instituições de Ensino Superior brasileiras mobilizou-se para a Educação a Distância com o uso de novas tecnologias de informação e comunicação.

A educação a distância deve prever momentos de aulas presenciais e nestes momentos serão realizadas as avaliações dos estudantes, os estágios quando necessários, a defesa dos trabalhos de conclusão, entre outras atividades que

constem na legislação específica para serem realizadas durante os encontros presenciais.

Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial e poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados pelos estudantes em cursos e programas presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas

presenciais

Esta pesquisa constatou que é preciso ampliar o conceito de educação à distância para poder incorporar todas as possibilidades que as tecnologias de comunicação possam propiciar a todos os níveis e modalidades de educação, seja por meio de correspondência, transmissão radiofônica e televisiva, programas de computador, internet, sejam por meio dos mais recentes processos de utilização conjugada de meios como a telemática e a multimídia.

A análise evidenciou

também que há um crescimento da Educação a Distância no Brasil, impulsionada por programas do governo para facilitar o acesso de alunos ao ensino superior. Todo ano, milhares de novos cursos superiores são reconhecidos pelo MEC. As matrículas de bacharelado, licenciatura e cursos superiores tecnológicos à distância já somam mais de um milhão, de acordo com o último Censo

da Educação Superior.

Concluimos que o sucesso do Ensino a Distância (EAD), está relacionado a evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (Tics), com o uso destas tecnologias é possível ter acesso aos conteúdos de maneira rápida, em um ambiente de aprendizagem interativo e inovador.

Tendo em vista a análise deste trabalho é possível

afirmar que os objetivos desta pesquisa foram alcançados à medida que apresentamos um breve histórico da Educação a Distância no Brasil e os aspectos da legislação pertinentes ao tema, além de apresentar algumas tecnologias de educação utilizadas na EAD e verificar o crescimento desta modalidade de ensino nos cursos superiores de graduação e pós graduação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lucineia. Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf> Acesso em: 10/10/2017.

BRASIL. Decreto 5622/05 – Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm> Acesso em: 10/10/2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. LEI 10.172/01 – Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 10/10/2017.

BRASIL. MEC. Legislação da Educação a Distância. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12778-legislacao-de-educacao-a-distancia>> Acesso em: 10/10/2017.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=822> Acesso em: 10/10/2017.

LEVY, P. O que é o virtual? São Paulo: Ed. 34, 1996.

MORAN, José Manoel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007

_____. O que é Educação a Distância. Universidade de São Paulo. 2009. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>> Acesso em: 10/10/2017.

_____. Novos caminhos do ensino a distância, no Informe CEAD – Centro de Educação a Distância. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5, out-dezembro de 1994, páginas 1-3. Foi atualizado tanto o texto como a bibliografia em 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>> Acesso: 10/10/2017.

_____. Tendências da educação on-line no Brasil. In: RICARDO, Eleonora Jorge (org.). Educação Corporativa e Educação a Distância. Rio de Janeiro: Editora Qualitymark, 2005.

SANTOS, P. SEED – Secretaria de Educação a Distância. Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/discuss.php?d=11962>> Acesso em: 10/10/2017.

SILVA, Ari Gonçalves. Educação a Distância: As novas tecnologias e o papel do tutor na perspectiva da construção do conhecimento. Campo Grande. MS. 2011. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/46.pdf>> Acesso em: 10/10/2017.

O IMAGINÁRIO INFANTIL



ROSA MARIA CARDOSO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (1993); Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Diretora de Centro de Educação Infantil na Rede Municipal de ensino de São Paulo.

Esta pesquisa foi desenvolvida a fim de examinar mais a fundo o imaginário infantil sob o viés dos seus benefícios para as crianças. O período da infância é o momento em que a criança tem mais liberdade para conhecer e descobrir o mundo e também para criar sua própria versão da realidade. Foi estudado a visão de Vygotsky acerca da percepção entre realidade e fantasia, na qual, ambas mostram-se complementares entre si, sendo capazes de influenciar uma a outra. A imaginação das crianças passa por uma etapa em que se baseia a elementos presentes na realidade. Posteriormente, foram analisados fatores capazes de influenciar o processo imaginativo das crianças, tais como: a natureza, o contato com adultos e outras crianças, a literatura, brinquedos e brincadeiras, entre outros fatores. A internet também foi mencionada como um aspecto mais recente, porém igualmente capaz de influenciar a imaginação infantil. Por fim, a pesquisa se encerra ao destacar a importância dos pais e educadores durante todo esse processo, bem como, explicitando os principais benefícios da imaginação para a formação do futuro adulto.

Palavras-chave: Imaginação; Imaginário Infantil; Faz de Conta.

INTRODUÇÃO

O presente estudo se propõe a analisar mais profundamente o imaginário infantil e sua importância para o desenvolvimento da criança. A pesquisa foi desenvolvida com base em revisões bibliográficas de autores que abordaram o tema em suas obras.

A justificativa para o tema de pesquisa é que, segundo a sabedoria popular, as crianças são vistas como criativas e de imaginação fértil. Muitas são às vezes, em que nos pegamos

surpreendidos diante de uma pergunta ou brincadeira feita por uma criança. Por isso, um estudo aprofundado sobre o assunto se faz necessário para compreender melhor esse processo.

Desse modo, o objetivo deste trabalho é entender como se dá este processo imaginativo e os objetivos específicos buscam compreender quais são os seus benefícios para as crianças.

Em adição, ao longo

do artigo buscou-se entender quais fatores são capazes de afetar o processo imaginativo infantil. Assim, iniciamos o trabalho fazendo um paralelo entre a imaginação e a realidade da criança. Em seguida, foi feito um levantamento de ações capazes de influenciar o imaginário. Tais como a literatura, contação de histórias, brinquedos e diversos outros fatores que estão presentes no dia a dia das crianças.

IMAGINAÇÃO E REALIDADE

A infância é uma fase da vida cheia de descobertas. A cada dia somos apresentados a coisas novas que despertam a nossa curiosidade e estimulam a imaginação.

Vygotsky (1987, apud CERISARA, 2002) destaca exatamente essa relação entre o imaginário e a realidade. Ambos estão conectados e a fantasia tem origem em acontecimentos reais que são

reordenados pela criatividade e imaginação infantil. Para ele, existem diferentes maneiras de associar a fantasia e o real:

- Imaginação baseada na própria experiência vivida/ realidade;
- Imaginação baseada em relatos e experiências de outras pessoas;
- Imaginação influenciada por sentimentos e também sentimentos

influenciados pela imaginação;

- Imaginação cria algo novo que não existia até então no mundo real.

Assim, notamos que realidade e imaginação mantêm relações intrínsecas entre si, trata-se de uma relação de reciprocidade. No caso da imaginação infantil:

As crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente

a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao mesmo tempo que as situações que imaginam lhes permite compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vívida e interpretada. (SARMENTO, 2003, p. 14)

A criança absorve as experiências vividas e busca uma forma para processá-la. A partir desse momento, ela está criando interpretações dessa realidade em uma mistura entre

acontecimentos e fantasias.

É importante destacar, portanto, que as crianças não estão apenas criando uma fantasia desconexa com o cenário real, mas sim, usando elementos para correlacionar ambas. Em crescimento e desenvolvimento, além de analisar o concreto, as crianças passam também a criar novos significados para esses elementos: “no desenvolvimento da brincadeira, o comportamento da criança vai abandonando o campo perceptivo imediato e vai ingressando no campo dos significados” (CERISARA, 2002, p. 7).

A essa habilidade para reconhecer e criar símbolos e significados, a autora Kishimoto (1994, p. 122) acrescenta que: “a capacidade simbólica e a consciência são os traços distintivos fundamentais que permitem ao ser humano a entrada no imaginário e que o distinguem do animal”. Esta propriedade nos torna únicos e permite que tenhamos grande liberdade interpretativa para correlacionar e criar associações e simbologias. Daí a importância do processo imaginativo para o desenvolvimento infantil do ser humano.

BRINCAR DE FAZ DE CONTA

Ao brincar a criança está exercitando sua capacidade imaginativa, trazendo para seu próprio mundo novos elementos recém-descobertos. Essa atividade é essencial para a criança descobrir e apreender novas informações do mundo real e integrá-los ao seu cotidiano.

Neste processo, os

jogos, brincadeiras e brinquedos ganham importância porque “a criança reelabora e reorganiza seu mundo externo pela brincadeira, pelo encantamento, pela capacidade de alçar vãos imaginários” (RAMOS, 2006, p. 47). Essa reorganização é essencial para o seu desenvolvimento. A brincadeira ajuda a criança na percepção do mundo e do

espaço em que a cerca.

Nas brincadeiras de faz de conta vemos que as crianças usam vários elementos que imitam a realidade, tal como brincar de casinha, supermercado, entre outros. Tudo isso, vem da sua própria experiência ao observar o comportamento de seus pais, por exemplo. Dessa forma, a

criança passa a correlacionar elementos da realidade para estruturar suas brincadeiras.

Entretanto, para Ramos (2006) a criança, ao brincar de faz-de-conta, recria um mundo todo seu como bem desejar. A autora faz um paralelo ao artista e escritor que também reinventam a realidade com novas possibilidades conforme sua imaginação. E, é justamente essa visão particular e única da realidade que auxilia o processo criativo e exploratório das crianças.

Durante esse processo, o brinquedo também tem participação importante para o desenvolvimento infantil. “Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil”

(KISHIMOTO, 1994, p. 111).

Por conta disso, os brinquedos assumem papel fundamental para essa fase da criança. Eles auxiliam o lado criativo no qual as crianças estão livres para criar novas histórias e aventuras.

No processo de criação e venda de brinquedos infantis, em geral:

Os brinquedos podem incorporar, também, um imaginário pré-existente criado pelos desenhos animados, seriados televisivos, mundo da ficção científica com motores e robôs, mundo encantado dos contos de fada, estórias de piratas, índios e bandidos.

O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto criador do objeto

lúdico. No caso da criança o imaginário varia conforme a idade. Para o pré-escolar de 3 anos, está carregado de animismo; de 5 a 6 anos, integra predominantemente elementos da realidade. (KISHIMOTO, 1994, p. 109)

Apesar dos brinquedos serem pensados com propósitos específicos, não é raro notar, crianças reinventando a própria função inicial do brinquedo. Por exemplo, um prato de brinquedo torna-se uma nave espacial ou, então, um monstro assume o papel de mocinho e na brincadeira seguinte voltam a ter um novo significado. Tudo baseado na imaginação e fantasia criada pela criança.

A NATUREZA NO PROCESSO IMAGINATIVO

O contato com a natureza durante a infância permite que a criança descubra um novo mundo e, a partir disso, passe a criar hipóteses e questionar a si mesma e aos adultos como

funciona ou porque algumas coisas acontecem/são daquele jeito. Isto, muitas vezes, leva os adultos a refletir, pois nem sempre sabem respondê-las com a propriedade que as

crianças exigem tal quando questionam “por que o céu é azul?”.

Todavia, essa curiosidade incessante é o que leva a criança a instigar e propor hipóteses

sobre esses fenômenos naturais. Para as crianças:

O estímulo imaginativo surge não só no contato com o que pode ser tocado ou percebido — como o calor do fogo, a viscosidade da lama — mas também no encontro com o incomensurável, como a multidão de estrelas no céu, o tamanho do mar, o poder das tempestades. É o assombro diante dos elementos e da infinita multiplicidade da natureza. (GIRARDELLO, 2011, p. 78)

Esses fenômenos “macros” levam a imaginação da criança para outros patamares em que ela passa, não apenas a notar o mundo, mas a criar explicações que sejam plausíveis

para aquele acontecimento.

Sem que ninguém à sua volta perceba, a criança elabora hipóteses em silêncio, cria estratégias e enredos a partir do que já conhece, experimenta a liberdade radical da imaginação que, movida pela curiosidade e assegurada pelos adultos em seu ambiente, dá-lhe base para formulações cada vez mais complexas em seu conhecimento do mundo. (GIRARDELLO, 2011, p. 80)

Contudo, nesta fase, o despertar dessa curiosidade acontece também com aquilo que se passa ao seu redor. Surge, então, o desejo de explorar o espaço ao seu redor. Assim, o contato com a natureza acontece em ambientes próximos a ela

como em jardins, parques e praças:

No jardim, a criança é livre para devanear e falar com amigos reais ou fictícios, resguardada do olhar adulto; é livre para compor mundos inteiros com pedras, sementes e insetos, encontrando a multiplicidade das formas e a imprevisibilidade do comportamento dos organismos. (GIRARDELLO, 2011, p. 80)

Novamente, percebemos o caráter curioso e exploratório no qual a criança interage com o meio, cria brincadeiras e descobre coisas novas. Tudo isso, facilitado pelo contato direto com a natureza.

INFLUÊNCIA DA NARRATIVA, LITERATURA E INTERNET

As crianças desenvolvem a habilidade de criar fantasias e situações imaginativas com base em situações do seu cotidiano, mas que também podem ser estimuladas por

outros meios.

A leitura, contação de histórias ou uma simples narrativa informal já é capaz de despertar a imaginação da criança. Para Girardello (2011, p.

82) “as histórias permitem um exercício constante da imaginação em seu aspecto mais visual. Isso ocorre tanto em relação aos contos literários quanto aos casos contados no meio

das conversas, tão apreciados pelas crianças”. A criança cria toda a situação mentalmente, detalhes despertam o seu interesse e estimulam a sua criatividade.

A literatura infantil busca estimular esses aspectos e envolver as crianças na história a ponto de que ela se veja participante como do enredo. Os autores precisam alinhar o discurso do texto para aproximá-lo da criança, por isso:

Para mergulhar nesse universo da literatura infantil e juvenil é preciso conhecer a linguagem das crianças e seu mundo interior de sonho, fantasias, alegrias, tristezas, devaneios. O adulto que hoje escreve para crianças precisa lembrar da criança que foi um dia para continuar mantendo o imaginário no poder para elevar seu texto e sua alma ao nível mais alto dos sentimentos das crianças e dos jovens. Não para se infantilizar, igualar-se às crianças, como erroneamente alguns pensam [...] mas, sim, elevar seus sonhos para

conseguir ir ao encontro dos sonhos das crianças. É saber captar a alma da criança e do jovem entre as palavras de um texto, nas falas das personagens, no clima da história, na vida. (RAMOS, 2006, p. 49)

Captar essa essência da infância faz com que o livro seja apreciado pela criança que se empolga com a história, anseia por conhecer o desfecho da história e, a partir daí, cria suas próprias versões dando asas à imaginação.

Além dos meios mais “tradicionais” da narrativa como a contação ou leituras de histórias seja por educadores ou por familiares, amigos, etc, as crianças estão crescendo com uma familiaridade maior com a internet. Atualmente, não apenas assistem a desenhos na televisão, mas também interagem no mundo online. “À medida que as crianças ganham familiaridade com o computador e a internet, é comum que comece a aparecer a brincadeira narrativa – a verbalização de um faz-de-conta

diante da tela” (GIRARDELLO, 2008, p. 137).

Agora, o processo imaginativo das crianças acontece também com a ajuda da internet. Diversos sites e aplicativos voltados para o público infantil têm ganhado espaço no mercado e passam a se tornar uma nova fonte de influência para as crianças.

Evidentemente a brincadeira no chão da sala ou no pátio permite um envolvimento corporal da criança incomparavelmente mais rico do que o da criança sentada diante do computador. Esse, contudo, não seria um “problema” da brincadeira narrativa com o computador, uma vez que outras atividades consideradas bastante valiosas do ponto de vista pedagógico, como desenhar ou brincar com blocos de armar, também não ensejam grande movimentação física. (GIRARDELLO, 2008, p. 142)

A autora, porém, destaca que, por se tratar de

um assunto recente, ainda precisaríamos de novas pesquisas que corroborem essa hipótese e confirmem os benefícios dessa interação

entre as crianças e o ambiente virtual.

Fato é que as crianças têm ao seu alcance uma série de opções que as ajudam no

processo criativo, favorecendo e estimulando o seu imaginário, seja por meio de livros, contação de histórias, vivências pessoais ou internet.

O PAPEL DO ADULTO E DO EDUCADOR PARA O IMAGINÁRIO INFANTIL

Os adultos possuem um papel decisivo para o processo imaginativo da criança. Suas ações são capazes de estimular ou inibir a imaginação infantil. Desse modo, é importante perceber que a criança, em um primeiro momento, imita as atitudes de pessoas próximas a ela:

Neste sentido, a imitação assume um papel fundamental no desenvolvimento da criança, [...] à medida que deixa de repetir por imitação, passar a realizar a atividade conscientemente, criando novas possibilidades e combinações. Assim sendo, a imitação não pode ser considerada uma atividade mecânica ou de simples cópia de um modelo, uma vez que a criança, ao realizá-la, está construindo em nível individual

o que observou nos outros. (CERISARA, 2002, p. 6)

Apesar de, inicialmente a criança imitar as ações dos adultos vemos que isto faz parte do seu aprendizado. Com isso, em um segundo momento, a criança passa a trazer inovações a sua brincadeira de imitação e passa a adicionar novos elementos em sua própria versão fantasia do mundo adulto. Neste momento, o adulto deve estar ciente de que seu comportamento tem efeito direto para a formação e desenvolvimento da criança.

A interação entre adulto e criança é fundamental durante a infância:

O faz-de-conta emerge naturalmente como parte do desenvolvimento da criança

pequena, mas seu florescimento é encorajado quando os pais e outros adultos contam histórias, lêem em voz alta ou interagem ludicamente com as crianças” (Singer; Singer, 2007, p. 165).

Nesse contexto, professores e educadores também exercem grande influência no desenvolvimento da imaginação infantil. Ao ler e contar histórias, esses profissionais precisam estimular a construção de um cenário mental no imaginário das crianças. Elas precisam sentir-se transportadas para aquela realidade, serem capazes de imaginar os detalhes do cenário, as características dos personagens, enfim, deixarem-se levar para dentro da história. Para que isto aconteça:

Muitos detalhes das

cenar precisam ser criados mentalmente pelo narrador antes de contar uma história pela primeira vez. Outros vão sendo reimaginados a cada vez que ela é contada de novo, do mesmo modo como a criança reimagina a cada vez que

escuta. [...] Ou seja, o trabalho de criação imaginária, numa partilha narrativa entre adultos e crianças, dá-se necessariamente em mão dupla, ou não se dá. (GIRARDELLO, 2011, p. 85)

Essas medidas

ajudam a contextualizar a história e passam mais credibilidade ao que está sendo contado. Bons educadores são capazes de despertar o interesse das crianças e fazê-las imaginar novas realidades mesmo sem tê-las vivenciado presencialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imaginação na infância auxilia a criança a conhecer o mundo e estabelecer relações sociais e com o espaço ao seu redor. Despertar o interesse das crianças e incentivá-las em suas experiências imaginativas permite que as crianças desenvolvam aspectos cognitivos e afetivos.

Crianças que possuem o apoio dos pais, familiares e educadores conseguem desenvolver melhor sua imaginação. Por isso, é tão importante a colaboração nos adultos nessa fase da vida. Isto estimula a curiosidade das crianças e desperta o sentimento de querer saber e entender mais e mais.

Contudo, é necessário fazer uma ressalva importante acerca desse assunto. Para obter sucesso e

sermos efetivamente capazes de incentivar as crianças a desenvolver todo seu potencial imaginativo será preciso que educadores e professores passem a perceber a importância da imaginação. O que acontece atualmente é uma ruptura entre o que é estudado no meio acadêmico e o que, de fato, é aplicado no cotidiano das unidades educacionais.

É preciso que a criatividade e imaginação sejam estimuladas também nas universidades, não apenas do ponto de vista teórico-científico, mas vivenciada na prática pelos profissionais. A imaginação é um processo essencial para todas as áreas de estudo. E, todo o conhecimento científico foi desenvolvido com base nesse sentimento de curiosidade e

pautado na imaginação para proposição de hipóteses.

Em suma, estimular a criança a adquirir essa capacidade imaginativa, sem dúvida trará uma série de benefícios ao longo de toda sua vida. Manter essa essência de curiosidade ao tornar-se adulto é essencial para criar uma sociedade engajada e capaz de descobrir novas soluções. É preciso estar aberto para notar aspectos que atraiam a atenção, assim como quando criança, para então usar a imaginação na criação de hipóteses. E, por fim, buscar soluções alternativas, seja tanto na área científica, quanto para situações do cotidiano.

REFERÊNCIAS

CERISARA, Ana Beatriz. De como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu!. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 4, n. 5, p. 1-13, jan. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/11195>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 72-92, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 jul. 2017.

_____. G. Produção Cultural Infantil diante da Tela da TV à Internet. In: Fantin, M.; Girardello, G. (orgs.) *Liga, Roda, Clica*. Campinas: Papyrus, 2008., cap. 8, p. 127- 144.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. O jogo e a educação infantil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 12, n. 22, p. 105-128, jan. 1994. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745/10260>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

RAMOS, Anna Claudia. *Nos bastidores do imaginário: criação e literatura infantil e juvenil*. 1. Ed. São Paulo: DCL, 2006.

SARMENTO, M.J. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SINGER, D. G.; SINGER, J. L. *Imagination and play in the electronic age*. 2. ed. Cambridge, Mass. Harvard University Press, 2007.

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR



SANDRA COSTA PORFIRIO

Graduação em Matemática e Pedagogia pela Faculdade UNG (2006), UNINOVE (2010) Professor de Ensino Fundamental II - Matemática - na EMEF Martin Francisco Ribeiro de Andrada.

Este artigo trata da discussão do papel do coordenador pedagógico e suas funções no ambiente escolar. O coordenador pedagógico dia a dia se relaciona com vários segmentos da escola, mas são os professores que compõem o grupo com o qual se trabalha e faz de certa forma a “cara da escola”. Baseado nisso, o coordenador pedagógico é quem rege a sua própria relação com todos os professores e também se beneficia de um bom relacionamento entre os docentes, além de participar de todas as dinâmicas com alunos, professores e gestores, o coordenador tem como função relevante promover a formação continuada em espaços que favoreçam o desenvolvimento dos professores. Neste estudo, pontuar-se-á dois desses momentos: a ATPC - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo-, no âmbito estadual e o horário de JEIF - Jornada Especial Integral de Formação.

Palavras-chave: Coordenador; Formação; Comunicador.

INTRODUÇÃO

Pensando na qualidade de ensino, a educação no Brasil vem passando por constantes modificações e variações, determinando cada vez mais dos profissionais da educação comprometimento, formação, reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. No entanto, em um passado não muito distante, o profissional da educação, Coordenador Pedagógico, começou a aparecer nos quadros

das Secretarias de Educação devido os responsáveis pelas políticas públicas perceberem que a aprendizagem dos alunos depende diretamente da maneira como o professor ensina. Por isso apresenta-se o objetivo deste artigo, que visa compreender a atuação do Coordenador Pedagógico no espaço escolar, enquanto formador, buscando assim sua identidade. Sendo assim, realizou-se uma pesquisa

bibliográfica buscando suporte em alguns autores que tratam sobre o referido assunto, para assim descrever e esclarecer quem é e as atribuições desse personagem relativamente novo no cenário educacional brasileiro, que demonstra na sua prática pedagógica estar em busca de sua identidade por acumular funções desde sua existência.

FUNÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

O coordenador pedagógico deve mover o seu inventar no dia a dia da escola, tomando as decisões de ajuste para o bem comum e procurar no coletivo resolver aos desafios programas de Recuperação Paralela e avaliações sistemáticas criando quadro de desempenho escolar dos alunos e relatórios; coordenar e organizar os Conselhos de Classe e reuniões pedagógicas junto aos professores que se

apresentam no contexto escolar. Também deve acompanhar e priorizar a formação docente contribuindo para um processo de ensino aprendizagem de qualidade principalmente pelo horário coletivo; dialogar com as famílias; assistir a construção, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico da Escola; promover a integração e a interdisciplinaridade dos professores dos diferentes Ciclos e acompanhar a frequência

de alunos.

A gestão escolar, que quer ser independente e democrática precisa de adesão e trabalho ligado a todos os profissionais envolvidos na comunidade escolar e a escola pode contar com o trabalho do Coordenador Pedagógico. Esse é o profissional que trabalha diretamente com o aluno e se preocupa com a sua formação pessoal. É o Coordenador Pedagógico que desenvolve

propostas para transgredir aprendizagens e aumentar o nível cultural dele e tudo que faz, para que o ambiente escolar seja o melhor possível.

De acordo com Libâneo (2004), as funções do CP

(Coordenador Pedagógico) podem ser assim sintetizadas:

Planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógicas didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando

atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos, onde se requer formação profissional específica distinta da exercida pelos professores (LIBÂNEO, 2004, p. 221.)

FORMAÇÃO CONTINUADA: HORÁRIO COLETIVO

Uma das atribuições importantes do Coordenador Pedagógico é sem dúvida a Formação Continuada, ou seja, a função que está associada ao processo de formação dos professores. Este processo se concretiza nos horários coletivos. Azevedo (et al., 2014) pontuam as cinco atitudes pela educação que são orientações voltadas para o trabalho dos coordenadores pedagógicos. Os autores julgam importante a figura do coordenador pedagógico como figura central no processo educativo. As atitudes consistem em: valorizar os professores, a aprendizagem e o conhecimento; promover as habilidades importantes

para a vida e a escola; colocar a educação escolar no dia a dia; apoiar o projeto de vida e o protagonismo dos alunos; ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens.

Conforme a LDB 9394/96 (BRASIL, 2005, p. 37), no seu artigo 64:

A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino,

garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Neste artigo focaremos em dois horários coletivos de escolas públicas, estadual e municipal de São Paulo. Nas escolas estaduais de São Paulo temos o ATPC (Aula de trabalho Pedagógico Coletivo) e na prefeitura de São Paulo JEIF (Jornada Especial Integral de Formação).

ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

DECRETO Nº 54.453, DE 10 DE OUTUBRO DE 2013

Art. 10. O Coordenador Pedagógico é o responsável pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação, respeitada a legislação em vigor. Parágrafo único. A função de Coordenador Pedagógico é exercida por titular do cargo correspondente, de provimento efetivo, na forma prevista em lei, observado o módulo fixado em portaria específica.

Art. 11. São atribuições do Coordenador Pedagógico: I – coordenar a elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico da unidade educacional, visando a melhoria da qualidade de

ensino, em consonância com as diretrizes educacionais do Município; II – elaborar o plano de trabalho da coordenação pedagógica, articulado com o plano da direção da escola, indicando metas, estratégias de formação, cronogramas de formação continuada e encontros para o planejamento do acompanhamento e avaliação com os demais membros da Equipe Gestora; III – coordenar a elaboração, implementação e integração dos planos de trabalho dos professores e demais profissionais em atividades docentes, em consonância com o projeto político pedagógico e as diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação; IV – assegurar a implementação e avaliação dos programas e projetos que favoreçam a inclusão dos educandos, em especial dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

V – promover a análise dos resultados das avaliações internas e externas, estabelecendo conexões com a elaboração dos planos de trabalho dos docentes, da coordenação pedagógica e dos demais planos constituintes do projeto político-pedagógico; VI – analisar os dados referentes às dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, expressos em quaisquer instrumentos internos e externos à unidade educacional, garantindo a implementação de ações voltadas à sua superação; VII – identificar, em conjunto com a Equipe Docente, casos de alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento e, por isso, necessitem de atendimento diferenciado, orientando os encaminhamentos pertinentes, inclusive no que se refere aos estudos de recuperação contínua e, se for o caso, paralela no ensino fundamental e médio;

VIII – planejar ações que promovam o engajamento da Equipe Escolar na efetivação do trabalho coletivo, assegurando a integração dos profissionais que compõem a unidade educacional; IX – participar da elaboração de critérios de avaliação e acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional; X – acompanhar e avaliar o processo de avaliação, nas diferentes atividades e componentes curriculares, bem como assegurar as condições para os registros do processo pedagógico; XI – participar, em conjunto com a comunidade educativa, da definição, implantação e implementação das normas de convívio da unidade educacional; XII – organizar e sistematizar, com a Equipe Docente, a comunicação de informações sobre o trabalho pedagógico, inclusive quanto à assiduidade e à necessidade de compensação de ausências dos alunos junto aos pais ou responsáveis; XIII – promover o acesso da equipe docente aos diferentes recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis na unidade educacional, garantindo a instrumentalização dos professores quanto à sua organização e uso; XIV – participar da elaboração, articulação e implementação de ações, integrando a unidade educacional à comunidade e aos equipamentos locais de apoio social; XV – promover e assegurar a implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, por meio da formação dos professores, bem como a avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, no que concerne aos avanços, dificuldades e necessidades de adequação; XVI – participar das diferentes instâncias de discussão para a tomada de decisão quanto à destinação de recursos materiais, humanos e financeiros, inclusive a verba do Programa de Transferência de Recursos Financeiros - PTRF e do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE da unidade educacional; XVII – participar dos diferentes momentos de avaliação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo estudos de caso em conjunto com os professores e estabelecendo critérios para o encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem; XVIII – orientar, acompanhar e promover ações que integrem estagiários, cuidadores e outros profissionais no desenvolvimento das atividades curriculares; XIX – participar das atividades de formação continuada promovidas pelos órgãos regionais e central da Secretaria Municipal de Educação, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa. Art. 12. A substituição do Coordenador Pedagógico, nos seus eventuais impedimentos legais, observará o disposto em portaria específica, respeitada a forma de provimento do cargo.

ATPC: AULA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO

A aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) é o tempo estabelecido pelas escolas da rede estadual de ensino, com a finalidade de agrupar professores e coordenadores para a discussão, reflexão e suposição de soluções que atendam as necessidades educacionais coletivas apresentadas na escola. Este tempo está contido na carga horária semanal dos profissionais da Educação, que devem participar a fim de atender aos objetivos próprios de uma reunião de hora de trabalho pedagógico coletivo.

A ATPC tem como objetivo principal promover a troca de experiência profissional, possibilitando assim a reflexão sobre a prática docente, para que seja viável e se torne concreto o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores.

A legislação determina que as ATPC devem ser desenvolvidas dentro da

escola pelos professores, com orientação do coordenador pedagógico. Para cada 10 a 27 horas na sala de aula, os docentes devem dedicar duas horas para essas reuniões, e três no caso de 28 a 33 horas de aula. O objetivo primordial estabelecido é instituir um ambiente de discussão e formação, para fortalecer o projeto político pedagógico da escola. Isso requer articular as disciplinas, estudar, atender a problemas enfrentados pelos docentes, trocar experiências, discutir planejamento e avaliação e estimular a reflexão sobre a prática docente. Para que isso aconteça, é importante haver uma boa estrutura para o debate, com metas e cronogramas.

O horário coletivo, antes denominado HTPC, a partir de 2012, passou a ser denominado ATPC.

São Paulo (2014)

explica que a ATPC deverá ser empregado para reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, organizadas pelo estabelecimento de ensino, bem como para acolhimento a pais de alunos. Convém considerar a importância de atualização das contribuições legais, incentivada pelos gestores, de modo a garantir o conhecimento das alterações normativas. É de suma relevância promover a gestão participativa, para que todas as tomadas de decisão, realizadas neste espaço, sejam concretizadas e produzam resultados positivos, para a melhoria do ensino.

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) com o objetivo de auxiliar a organização e o funcionamento dos ATPC solicita especial atenção às seguintes instruções: a ATPC deve caracterizar-se fundamentalmente como: espaço de formação continuada

dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente e trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno.

JEIF: JORNADA ESPECIAL INTEGRAL DE FORMAÇÃO

A rede municipal de ensino da cidade de São Paulo é o maior sistema do país. Com mais de 3500 unidades escolares. Mais de um milhão de alunos matriculados e quase 50 mil educadores para uma unidade escolar tendo de 200 a 1000 alunos com um ou dois coordenadores pedagógicos, coordenar todas as ações é um desafio gerir tantos alunos e o trabalho de tantos docentes que lidam e trabalham de forma diferente.

O ingresso em JEIF é condicionado, obrigatoriamente, à escolha/atribuição de 25 horas/aula de regência para períodos iguais ou superiores a 15 dias, previamente definidos.

Unicamente, e no interesse do ensino, ocorrerá o ingresso na JEIF em casos de ausências consecutivas de

outro professor em processo de faltas.

As aulas que vierem a ser escolhidas/atribuídas a título de JEX (Jornada Especial de Horas-Aula Excedente), aos professores que estiverem cumprindo atividades de CCH, serão consideradas na quantidade equivalente como a necessária para a composição da JEIF.

Neste horário de JEIF, os professores participam do PEA que é uma formação, na qual os professores junto aos coordenadores, cada um na sua unidade escolar, fazem estudos para reflexão, prática e aprofundamento do projeto “Ler e escrever” que ocorre em todas as EMEFM da Prefeitura de São Paulo. Com isso os professores aprendem com o trabalho coletivo, estudando, refletindo e vivenciando as ações e objetivos educacionais da

Unidade Escolar; compreendendo assim, como a participação dos educadores no trabalho coletivo favorece o ensino e a aprendizagem. Registram o processo de construção coletiva e neste horário os professores têm:

- Discussão de assuntos e temas para o planejamento da área/equipe;
- Discussão de assuntos do cotidiano;
- Estudo de textos para aprofundamento de temas;
- Apresentação e troca de experiências;
- Planejamento de ações relacionadas aos projetos.

O PREPARO DE HORÁRIO COLETIVO

O horário coletivo auxiliado pela tecnologia disponível é essencial. Nas formações há o trabalho permanente, prazer em conviver, tranquilidade nas relações humanas e aproveitamento dos professores. Não há tempo em uma formação para improvisos. Efetivamente, a improvisação nunca é criativa, fundada que está em atividades desorganizadas e aleatórias no qual, os próprios professores em formação percebem os improvisos. Pois o horário coletivo, também é um espaço de reflexão do próprio coordenador pedagógico se o que ele aplica está tendo respostas positivas, participação, envolvimento

dos presentes. Caso contrário será necessário repensar o seu plano de formação.

Formar é estabelecer os caminhos, que professores e alunos percorrerão em busca de conhecimentos significativos. Ora, todo caminho a ser percorrido deve, obrigatoriamente, fundar-se em um roteiro preparado. O roteiro no desenvolvimento de um tema, assunto a ser abordado é imprescindível. É definir a maneira de desenvolvê-la a fim de torná-la prazerosa de tal forma que os professores sejam chamados a participar ativamente dela. O tema deverá basear-se num diálogo entre professores e coordenação pedagógica. A JEIF e o ATPC

deverão possuir permanente reflexão do professor, ao preparar sua aula, tenderá a criar, observando sempre o ritmo de cada grupo de alunos, entre as quais: o trabalho em grupo, os seminários de debates, a pesquisa de campo, as aulas laboratoriais e expositivas gerariam a entrada do aluno na realidade numa sociedade mais justa, mais cidadã e conhecedora de seus direitos e deveres. A aula preparada com reflexão, com certeza, terá um conteúdo bem distribuído leva a aprendizagem a ser significativa.

PAUTAS DO HORÁRIO COLETIVO

Preparar um ATPC ou JEIF exige se a mesma dedicação de se preparar uma aula. É preciso torná-las acessível para os professores terem um roteiro de estudo para ajudar

no preparo de suas aulas. Definindo o conteúdo que será discutido, faz se o levantamento de temas por meio dos instrumentos que usamos para acompanhar as

aprendizagens dos alunos: avaliações, provas externas, registro dos professores, aulas que a gestão acompanha, sugestões dos professores e assim, selecionam-se alguns

temas para a o ATPC ou JEIF. recebidas na Diretoria de Ensino e são essenciais na formação
As orientações e formações também ajudam na formação dos professores.

ROTEIRO DO HORÁRIO COLETIVO

<p>Planejar o que pretende trabalhar no horário coletivo como conteúdo, temas ou assuntos; materiais que serão utilizados; a leitura que os professores realizarão.</p>	<p>Montar a pauta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nome da escola • Objetivos do Horário Coletivo • Conteúdos • Atividades que gerem 	<p>discussão, como: filmes, vídeos, textos, dados estatísticos de provas externas, jornais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cópia para os professores da pauta e chamada.
---	---	--

DURANTE O HORÁRIO COLETIVO

<p>Pode se iniciar a reuniões com uma leitura de um texto, crônica, tirinhas. Entrega da pauta, leitura, avisos pertinentes, e abertura de</p>	<p>espaço para alguma colocação dos professores. Início da atividade planejada, discussão, problemáticas colocadas pelos professores</p>	<p>sobre o tema pertinente e tentativa de resolução. Registro da mesma em livros adequados e cadernos.</p>
--	--	--

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMUNICADOR

<p>O coordenador pedagógico é um professor que tem que ser líder, ser um bom comunicador e ter otimismo na busca pela educação ideal, proativo e dedicado. Todas essas características – dentre outras – devem estar embutidas no profissional da coordenação pedagógica.</p>	<p>Quando se pensa em uma escola ambiente em que existe construção e troca de saberes, não tem como não pensar nas relações pessoais. São muitas pessoas e diferentes segmentos que se relacionam entre si, como: aluno/aluno; aluno/professor; professor/professor; professor/</p>	<p>coordenador; professor/direção; coordenador/direção, entre outros. Essa relação é uma habilidade de se relacionar bem com as pessoas do meio. E neste ambiente, escola, se relacionar bem faz toda a diferença, até mesmo nos aprendizados.</p> <p>O coordenador</p>
---	---	---

pedagógico dia a dia se relaciona com vários segmentos da escola, mas são os professores que compõem o grupo com o qual se trabalha e faz de certa forma a “cara da escola”. Baseado nisso, o coordenador pedagógico é quem rege a sua própria relação com todos os professores e também se beneficia de um bom relacionamento entre os docentes.

O coordenador comprova ser um bom comunicador, quando é legítimo no seu discurso e na sua prática, que se coloca na posição que não sabe tudo, mas pode aprender com, é um bom ouvinte dos professores

e tem empatia. Dessa forma, há uma aproximação maior por conta dos professores.

Um bom coordenador que busca o bom relacionamento entre todos faz uma escola ascender nas relações humanas, para atingir os objetivos comuns e de aprendizagem, trilhando uma trajetória de sucesso. O diálogo e a sinceridade constituem o melhor caminho para um bom relacionamento profissional.

“Caminhar solitariamente nos terrenos da educação significa seguir rumo ao insucesso educacional”

Robison Sá

Integrar a equipe é o maior desafio, pois a integração, parte das relações humanas, que se existem ideais e possui pessoas e profissionais da educação com diversos pensamentos que hora ou outra podem e geram conflitos. O que para um pode estar bom para o outro pode não estar, então é função do coordenador pedagógico administrar esses conflitos que são absolutamente normais de acontecerem quando há pessoas convivendo e se relacionando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o papel do coordenador é favorecer a construção de um ambiente democrático e participativo, onde se incentive a produção do conhecimento por parte da comunidade escolar, tendo como resultado deste processo uma educação de qualidade

para todos. Sendo assim, o coordenador pedagógico é, sem dúvida, uma base sólida no desenvolvimento escolar, na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, na contribuição direta com todos os envolvidos nesse conjunto escolar, na responsabilidade

que tem na realização do seu trabalho. Por isso, as ações pedagógicas a ser desenvolvidas, principalmente o trabalho nos horários coletivos com o professor é de suma importância.

Abrirem-se a novas descobertas e possibilidades de

tornar mais agradável o fazer escola. Buscar constantemente novos saberes e soluções viáveis para os nossos problemas é um fazer de cada dia. A comunhão e mesma fala de professores juntamente com o coordenador

pedagógico e gestores que procuram caminhar juntos para a implementação de uma aprendizagem significativa é imprescindível.

A educação torna se parceria quando temos a

consciência de que sozinhos não temos sucesso em sua difusão. Todos são importantes na educação. Aprendemos para ensinar e ensinamos constantemente para aprender.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V.M.N.S. O Papel do Coordenador Pedagógico. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/o-papel-do-coordenador-pedagogico/>>. Acesso em: 20.out.2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional: Lei 9394/96, apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LIBÂNEO, J.C. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004

AZEVEDO. R, BANDEIRA. P., BRENMAN. I, CARRASCO. W. MACHADO. A.M. 5 Atitudes pela Educação. Editora Moderna 2014. São Paulo.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Aula De Trabalho Pedagógico Coletivo (Atpc) Em Destaque. Disponível em: <<http://desantoandre.educacao.sp.gov.br/ENSINO%20FUNDAMENTAL/10%20-%20ADestaque.pdf>>. Acesso em: 20.out.2017.

TRANSTORNO DE OPOSIÇÃO DESAFIANTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEMA



SIMONE CORDEIRO DO VALE ROSAS

Professora do Ensino Fundamental I na Rede Pública Municipal na Rede Particular de Ensino.
Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Psicopedagogia.

O presente artigo visa colaborar com aqueles que convivem com este tipo de transtorno (sejam pacientes, parentes, professores, entre outros.), auxiliando-os no esclarecimento dos sintomas e características, bem como no diagnóstico e possíveis tratamentos. Este estudo ainda é recente, porém já nasce com o objetivo claro que é propor uma discussão mais aprofundada sobre o problema. Muitos ainda confundem esse mal com birra infantil, má educação ou criação, etc.; no entanto, se faz necessários testes, exames bastante específicos, realizados por especialistas no ramo da neuropsicologia a fim de se estabelecer um diagnóstico eficaz sobre o problema e assim trazer uma esperança de que os afetados possam viver normalmente.

Palavras-chave: Transtorno; Opositivo; Desafiador.

INTRODUÇÃO

Observamos crianças que desafiam; e o fazem de maneira frequente e bastante agressiva.

Quando esse comportamento é constante e exagerado em comparação a outros pequenos com a mesma faixa etária pode ser um sinal de Transtorno de Oposição Desafiante (T.O.D) ou Transtorno Desafiador Opositivo (T.D.O). É um dos transtornos mais comuns em crianças e adolescentes. Esse transtorno faz parte do grupo de transtornos chamados disruptivos. Eles são assim

nomeados devido à perturbação que as crianças acometidas por ele podem causar para aqueles ao seu redor, colocando-se em conflito com normas sociais ou figuras de autoridades. São caracterizados por atitudes e comportamentos negativistas, opositivos, desafiadores e hostis contra figuras de autoridade como pais, familiares e professores. Os sintomas principais são: perde a paciência frequentemente, discute com adultos, desafia e recusa-se a obedecer às solicitações ou regras dos adultos, incomoda deliberadamente os outros,

responsabiliza-os por seus erros, parece enraivecido, ressentido, rancoroso e vingativo.

Não existe uma causa específica para este transtorno, mas acredita-se que fatores genéticos associados a desencadeadores domésticos podem estar associados. O TOD é mais comum em filhos de pais que apresentam transtornos de conduta, humor, personalidade antissocial ou uso abusivo de drogas, e também nos casos de separação dos pais e alienação parental, quando a criança vivencia situações e experiências negativas.

DEFININDO TRANSTORNO DESAFIADOR OPOSITIVO

O Transtorno Desafiador Opositivo pode ser definido com um padrão persistente de comportamentos negativistas, hostis, desafiadores e desobedientes observados nas interações sociais da criança com adultos e figuras de autoridade de uma forma

geral, como: pais, tios, avós e professores.

Os primeiros sintomas desse transtorno são: perda frequente de paciência, discussões com adultos, desafio e recusa a obedecer às solicitações ou regras, perturbação e implicância com as pessoas, podendo

responsabilizá-las por seus erros ou mau comportamento; se aborrece com facilidade e comumente apresenta-se enraivecido, irritado, ressentido, mostrando-se com rancor e com ideias de vingança.

Os sintomas aparecem em vários ambientes, entretanto

é na sala de aula e em casa na qual estes podem ser melhor observados, e para o diagnóstico tais sintomas devem causar prejuízo significativo na vida social, acadêmica e ocupacional da criança ou adolescente, também é importante observar que nesse transtorno não há sérias violações de normas sociais ou direitos alheios, como ocorre no transtorno de conduta.

O desempenho escolar poder estar comprometido e reprovações escolares são frequentes, pois não participam de atividades em grupo, recusam-se a pedir ou a aceitar ajuda dos professores e querem sempre solucionar seus problemas sozinhos.

“Quando não tratado o transtorno desafiador opositivo pode evoluir para o transtorno de conduta na adolescência, fato que ocorre em até 75% dos casos de crianças com o diagnóstico inicial. Diante desse fato, diversos autores consideram o transtorno desafiador opositivo como um antecedente evolutivo do

transtorno de conduta. Logo, o diagnóstico e tratamento precoce podem exercer um importante papel preventivo com o manejo dos sintomas opositivos e desafiadores” (TEIXEIRA, 2006, pg19)

Apesar de todas as pessoas apresentarem algum (uns) desses comportamentos em situações pontuais ao longo da vida, no caso dos indivíduos que apresentam qualquer transtorno externalizante essas condutas indesejáveis são persistentes e fazem parte do sujeito, caracterizando um sintoma de transtorno. Esses transtornos são classificados como exclusivamente próprio de crianças e adolescentes, e capazes de afetar seu desenvolvimento, estruturando um indivíduo com dificuldades de socialização e outros problemas (BORDIN & OFFORD, 2000)

Ainda que, normalmente, sejam vistos pelos familiares e professores como um conjunto de comportamentos isolados e passageiros, os transtornos externalizantes podem resultar em um adulto antissocial,

com problemas emocionais, aumentando a probabilidade de envolvimento com drogas, abuso de álcool e outras substâncias, por exemplo. (CAMARGO, et al, 2008). Um dos transtornos externalizantes que afetam milhares de crianças e adolescentes e que tem grande influência em seu desenvolvimento é o Transtorno Desafiador de Oposição, também conhecido como Transtorno de Oposição Desafiante ou T.D.O.

Segundo o DSM-V, o transtorno de oposição desafiante se trata de uma conduta persistente e negativa, na qual o indivíduo apresenta humor raivoso e irritável, é desobediente e questionador às regras que são impostas, desafiador em relação às exigências e eventos que lhe são colocados, hostil com figuras de autoridade e de natureza vingativa. Normalmente, esses comportamentos são notados logo no início da vida social, na infância, antes dos 8 anos de idade, porém podem desencadear efeitos duradouros

no comportamento do sujeito.

Para um indivíduo ser considerado com transtorno de oposição desafiante, é necessário que os comportamentos indesejáveis socialmente ocorram com frequência recorrente, que sejam persistentes e que haja impacto sobre terceiros desconsiderando irmãos. Além disso, é necessário que pelo menos quatro desses oito tipos de comportamentos sejam apresentados:

1. Se descontrola com facilidade;
2. Frequentemente entra em confronto e briga com adultos;
3. Constantemente desafia ou recusa a obedecer a solicitações ou regras dos adultos;
4. Frequentemente se comporta com intenção de chatear ou incomodar outras pessoas;
5. Não admite seu erro ou comportamentos indesejáveis e coloca a culpa em outras pessoas;
6. Facilmente fica aborrecido;

7. Frequentemente mostra-se enraivecido ou ressentido;

8. É malvado ou vingativo;

Os comportamentos acima citados devem ocorrer com frequência maior do que comparado a outros indivíduos de mesma idade, gênero e cultura para se considerar o diagnóstico de T.D.O.

Esses comportamentos são considerados como parte do transtorno quando são constantes ao longo do tempo e quando são excessivos quando comparados a outras crianças. Pode ser limitado a um único ambiente ou se manifestar em diferentes espaços (na própria casa, na casa de parentes e colegas, na escola).

Geralmente, as primeiras características do transtorno se manifestam durante os anos de pré-escola. Também podem aparecer pela primeira vez, embora seja mais raro, na adolescência.

É importante ressaltar que, comumente, a frequência de comportamentos de

oposição é maior em crianças da pré-escola ou mesmo em adolescentes. Portanto, para o diagnóstico, deve ser levada em consideração a avaliação da frequência e da intensidade desses comportamentos em relação ao nível considerado normal nesses períodos.

Psiquiatras definem o Transtorno de Oposição Desafiante (TOD) como um padrão persistente de comportamento desobediente, hostil e desafiador contra figuras de autoridade (como pais e professores). Crianças e adolescentes com TOD são rebeldes, teimosos, se opõem a adultos e se recusam a obedecer. Frequentemente têm explosões de raiva e dificuldade em controlar suas emoções.

Obviamente, qualquer criança ou adolescente, até os mais bem-comportados, podem ocasionalmente serem hostis ou recusarem a cooperar. Entretanto, naqueles diagnosticados com TOD, os comportamentos de raiva, oposição e agressão são constantes. Crianças com esse transtorno tendem frequente

e ativamente a desafiar os pedidos ou normas dos adultos e deliberadamente aborrecer outras pessoas.

Usualmente, elas tendem a serem coléricas, ressentidas e facilmente se aborrecerem com outras pessoas, a quem culpam por seus próprios erros e dificuldades. Elas geralmente têm uma baixa tolerância à frustração e rapidamente perdem a paciência.

Indivíduos com TOD podem resistir a executar tarefas escolares que exijam autodeterminação porque recusam a se conformar às exigências dos outros. Tal comportamento deve ser diferenciado da aversão à escola ou às tarefas de alta exigência mental causadas por dificuldade em manter um esforço mental prolongado, esquecimento de orientações e impulsividade como acontece com os indivíduos com dificuldade de aprendizagem.

As crianças que apresentam TODO, normalmente exibe os sintomas e comportamentos desafiadores/opositores em

casa, podendo não demonstrar os mesmos comportamentos na escola ou na comunidade. Porém, quando é estendido a outros ambientes, é apresentado um caso mais grave do transtorno. Essa discrepância também acontece com o alvo ao qual as crianças direcionam o comportamento, preferindo sempre pessoas próximas ou adultos com os quais tenham um contato maior e certa familiaridade (Americian Psychiatric Association, 2014).

Em indivíduos com TDO, a percepção de seu próprio comportamento em geral é contraditória com a realidade, e normalmente afirmam que os comportamentos desafiadores opositores são resultado de exigências e eventos absurdos colocados para ele (CAMARGO, et al, 2008).

O transtorno desafiador de oposição pode ser influenciado por fatores genéticos e ambientais como a reatividade do cortisol basal reduzida, anormalidade no córtex pré-frontal e na amígdala. Entretanto, grande parte das pesquisas que

encontraram marcadores neurobiológicos que poderiam explicar o transtorno foram feitas em amostrar que não diferenciaram transtorno de oposição desafiante, tirando a especificidade desses fatores estudados (APA, 2014).

Nota-se que a maior parte dos indivíduos com transtorno desafiador de oposição são do sexo masculino. Nas meninas, na maior parte das vezes as causas para esse transtorno são de natureza genética (Camargo, et al, 2008).

Fatores emocionais, como níveis elevados de reatividade emocional e baixa tolerância a frustrações, podem estar relacionados à predisposição do desenvolvimento do transtorno. Crianças que se encontram na situação na qual os pais estão em discórdia conjugal têm maior chance de desenvolver TDO. Além disso, problemas domésticos em geral podem induzir e agravar os casos (APA, 2014).

Segundo Camargo et al, os indivíduos com TDO têm dificuldades na inibição

de respostas motoras em tarefas que exijam parada abrupta da execução da atividade e apresentam déficits cognitivos quentes, que estão relacionados a dificuldades no controle de emoções e autoregulação. Além disso, crianças diagnosticadas com TDO têm mais dificuldades de lidar com situações de punição/reforço, prejudicando a aprendizagem de comportamentos socialmente aceitáveis, se submetendo a situações arriscadas com maior frequência e menor receio.

Apesar de ser considerado um transtorno de difícil tratamento, as dificuldades enfrentadas por

pais e professores frente ao comportamento expresso por crianças diagnosticadas com TDO podem ser amenizadas ou até revertidas completamente por meio de psicoterapias, fármacos, programas desenvolvidos pela escola e comunidade, tratamentos hospitalares e serviços sociais (PESCE, et al, 2008).

Considerando as peculiaridades agravantes em cada caso, como comportamentos persistentes ou de intensidade maior, interferência no desempenho acadêmico, de relações pessoais e desenvolvimento causadas pelo transtorno, as intervenções mais aconselháveis

são de treinamento de pais e intervenção medicamentosa (PINHEIRO, SCHMITZ, MATTOS & SOUZA, 2004)

É necessário, em todos os casos, não concentrar a intervenção somente na criança, mas também em todo o contexto no qual ela está inserida e que interfere na maneira como ela responde ao tratamento. É necessário a compreensão e engajamento dos pais e professores, auxiliando a criança a se engajar em sua melhora e alterando o ambiente, propiciando seu desenvolvimento bem-sucedido e um futuro favorável às expectativas da família, criança e sociedade.

O QUE PODE CAUSAR O TRANSTORNO DE OPOSIÇÃO DESAFIANTE?

Não há um fator específico que causa o TOD; porém a maioria dos especialistas consideram que o TOD é consequência de uma combinação de predisposição neurobiológica e principalmente, fatores de risco psicológico e do ambiente social. Como já apresentado, a maioria das

teorias nos mostram alguns aspectos sociais e psicológicos, que ocorrem principalmente no ambiente familiar, exporemos alguns deles:

- Relacionamento negativo com os pais
- Pais negligentes ou ausentes
- Comportamento

agressivo dos pais

- Vivências de vulnerabilidade sociais
- Ambiente social desregrado
- Instabilidade familiar
- Abuso físico, sexual e/ou psicológico
- Disciplina inconsistente
- Dificuldade ou inabilidade

em construir relações sociais
- Vivência em comunidades
com alto índice de criminalidade
e/ou situações de miséria

É comum o TOD estar
associado a outros transtornos
como o TDAH (Transtorno
do déficit de atenção com

hiperatividade), o que dificulta
o manejo do comportamento
da criança.

Crianças com transtorno
de oposição desafiante podem
ter vivenciado um histórico de
cuidados parentais hostis, e,
com frequência, é impossível

determinar se seu comportamento
fez os pais agirem de uma
maneira mais hostil em relação
a elas, se a hostilidade dos
pais levou ao comportamento
problemático da criança, ou
se houve uma combinação de
ambas as situações.

TRATAMENTO PARA TRANSTORNO DE OPOSIÇÃO DESAFIANTE

Procurar tratamentos
para crianças e adolescentes
com suspeita de Transtorno
Opositivo Desafiante é muito
importante. Quando não tratado,
o TOD pode se desenvolver
para outros transtornos de
comportamento mais graves,
como transtorno de conduta ou
da personalidade antissocial.
Além disso, adolescentes com
TOD têm risco aumentado para
transtornos de ansiedade, uso
de drogas e delinquência.

Evidências sugerem
que quanto mais cedo for a
intervenção, mais provável será
a recuperação. A intervenção
precoce também previne a
progressão do transtorno para
quadros mais graves.

O tratamento consiste
de uma combinação está
relacionado a fatores de riscos
sociais (sobretudo do ambiente
familiar), além da terapia
psicológica com a criança ou
adolescente, deve-se incluir
orientação e treino dos pais
e terapia familiar. Além da
intervenção em psicologia,
algumas crianças também
podem se beneficiar do uso de
medicamentos, principalmente
quando o TOD está associado
a outros transtornos como
ansiedade ou depressão.

Com o tratamento,
crianças e adolescentes podem
superar os sintomas do TOD.
Com as intervenções da
psicologia, eles aprendem novas

habilidades sociais e técnicas
para controlar sua raiva, e
desenvolvem recursos para lidar
com situações de frustração. A
intervenção também ajuda os
pais a aprenderem melhores
estratégias para disciplinar os
filhos. O tratamento também
pode envolver orientações para
profissionais da escola, como
professores e orientadores
educacionais.

Geralmente alia medicação
psiquiátrica com psicoterapia:
“De maneira geral, quando
falamos de transtornos, não
falamos em cura, mas em
manejo de comportamentos ou
sintomas. Com o tratamento, a
incidência de comportamentos
inadequados diminui bastante”,

explica a neuropsicóloga.

Uma série de estratégias de manejo de comportamentos pode ser ensinada para aqueles que convivem diretamente com a criança ou adolescente. “O terapeuta trabalha a percepção de situações que levam à ativação emocional e que conduzem ao comportamento de oposição

e desafio”, destaca.

Também pode ser aplicado o chamado reforçamento positivo – que são elogios, aproximação física, carinho e atenção sempre que a criança apresentar um comportamento adequado. Para completar, os pais precisam ficar atentos à disciplina. “A falta de limites e de

disciplina pioram os sintomas de crianças com o transtorno desafiador”, lembra Teixeira.

Devido à complexidade do plano de tratamento, que envolve mudanças estruturais no ambiente social, o tratamento pode chegar a durar alguns anos.

O TRANSTORNO DE OPOSIÇÃO DESAFIANTE PODE OCORRER JUNTO DE OUTROS TRANSTORNOS?

Muitas crianças ou adolescentes diagnosticados com TOD apresentam também outras condições ou sintomas. Chamamos essa ocorrência conjunta de mais de um transtorno de comorbidade. Algumas condições que coexistem com o TOD:

- TDAH (Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade)
- Transtorno de ansiedade
- Transtorno de humor (como depressão ou bipolaridade)
- Transtornos de aprendizagem
- Transtornos da

linguagem

Dentre todos esses transtornos que coexistem com o TOD, o mais comum é o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Crianças e adolescentes diagnosticados com ambos, TDAH E TOD, tendem a serem mais agressivas e apresentar mais comportamentos negativos de desobediência e oposição, do que aquelas diagnosticadas apenas com TDAH.

Em crianças autistas é comum a ocorrência de comportamentos de oposição, entretanto, esses comportamentos

nem sempre são manifestados propositadamente como ocorre nas crianças diagnosticadas com TOD. O mesmo ocorre em crianças com deficiência intelectual, na qual comumente não há uma ação intencional de se vingar, perturbar ou hostilizar o outro. O diagnóstico de comorbidade para esses casos deve ser realizado com maior cautela.

Na hora de procurar ajuda, o psiquiatra, o neuropediatra ou o neuropsicólogo especializados em tratamento infanto juvenil podem ajudar no diagnóstico, que será clínico. Em algumas

situações, é comum o TDO ser confundido com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Os dois transtornos, aliás, não raro, aparecerem juntos. A semelhança é que ambos podem ter como característica a impulsividade, tendem a agir sem pensar. Porém, quando é realizada a avaliação adequada, percebe-se claramente a diferença entre ambos.

Cerca de 65% das crianças com o diagnóstico de

TDO deixarão de apresentar os sintomas nos anos seguintes, desde que acompanhados terapeuticamente. O restante pode permanecer ou intensificar os sintomas, evoluindo para o chamado transtorno de conduta (em que os jovens apresentam agressividade, comportamento antissocial e constantemente violam as regras de convívio). “Quando o TDO não é tratado, a evolução para o transtorno de conduta pode ocorrerem até 75% dos casos. Naquelas

em que o início dos sintomas se iniciaram antes dos oito anos de idade, o risco de evolução será maior. Ou seja, o diagnóstico e o tratamento precoces exercem um papel preventivo importante”, pontua Teixeira. Além disso, quando adultos, há maior risco de desenvolvimento de problemas de controle de impulsos, abuso de álcool e drogas, ansiedade e depressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo desenvolvido, conhecemos sobre o Transtorno Opositor Desafiante, suas possibilidades e desafios na atuação pedagógica, evidenciando sobre a cooperação entre escola e família, tal como a importância do profissional pedagogo e familiares buscarem por esse conhecimento que se faz importante na convivência e atuação de ambos. É preciso que os pais e professores fiquem atentos aos critérios e

sintomas para diagnóstico do TDO, pois, como discutido, há comportamentos associados que podem dificultar o diagnóstico. Segundo os indicadores da literatura, ambientes desestruturados, desprovidos de regras, são propícios a desencadear o transtorno. A criança aprende por meio de modelos familiares expostos em seu meio social; salienta-se a relevância de ambientes organizados e harmoniosos

e métodos que possam contribuir para a mudança do comportamento. Cumpre ressaltar que a família deve aceitar mudanças, sendo ela o primeiro exemplo para a construção da identidade da criança, e ambos têm o seu papel que deve ser cumprido, a família deve estabelecer regras, sabendo ponderar e não se deixar coagir pela criança, pois, argumenta Teixeira (2014), pode acontecer da criança não

aceitar algumas correções com relação a não cumprimento de regras estabelecidas, sendo um processo constante e direcionado positivamente. Destaca-se a importância da família e da equipe pedagógica empenharem-se em buscar conhecimentos sobre o TDO e aplicá-lo, pois, muitos professores, não tendo entendimento, contribuem para o desencadeamento do transtorno e, com isso, o aluno, com seus maus comportamentos, acaba sendo excluído pela professora e seus coleguinhas. Então, cabe aos professores buscar sempre novos conhecimentos; além disso, a família e a escola devem ser indissociáveis,

para trocarem informações a respeito do desenvolvimento e comportamento da criança.

É muito importante para o tratamento a participação de toda a família, uma vez que a orientação deve servir para todos e para que assim a família se sinta integrada e unida. É preciso reestabelecer o carinho, o amor e o diálogo entre pais e filhos. Para tal, a terapia familiar vai proporcionar um trabalho em grupo, reorganizando a unidade familiar, afinando a comunicação e os elos afetivos dos integrantes desta família. A terapia individual se faz necessária no sentido de acolher as questões pessoais da criança

ou do adolescente, dificuldades, anseios e conflitos oriundos do TDO, tendo em vista o resgate iminente dos próprios limites, o reconhecimento dos excessos e exageros, canalizando esta energia demasiada em atitudes positivas e construtivas.

Este estudo contribui para nossa relevância intelectual, nos proporciona novas maneiras de pensar, atuar e agir com essas crianças. Esperamos que contribua para a comunidade acadêmica, pais e professores, conhecendo o transtorno, como também as técnicas para ajudarem nos comportamentos de seus filhos e alunos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2014). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed.

ASSIS, S. G., AVINCI, J. Q., & PESCE, R. P. (2008). Agressividade e transgressão em crianças: um olhar sobre comportamentos externalizantes e violência na infância. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CLAVES/CNPq.

BORDIN, I. A. S., & OFFORD, D. R. (2000). Transtorno da conduta e comportamento anti-social. São Paulo: Revista Brasileira de Psiquiatria, 22(2) Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-44462000000600004&script=sci_arttext Data de Acesso: 25/11/2017

CAMARGO, C. H. P., CONSENZA, R. M., FUENTES, D., & MALLOY-DINIZ, L. F. (2008). Neuropsicologia: teoria e prática. Porto Alegre: Artmed.

MATTOS, P., SCHMITZ, M., SERRA-PINHEIRO, M. A., & SOUZA, I. (2004). Transtorno desafiador de oposição: uma revisão de correlatos neurobiológicos e ambientais, comorbidades, tratamento e prognóstico. São Paulo: Revista Brasileira de Psiquiatria, Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462004000400013 Data de Acesso: 04/11/2017

TEIXEIRA, G. HENRIQUE. (2006). Transtornos comportamentais na infância e na adolescência. Rio de Janeiro: Editora RubioLtda.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR CRISTÃ, A PERSPECTIVA EDUCACIONAL PÓS-MODERNA, O CONSTRUTIVISMO E O ATUAL CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO



SUÉLITON AZEVEDO COSTA

Graduação em pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2016); Especialista em Docência de Ensino Religioso pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professor de Ensino Fundamental I na EMEF. Prof. Mario Marques de Oliveira.

A educação escolar no Brasil se encontra em estado de calamidade, isso é o que constata os resultados de avaliações externas que, mesmo sendo questionáveis, fornecem dados para se fazer uma análise mais geral. Um dos problemas, largamente comprovados na esfera educacional deste país é a indisciplina, a falta de compromisso com o estudo e até casos de violência física ou demonstrada de outras formas. Assim sendo, este trabalho faz uma crítica à visão de mundo pós-moderna e ao construtivismo por conceberem o ser humano como essencialmente bom e, por isso, divulgarem amplamente uma defesa da “autonomia” que, na verdade nada mais é do que permissividade e não direcionamento de aprendizagem, prática esta que tem se tornado motivo principal do caos instaurado na educação brasileira. O texto também menciona o grande educador Paulo Freire e sua epistemologia, mas critica seus posicionamentos coerentes com as linhas de pensamento descritas acima. Diante deste contexto, apresenta-se um conceito novo, ou talvez, um nome novo para um conceito antigo, uma Pedagogia Redentiva. Esta propõe como ponto de partida, a tomada de parâmetros éticos e morais cristãos como alicerce de uma educação coerente e, portanto, a revisão e o questionamento das teorias aceitas no âmbito acadêmico.

Palavras-chave: Transtorno; Opositivo; Desafiador.

INTRODUÇÃO

Dentre os diversos fatores que permeiam o cenário educacional brasileiro, surge a terrível constatação, por meio de programas de avaliações externas como o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – e o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, por exemplo, do fracasso no qual o nível da aprendizagem brasileira está imerso. Sabe-se que muitas críticas são feitas pela grande maioria dos educadores a esses sistemas avaliativos, todavia é algo quase que consensual que a educação escolar neste país se encontra dramaticamente pífia. Assim sendo, este trabalho buscará fazer uma análise sobre a visão Pós-moderna a respeito da educação escolar, bem como do construtivismo, filosofias estas, amplamente aceitas e adotadas como base da educação nacional, não só nos meandros da academia, mas também nos textos oficiais que ancoram o sistema público de educação.

Destinar-se-á, também, um olhar crítico para a filosofia e pedagogia de Paulo Freire.

A análise focará fatores demonstrativos do fracasso mencionado porque estes são parte integrante desta realidade em que se encontram nossas instituições escolares. Para tanto, tomar-se-á como referência principal o livro: O que estão ensinando aos nossos filhos? Uma avaliação crítica da pedagogia contemporânea, escrito por Solano Portela. O autor faz uma distinção muito pertinente entre Educação Religiosa e Educação Escolar Cristã – um ponto muito importante de ser destacado para evitar possíveis confusões na interpretação do texto aqui tratado. Ao passo que aquela está direcionada à proposta doutrinária e evangelística, portanto relegada a esfera do proselitismo apenas, esta abarca conhecimentos múltiplos.

O termo Educação cristã poderia ficar restrito à designação da instrução, em

todas as áreas do conhecimento, que é ministrada sobre o reconhecimento do Deus criador e daquilo que nos é revelado em sua Palavra sobre os seus atributos e nossas pessoas. Assim ele é utilizado nos países de língua inglesa. Assim tem sido utilizado também em nossa terra, mas sempre correndo o risco de confusão com o termo Educação Religiosa. Por essa razão temos migrado para utilização do termo mais longo, mais claro e preciso: Educação Escolar Cristã. Este último termo é mais utilizado neste livro. (PORTELA, 2012, P. 132).

O objetivo geral deste trabalho, por outro lado, é olhar criticamente a indisciplina, a violência, o descaso e a falta de compromisso com a aprendizagem que, de maneira frequente, protagonizam nas escolas, desgastam e até aterrorizam o cotidiano dos seus profissionais e dos próprios alunos. Questionar

a visão que a academia e os documentos oficiais têm do ser humano, responsável parcial ou até mesmo principal, pelo aumento das transgressões de leis, regras e princípios pré-estabelecidos e propor uma concepção humanística, porém não permissiva, tendo como referência àquela que Jesus Cristo nos presenteou, são os objetivos específicos.

A intenção, neste momento, não é defender a transferência intelectual de todo um sistema educacional, seja ele público ou privado, para os moldes de uma escola confessional cristã, até porque o Brasil é um país democrático e sua educação deve ser laica, como diz a legislação. Mas é possível aplicar princípios desse modelo para que se construa uma educação saudável e de qualidade, não só para seus profissionais, mas também para todo corpo discente.

O descaso pelo cumprimento de leis e regras sociais que caracterizam os deveres do cidadão, bem como a ausência de conduta moral na sociedade brasileira está, inquestionavelmente,

mais perceptível nos espaços educativos. Isso porque as discussões educacionais no campo acadêmico têm, como já citado anteriormente, aceitado de forma parcial, sem uma crítica coerente as visões de mundo: moderna e pós-moderna no sentido do relativismo moral. Por conseguinte, toda decadência educacional brasileira, seja ela em caráter de aprendizado ou de estrutura é reflexo de um povo transgressor, o qual pertence à maior parte da população.

As teorias científicas e produções filosóficas que promovem tal visão de mundo e concebem o ser humano como bom em essência e que, por causa disso não necessitaria de padrões morais impostos externamente, portanto, defendem esse humanismo exacerbado, não são as únicas culpadas pelas distorções éticas e morais do povo brasileiro, visto que tais imperícias vêm acompanhando a história deste país, desde o século XV com a chegada dos portugueses. Porém elas serviram e ainda serve de base para o alastramento e

multiplicação daquilo que já era crítico. Há que se colocar, no entanto, que parte desta gente vive em meio ao efeito da liberdade proposta pela falta de autoridade desde antes mesmo das formulações da visão de mundo citada.

No âmbito acadêmico, há inúmeras discussões sobre o problema em questão e, notáveis pensadores têm debruçado sobre o fato da situação agonizante, a qual se encontra a educação escolar brasileira, porém nota-se certo “criticismo burro”, ou seja, uma parcela de críticos denunciando, num contexto político-econômico, as injustiças, as desigualdades sociais, a violência cometida por determinada classe sobre outras, algo feito com muita sobriedade e nobreza, já que tais situações são inegáveis, porém erram em detectar as contradições e incoerências identificáveis e destoam completamente na hora de propor soluções. Portanto tratar a questão de modo relevante e com a seriedade que o cenário exige se tornou indispensável.

A VISÃO DE MUNDO PÓS-MODERNA E O ATUAL CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

O pós-modernismo, segundo John Macarthur, “é o nome dado a um movimento intelectual e cultural que se contrapõem ao modernismo” (MACARTHUR, 2005, P.201). Este corpo teórico é composto por tendências diversas como o Pós-estruturalismo, o Relativismo, o Feminismo, o Multiculturalismo, entre outras, que emergiram em importância intelectual na segunda metade do século XX. O movimento vem ganhando força no amanhecer do século XXI: ele sustenta a crítica político-econômica neo-marxista, posiciona-se em defesa das “minorias” e desconsidera todo tipo de verdades absolutas. A enciclopédia virtual Wikipédia, assim conceitua o pós-modernismo:

O relacionamento entre a pós-modernidade e a Teoria Crítica, a Sociologia e a Filosofia é ferozmente contestado, e os termos “pós-modernidade” e “pós-modernismo” são difíceis

de distinguir, sendo o primeiro muitas vezes o resultado do posterior. O período tem tido diversas ramificações políticas: suas “ideias anti-ideológicas” parecem ter sido positivamente associadas com o movimento feminista, aos movimentos de igualdade racial e a favor dos direitos dos homossexuais, a maioria das formas do anarquismo do final do século XX, de movimentos pacifistas e vários híbridos destes com os atuais movimentos antiglobalização. Apesar de nenhuma dessas instituições abarcarem inteiramente todos aspectos do Movimento Pós-Moderno, todos eles refletiram ou pegaram emprestado alguma de suas ideias mais centrais... Segundo o francês Jean-François Lyotard, a “condição pós-moderna” caracteriza-se pelo fim das metanarrativas. Os grandes esquemas explicativos teriam caído em descrédito e não haveria mais “garantias”,

posto que mesmo a ciência já não poderia ser considerada como a fonte da verdade. (WIKIPEDIA, Acesso em: 05 de ago. 2017).

Após o breve conceito descrito, muitas críticas poderiam emergir, mas por causa da fidelidade ao tema aqui tratado, toda análise direcionará à realidade educacional brasileira que, por sua vez, nunca alcançara patamares de qualidade, embora nos últimos tempos, seja notável o alcance da universalização do ensino, em detrimento de uma qualidade que pouco se notava.

A inexistência de verdades absolutas, segundo propõe o campo teórico mencionado, contribui sobremaneira para o estado caótico em que se encontra a instituição escola neste país. Não precisa ser especialista no assunto para concluir que não havendo verdades imutáveis, logo não

há princípios, leis ou regras de convivências sólidas. Portanto se um aluno agredir físico ou verbalmente um colega ou professor, não necessariamente ele estará errado, visto que partindo desse ponto de vista, a agressão pode não ser manifestação de agressividade. Para citar outro exemplo, se um educador resolve tomar bebida alcoólica no horário de trabalho, em sala de aula, partindo-se desta linha de pensamento, ele não estará cometendo equívoco algum, tudo depende do ponto de vista, afinal a verdade é sempre relativa.

A desordem e o caos encontram cenário ideal para se manifestarem e vêm se multiplicando nas últimas décadas, não só nas dependências escolares, mas no meio político, por exemplo. Em se tratando das instituições escolares no Brasil, a violência seja ela física ou manifestada de outras formas, é mais perceptível porque a escola lida com formação de mentes pensantes, por conseguinte,

na ausência de parâmetros de moralidades ou de princípios que regulamentam a convivência coletiva, tornar-se indicativo de permissão para transgredir. Sobre este quesito, assim disserta Solano Portela:

Deveríamos entender que a busca do conhecimento sem discernimento leva ao envolvimento com as mais diversas questões que competem entre si pelo prêmio de irrelevância suprema na vida que se descortina aos futuros cidadãos. (PORTELA, 2012, P.65).

Diante das colocações efetuadas até agora, poderão surgir as seguintes indagações: Se há princípios e padrões morais absolutos, quem terá a incumbência de impô-los? Qual grupo ou classe na sociedade se apresenta como detentores ou guardiões desses princípios ou padrões de moralidade? A qual esfera social que tais valores beneficiam? A estas questões, apenas uma resposta bastaria: Deus, o criador do universo e de tudo que nele há, obviamente criou esses parâmetros para

servirem de limites a toda humanidade afetada pelo pecado e sua conseqüente tendência à autodestruição, (basta, para isso, atentarmos, por exemplo, aos constantes períodos de guerras na história da humanidade), tanto para os que nele creem quanto para os que não creem. No entanto, respeitando quem escolhe não aceitar a existência desse Senhor triuno, propõe-se o que Solano Portela chama de lei natural.

...Canibais normalmente procuram sanção divina (de suas divindades) para suas práticas de alimentação, mas a maioria da humanidade discorda de suas práticas e julgamento do certo e errado... Tanto a lei natural quanto a especial (revelada) nos ensina o que é certo e o que é errado... (PORTELA, 2012, P.76).

Sendo assim, há preceitos morais aceitos universalmente (pela maioria da humanidade), que devem ser valorizados e introduzidos nesta nação, mais especificamente nos perímetros educacionais para que se

possa evitar o emaranhado de contradições, incoerências e anomalias presentes nesses espaços. Por isso, há que se ter outro olhar, para estas filosofias ou teorias epistemológicas como o Construtivismo, o Sócio-interacionismo, dentre outras voltadas à educação escolar com reflexo do pensamento pós-moderno. A Educação

Escolar Cristã genuína, neste contexto, com sua visão de ser humano procedente da bíblia, especificamente a respeito do problema tratado, contribuirá sobremaneira com os pressupostos educacionais neste país. Há, obviamente, portanto, que se rever de maneira justa, crítica e imparcial a perspectiva pós-moderna que tanto disserta e

permeia os campos acadêmicos brasileiros, dizendo-se neutra, mas, o que verdadeiramente fazem é promover o ateísmo. Trata-se de uma perspectiva, porém, que, apesar de imersa em muitas contradições, não é insignificante e, portanto, contribui imensamente, salvaguardada as devidas proporções, ao âmbito pedagógico.

A PREDOMINÂNCIA DO CONSTRUTIVISMO NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Piaget definiu o desenvolvimento como sendo um processo de desequilibrações sucessivas. Entretanto, esse processo, embora contínuo, é caracterizado por diversas fases, ou etapas, ou períodos. Cada etapa define um momento de desenvolvimento ao longo do qual a criança constroi certas estruturas cognitivas. Segundo Piaget, o desenvolvimento passa por quatro etapas distintas: a sensório-motora, a pré-operatória, a operatório-concreta e a operatório-formal.

(DAVIS E OLIVEIRA, 1994, P.39).

O Construtivismo, para Solano Portela, não é apenas uma metodologia pedagógica, mas uma filosofia da educação com conteúdos epistemológicos comportamentais que busca estabelecer o “como aprender”. Sobre a questão moral, na prática, a visão piagetiana equivale a afirmar que as pessoas são totalmente desprovidas de referencial de moralidade ao nascer, bem como não possuem inclinação para o mal. Sendo assim, a interferência

adulta, para essa filosofia, num processo de imposição, ou ensinamento de valores à criança é prejudicial e as bases de moralidade podem ser perfeitamente construídas pelas relações que meninos e meninas estabelecem (PORTELA, 2012). Esse tipo de dedução parte do princípio de que as pessoas são moralmente neutras e, por conseguinte, as crianças poderiam construir seus próprios sistemas de valores.

No entanto, é facilmente

verificável a tamanha contradição de tal forma de pensamento na realidade educacional. Por vezes, nos momentos de intervalos, ou reuniões de professores, a queixa da indisciplina, da violência e da falta de compromisso com o aprendizado é assustadoramente expressada por educadores. Não há paz para se trabalhar em um ambiente tomado por problemas tão graves. Por outro lado, a ausência de direcionamento causa na maioria dos alunos uma sensação de abandono ao serem deixados à própria inclinação, mesmo que não admitam isso publicamente. Por isso, em razão de sua imaturidade – defendida pelo próprio Piaget quando propõe os citados estágios, tendem a “construir” formas alternativas de satisfação, buscando preencher o vazio interno com práticas que produzem alegria superficial, imediatista, irresponsável e até perigosa, em detrimento de uma vida regrada por disciplina e compromisso, cujo sentimento de dever cumprido e de autocontrole

dá luz a verdadeira felicidade. Mais uma vez citando Portela comprovar-se-á que:

A ausência de direcionamento é o que o construtivismo defende. Na prática, essa situação está expressa nos versos acima, mas o resultado de tal omissão não é conhecimento construído, mas o caos educativo implantado. Com tantos anos de prática desta filosofia, não podemos nos surpreender quando a frustração e a indisciplina tomam conta de nossas salas de aula. Não deveríamos ficar abismados porque os alunos deixados à sua inclinação natural, começam a “construir” formas hedonísticas de satisfação e são levados à marginalidade e às drogas (PORTELA, 2012,P.65).

O valor dado ao não direcionamento moral, expresso pela maioria dos autores construtivistas, é, também, explicitamente nocivo ao conceito de família, no sentido da esfera organizacional hierárquica desta instituição e de seu direito de instrução nos caminhos da verdade bíblica

ou de leis naturais, já citadas neste trabalho. Hislam (2006) menciona que as crianças, a partir do nascimento, “constroem” conhecimento de seus papéis sexuais, preferências e maneiras de brincar de cada gênero e, indiretamente, os adultos influenciam nos parâmetros das brincadeiras infantis. Dividir brinquedos em “coisa de menino” e “coisa de menina” é reflexo da cultura e da história de uma dada sociedade, portando torna-se algo imposto, não sendo uma escolha natural das crianças. Assim, segundo a autora, é preciso oferecer mais oportunidades para as brincadeiras, evitando a perpetuação de supostos estereótipos nos casos do racismo e do sexismo, por exemplo, como se preconceitos e arrogâncias não fizessem parte da tendência que o ser humano tem de praticar o mal e brincadeiras permissivas fossem contribuir para aprendizagem de humildade e respeito.

O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E O CENÁRIO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO

Não há como falar sobre educação, sem mencionar o grande educador brasileiro – Paulo Freire. Essa ilustre personagem revolucionou a epistemologia educacional mundial com seu olhar crítico para as tendências pedagógicas tradicionais e lançou seu nome na história ao denunciar as desigualdades sociais, conscientizando pessoas sobre o papel de subserviência que as elites imponham a estas, ensinando-as a cobrar seus direitos e lutar contra as desigualdades. O nobre pensador, no entanto, erra ao adotar uma visão anacrônica baseada em estruturas político-econômicas que sucumbiram no leste europeu e em outras experiências ao redor do mundo, exatamente por não admitirem um espaço em que haja pecado e, desta forma, coloca-se no ser humano uma capacidade de autonomia plena, de um “autodomínio”, em que este, totalmente desconectado de

padrões morais balizadores, guiaria as rédeas de uma sociedade habitável para todos, sem prejuízo algum. O pensamento de Freire, portanto, está fortemente relacionado à visão de mundo pós-moderna, a qual já foi discutida anteriormente, e com teorizações pedagógicas também já analisadas.

As contradições a respeito das questões morais identificadas nestas concepções são tão gritantes que, mesmo já mencionadas, necessitam de novas abordagens. Em uma de suas obras, o autor indica que é necessário recorrer à esperança para superar “situações limites” na luta constante por uma vida melhor. No entanto essa esperança progressista se transforma em desesperança total, ao passo que nunca ultrapassa a linha da incerteza e do anseio, para uma espera de certeza redentora. Paulo Freire em seu livro, *Pedagogia*

da Autonomia, reflete sobre esse constante “inacabamento”.

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e o mundo mesmo é a maneira radical enquanto me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e inconsciente do inacabamento (FREIRE, 1996, P.21e22).

Analisando de uma perspectiva filosófica, sabe-se que o célebre autor faz um discurso nos moldes do existencialismo, cujo pensamento se alinha com a ideia de que o homem é um ser inacabado, incompleto. Como discutir o existencialismo não é parte coerente do tema em questão, não importará, no momento

adentrar neste assunto. O problema, entretanto, voltará a ser a não direção moral, a constante incerteza e, portanto, paradoxalmente contrariando

ao título de uma das obras do importante educador – Pedagogia da Esperança, a esperança em questão vira desespero nas vozes dos educadores que

lutam para sobreviver em meio à indisciplina e à desordem das salas de aula e dos pátios das instituições.

COMO TRATAR AS INCOERÊNCIAS MORAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, A LUZ DE UMA PEDAGOGIA REDENTIVA

Apesar das disparidades relatadas, há muitos pontos de contato entre premissas educacionais cristãs e alguns conceitos pedagógicos da atualidade. Mesmo havendo preceitos antagônicos, que se configuram como pedras fundamentais na academia e, por isso, via de regra, não são questionados, Solano Portela identifica algumas confluências que existem nas propostas:

O contato com a questão da complexidade, transversalidade e transdisciplinaridade... Essa visão se harmoniza com o fato de que não somos origem e fim em nós mesmos, mas procedemos do Deus incompreensível – ele é juiz e doador da vida e do conhecimento... Na cosmovisão cristã, a ideia de complexidade, e, com muito

mais propriedade, os conceitos afins de transversalidade e interdisciplinaridade têm amplo abrigo. Afinal todo conhecimento deriva de Deus e Cristo é o ponto convergente de todo raciocínio – o LOGOS (PORTELA, 2012, P.261 e 262).

Há ainda, de acordo com Portela (2012) outros pontos de convergência, como: A questão da individualidade (singularidade); os quatro pilares da educação para o século XXI divulgados pela UNESCO; a constatação, pela educação dos males sociais (práticas opressoras largamente denunciadas nos meios educacionais); com o Construtivismo, por incrível que pareça (na proposta de ambiente escolar mais interativo, colaborativo e participativo) e com partes da pedagogia de

Paulo Freire.

Neste contexto, surge a necessidade de mobilização de educadores comprometidos com uma cosmovisão cristã para a tarefa de formar uma Pedagogia Redentiva que busque adequar e preencher as necessidades do sistema educacional público brasileiro, o qual agoniza intensamente e clama por socorro, tanto nas questões epistemológicas quanto nas questões que envolvem comportamento, entrelaçando-se. Esta proposta deve inserir uma mecânica do conhecimento na vida dos alunos, de modo que estes se tornem cada vez mais estudantes, comprometidos com o que fazem. Porém, para isso, tal perspectiva deve partir de uma visão, na qual o ser humano

precisa sempre, mesmo pelo fato de ser incompleto, de valores morais e éticos para que se tenha uma base, um alicerce. Só assim, solidificar-se-á um parâmetro essencial, no qual se possa edificar, com segurança e organização, um sistema desejável de educação.

Por causa do respeito ao estado laico que a democracia nos proporcionou, o artigo não indica a Pedagogia minimamente pensada acima como balizadora singular de todo sistema nacional de educação. Todavia, a intenção é propor discussões, cujas

bases teóricas possam conter este viés de pensamento, o qual percorre na contramão de caminhos que levaram a educação escolar brasileira ao estado em que se encontra hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dura realidade em que a educação brasileira, comprovadamente vive é inerente ao reflexo, não apenas de uma sociedade doente ético e moralmente, mas também de concepções pedagógicas e filosóficas permissivas e contraditórias. As teorias que adotam como princípio, a visão de mundo pós-moderna, bem como o Construtivismo, também pós-modernista, têm contribuído imensamente ao quadro caótico, o qual se instaurou no meio educacional brasileiro nos últimos anos, no tocante a uma variedade de questões epistemológicas, mas, em particular, no trato

da permissividade e do não direcionamento moral.

A violência, a indisciplina, a falta de comprometimento, altamente identificável na maioria das escolas deste país, em particular nos grandes centros urbanos, se tornaram marca indiscutível do fracasso educacional, o qual, o Brasil duramente tem que digerir. A sociedade em questão nunca desfrutara de uma educação de qualidade, no entanto, o cenário se encontra tão maléfico que, nem mesmo aos profissionais, em alguns casos, são oferecidas condições mínimas de trabalho, como segurança, por exemplo. Portanto, não há mais o que se

pensar, a não ser questionar as bases de tamanho incômodo na busca de um processo educacional justo, coerente, ético e promotor de valores como respeito, caráter, decência, humildade, honestidade, etc.

Neste ínterim, nasce um conceito novo, ou talvez, um nome novo para um conceito antigo, uma Pedagogia Redentiva. Esta perspectiva, no entanto, ainda se encontra em estado de "gestação", por isso é pertinente que o tema seja re-debatido, re-discutido, uma vez que não se encerra com este trabalho. Que essa nova epistemologia seja adotada por acadêmicos comprometidos com uma

educação de qualidade, a qual o sistema educacional deste país tanto carece, debruçando, teorizando e produzindo em consonância ética com a moral redentora proposta por Cristo.

Assim sendo, não se trata apenas de criar um criticismo epistemológico qualquer, mas de assumir com empenho máximo, a responsabilidade pela transformação urgente que o problema exige. As

sociedades organizadas precisam ter a humildade de reconhecer quando algo em seu interior não caminha bem para então, encaminhar propostas, discutir, debater, apresentar possíveis soluções e partir para uma ação final, buscando não cair no risco de um sofismo existencial, o qual apresenta apenas inquietações e lamúrias sem chegar a conclusões definitivas. A educação escolar

brasileira carece muito de ações com verdadeiro princípio transformador, no qual o ser humano seja visto como ele realmente é: Incompleto e inconstante; inacabado e, as vezes inconsequente; limitado e incapacitado, em algumas situações, de proteger a si mesmo; destrutivo e tendencioso ao mal.

REFERÊNCIAS

BARROS-MENDES, Adelma; CUNHA, Debora Anunciação; TALIS, Rosinalda. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_6_MIOLO.pdf>. Acesso em 02 de ago. 2017.

BÍBLIA SAGRADA, Novo testamento. 4ª. ed. Barueri-SP. Sociedade Bíblica do Brasil, 2009, 1664p.

BRASIL. LEI Nº 9.394, 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 08 de ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Brasília: v.2, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em 10 de ago. 2017.

DAVIS, C. & OLIVEIRA, Z. Psicologia na educação. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

DUBEUX, Maria Helena Santos; TELES, Rosinalda. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_6_MIOLO.pdf>. Acesso em 06 de ago. 2017.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática da autonomia. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HISLAM, Jane. Experiências do brincar diferenciadas pelo sexo e pelas escolhas das crianças. In: MOYLES, Jane et. al. A experiência do brincar. Porto Alegre: ARTMED, 2006. p. 50-52.

MACARTHUR, John. Pense bíblicamente!: Recuperando a visão cristã de mundo. Rio de Janeiro: Hagnos, 2005.

PORTELA NETO, Francisco Solano. O que estão ensinando aos nossos filhos?: Uma avaliação crítica da pedagogia contemporânea apresentando a resposta da Educação Escolar Cristã. São José dos Campos: Fiel, 2012.

PÓS-MODERNIDADE. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=P%C3%B3s-modernidade&oldid=48909050>>. Acesso em: 05 de ago. 2017.

MÚSICA, DANÇA E O CORPO EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



TAIRINE CARNEIRO DE MELO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2011); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Salles (2014); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Professor Tito Lívio Ferreira, Professora de Educação Infantil - no CEI Jardim Vista Alegre.

Este artigo trata de uma revisão bibliográfica com o foco voltado ao trabalho com o Corpo e o Movimento na Escola. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é relatar como se realiza o trabalho com o corpo e o movimento na Educação Infantil, para tanto traz alguns conceitos sobre o trabalho com a música e a dança na escola. A dança na educação infantil pode ser vista como uma forma de articular o corpo, o movimento e a arte, além da música e do espaço utilizado para tal prática. O trabalho como os movimentos e a dança permite que as crianças experimentem e entendam os seus corpos e a forma como os movimentos acontecem. As canções de ninar, os brinquedos sonoros e as brincadeiras com sons e palmas também contribuir para repertoriar a música na educação infantil, favorecendo a interação, por meio da criação, dos gestos, da imitação e das expressões corporais.

Palavras-chave: Música e Dança; Corpo e Movimento; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Segundo as orientações curriculares do MEC são divididas as especificidades do conhecimento artístico em quatro modalidades: Música, Teatro, Dança e Artes visuais. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais / Artes para o Ensino Fundamental, Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio trataram de explicitar os conteúdos de música, artes cênicas, artes visuais e dança e suas metodologias específicas.

O trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil deve respeitar as peculiaridades das crianças e o seu nível de desenvolvimento, favorecendo o processo de criação das mesmas. O educador deve intervir proporcionando o contato com diferentes objetos agindo de forma intencional com o intuito de enriquecer a ação desenvolvida pela criança.

O artigo 26 da LDBEN 9.394/96 trata do currículo na Educação Básica e determina,

em seu parágrafo 6º, que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2 deste artigo”. A música é conteúdo da disciplina de Arte já instituída como obrigatória nas escolas cabendo aos sistemas de ensino e aos professores de Arte, encontrar as formas de desenvolver esse conteúdo em suas aulas.

A linguagem musical possui uma estrutura e algumas características próprias, entre elas temos a produção, que é centrada na experimentação e na imitação; a apreciação que trata da percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais; e a reflexão que traz questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais.

Os conteúdos para o trabalho com música na educação infantil com crianças menores, devem abranger alguns conceitos, dentre eles: a exploração de materiais e

a escuta de obras musicais para propiciar o contato e experiências com a linguagem musical; o som e o silêncio; a vivência da organização dos sons pelo fazer e pelo contato com diferentes obras e a reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano.

As crianças menores podem ter contato com a prática musical por meio das brincadeiras e atividades lúdicas que desenvolvem a percepção, um exemplo deste tipo de atividade e quando o professor canta para os bebês e a criança passa a imitar alguns sons e ruídos. As canções de ninar, os brinquedos sonoros e as brincadeiras com sons e palmas também contribuir para repertoriar a música na educação infantil, favorecendo a interação, por meio da criação, dos gestos, da imitação e das expressões corporais.

O professor pode aproveitar situações em que há um maior interesse das crianças para transformá-los

em improvisos musicais, na forma de jogos, que estimulam a memória auditiva e musical, as crianças podem criar pequenas canções e trabalhar com rimas utilizando os elementos do dia a dia em sala de aula.

A dança possui alguns conceitos que podem ser trabalhados e o professor

não pode limitar-se a mera reprodução estereotipada de movimentos. Mesmo sem a formação específica em dança, o professor pode promover e desenvolver atividades em que as crianças possam explorar os movimentos e o corpo utilizando a música e a dança.

A dança na educação

infantil pode ser vista como uma forma de articular o corpo, o movimento e a arte, além da música e do espaço utilizado para tal prática. O trabalho como os movimentos e a dança faz com que as crianças experimentem e entendam os seus corpos e a forma como os movimentos acontecem.

O CORPO EM MOVIMENTO NA ESCOLA

As instituições de educação infantil devem proporcionar um ambiente físico e social no qual as crianças se sintam protegidas, acolhidas e seguras para se arriscar, quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, melhor a criança será capaz de ampliar os seus conhecimentos. O trabalho com movimento propicia um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal.

De acordo com as legislações em vigor que referem-se às questões educacionais, todas as crianças, a partir dos

quatro anos de idade devem ter seus espaços garantidos em instituições especializadas e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), determina que as crianças de zero a três anos de idade sejam atendidas pelas creches. É obrigação do Estado oferecer a todas as crianças uma educação na fase da infância e as instituições escolares possuem uma certa autonomia para elaboração das atividades curriculares a serem desenvolvidas nesta faixa etária.

O movimento é uma importante dimensão

do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e

posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. (BRASIL, 1998, p.15)

Com base no Referencial Curricular para a Educação Infantil podemos afirmar que o movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos.

A finalidade da educação infantil é proporcionar o desenvolvimento integral

da criança em todos os seus aspectos, físico, intelectual, linguístico, afetivo e social, visando a complementação da educação recebida da família e na comunidade, conforme o determinado no artigo 29 da LDBEN 9394/96. Por meio das interações que a criança faz com outras crianças na escola, com os professores e com os outros funcionários é que ela constrói seu conhecimento nas diferentes dimensões.

Nesse sentido, é importante que o trabalho incorpore a expressividade e a mobilidade próprias às crianças. Assim, um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que os vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças. Compreender o

caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças. (BRASIL, 1998, p.19)

Os conteúdos a serem organizados para o trabalho com o movimento na educação infantil devem respeitar as diferentes capacidades das crianças em suas faixas etárias, além das diferentes culturas corporais presentes em cada região. O ambiente vivido no dia a dia das crianças nas instituições de educação infantil deve propiciar um diálogo com as diferentes linguagens, promovendo novas experiências e aproximando as crianças de suas possibilidades de criação, podemos citar como exemplo: a educação física, as artes plásticas, a dança, a música, o teatro, a poesia e a literatura.

A exploração do ambiente ocorre com o movimento, desta maneira, é de extrema importância que seja oferecido às crianças uma grande variedade de movimentos para que o

seu corpo possa experimentar diferentes ações e situações, aumentando gradativamente o conhecimento de seu próprio corpo pela criança. A corporeidade da criança deve ser intensamente estimulada, por meio da motricidade, experimentando, aprimorando e aperfeiçoando os seus movimentos.

MÚSICA E DANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As instituições escolares ainda encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional, evidenciando-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área de Música e nas demais áreas do conhecimento, na qual são realizadas atividades de reprodução e imitação não prevalecendo as atividades voltadas à criação musical.

De acordo com Brito (2003) para as crianças, fazer ou ouvir música não significa seguir regras ou observar características, mas sim vivenciar o momento, aprender. Quando faz um som ou um movimento sonoro, a criança não está consciente de que está fazendo música, mas quer apenas interagir com os objetos ou com si mesma. Ela não quer fazer música da maneira que conhecemos,

o da música intencional, organizada, mas o faz por meio da ausência de intenção, para ela não importa como o outro toca o seu instrumento ou se está fazendo corretamente, ela simplesmente toca.

A música está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, música para dançar, para chorar os mortos, para conclamar o povo a lutar, o que remonta à sua função ritualística. Presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios a cada manifestação musical. Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo e

assim começam a aprender suas tradições musicais. (BRASIL, 1998, p.47)

Os documentos norteadores da educação trazem orientações didáticas aos professores incluindo a música dentre as atividades permanentes que devem ser oportunizadas às crianças, além disso define que os eixos do currículo devem garantir experiências que promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais

alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada (BRASIL, 1998, p. 47).

A música inserida na disciplina de Arte, como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo da disciplina, pode contribuir, não só para a formação cultural das crianças e adolescentes, na medida em que irão ampliar seus repertórios acerca da diversidade musical, como

também para a melhoria na qualidade do ensino da Arte, estimulando o aluno a ampliar as suas linguagens artísticas e os seus conhecimentos.

A dança na educação infantil é uma parte do trabalho que deve ser desenvolvido utilizando a linguagem corporal, tornando-se significativo e respeitando a movimentação espontânea e criativa da criança, sem uma mera reprodução de estereótipos.

As possibilidades expressivas do corpo são especialmente trabalhadas por meio da dança. Para que a dança constitua um meio de expressão para a criança, é importante que ela tenha a oportunidade de criar movimentos livremente. Entretanto, a liberdade precisa ser “alimentada” pelo professor, para que a criança não se restrinja ao repertório de movimentos que já conheça e os repita mecanicamente. É preciso que o professor planeje propostas que estimulem a criação de diferentes respostas motoras expressivas a estímulos

diversos, que ele lance desafios que estimulem a criação e sejam suficientemente abertas para possibilitar respostas múltiplas e criativas. (Orientações Curriculares, 2007, p.71)

Segundo Godoy (2010) o ensino de dança na escola pode dar subsídios ao aluno para melhor compreender, desvelar, desconstruir, revelar e transformar as relações que se estabelecem entre corpo, arte e sociedade, de forma a contribuir para que os alunos tomem consciência de suas potencialidades, aumentando sua capacidade de resposta e sua habilidade de comunicação. Seu objetivo englobaria a sensibilização e a conscientização tanto nas posturas, atitudes, gestos e ações cotidianas, quanto em suas necessidades de se expressar, comunicar, criar, compartilhar, interagir na sociedade em que vivemos.

Segundo Laban (1990) os movimentos na dança se manifestam na riqueza dos gestos e nos passos utilizados no dia a dia: em qualquer

ação o homem faz uso de movimentos leves ou fortes, diretos ou flexíveis, lentos ou súbitos, controlados ou livres.

A dança possui alguns conceitos que podem ser trabalhados e o professor não pode limitar-se a mera reprodução estereotipada de movimentos. Mesmo sem a formação específica em dança, o professor pode promover e desenvolver atividades em que as crianças possam explorar os movimentos e o corpo utilizando a música e a dança.

É importante instigar as crianças a experimentar a dança sem preocupação com o certo ou o errado, as brincadeiras devem estimular os improvisos das crianças e aproveitar os espaços disponíveis para a realização de tais atividades, sem a mera reprodução de sequências passadas pelos professores.

Independentemente deste campo minado que, infelizmente, vem se formando ao longo dos anos entre profissionais que se consideram habilitados a ensinar dança, noto que, acima de tudo, é a pluralidade que

tem sem dúvida marcado as atividades da dança e ensino no país: diferentes modalidades/formas (do ballet clássico ao “tchan”), produções artísticas (dos festivais de academia às redes computacionais), propostas educativas (das escolas de dança aos cursos de mestrado nas universidades), locais de realização (das ruas aos teatros), apoios (da iniciativa privada às bolsas governamentais) se inter-relacionam, se ignoram, se cruzam, entreolham, multifacetando tanto o mundo da dança quanto o mundo da educação dedicado a ela. (MARQUES, 1997, p.20)

De acordo com Marques (1997) a formação de professores que atuam na área de dança é sem dúvida um dos pontos mais críticos no que diz respeito ao ensino desta arte em nosso sistema escolar. Na prática, tanto professores de educação física, de educação infantil, assim como de educação artística, vêm trabalhando com dança nas escolas sem que tenham necessariamente tido experiências práticas ou teóricas como intérpretes,

coreógrafos e diretores de dança. A dissociação entre o artístico e o educativo que geralmente é enfatizada na formação destes profissionais nos cursos de licenciatura/pedagogia/magistério tem comprometido de maneira substancial o desenvolvimento do processo criativo e crítico que poderia estar ocorrendo nas escolas básicas.

A dança na educação infantil pode ser vista como uma forma de articular o corpo, o movimento e a arte, além da música e do espaço utilizado para tal prática. O trabalho como os movimentos e a dança faz com que as crianças experimentem e entendam os seus corpos e a forma como os movimentos acontecem.

Utilizando o movimento e o corpo, que são a base para um trabalho bem sucedido com as crianças pequenas, os professores em conjunto com os demais profissionais é capaz de introduzir a “dança” como “arte” proporcionando às crianças um desenvolvimento que vai além da fala e da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil deve respeitar as peculiaridades das crianças e o seu nível de desenvolvimento, favorecendo o processo de criação das mesmas. O educador deve intervir proporcionando o contato com diferentes objetos agindo de forma intencional com o intuito de enriquecer a ação desenvolvida pela criança.

A exploração do ambiente ocorre com o movimento, desta maneira, é de extrema importância que seja oferecido às crianças uma grande variedade de movimentos para que o seu corpo possa experimentar diferentes ações e situações, aumentando gradativamente o conhecimento de seu próprio corpo pela criança. A corporeidade da criança deve ser intensamente estimulada, por meio da motricidade, experimentando, aprimorando e aperfeiçoando os seus movimentos.

Partindo dos elementos

pesquisados constatamos que os documentos norteadores da educação fazem orientações didáticas aos professores incluindo a música dentre as atividades permanentes que devem ser oportunizadas às crianças, além disso define que os eixos do currículo devem garantir experiências que promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

A formação dos professores que atuam nas séries iniciais e na educação infantil ainda produz alguns equívocos de como se trabalhar com este conteúdo, alguns profissionais não se veem capazes de realizar determinadas atividades musicais, justificando que é necessário ter certas aptidões para trabalhar com música.

Com base neste estudo temos que o ensino de dança na escola pode dar subsídios

para a criança compreender e transformar as relações que se estabelecem entre corpo, arte e sociedade, de forma a contribuir para que eles tomem consciência de suas potencialidades, aumentando sua capacidade de resposta e sua habilidade de comunicação.

Podemos afirmar que na educação infantil é possível trabalhar com todas as possibilidades de dança, visto que todas elas surgem das motivações inerentes do ser humano. Os objetivos das práticas nesse nível educacional devem ser direcionados a um reconhecimento corporal das crianças em um primeiro momento, passando por uma educação dos sentidos e finalizando com a exploração da criatividade e possibilidade de comunicação corporal utilizando a dança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579:educacao-infantil&Itemid=1152> Acesso em: 25/09/2017.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003. (204p.)

GODOY, K. M. A. ANTUNES, R. C. F. S. (orgs). Movimento e Cultura na Escola: Dança. São Paulo. Instituto de Artes da Unesp, 2010.

LABAN, Rudolf. Dança educativa moderna. São Paulo: Ícone, 1990.

MARQUES, Isabel. Dançando na escola. São Paulo: Cortez Editora, 2003

Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME, DOT, 2007. Disponível em: <<http://www.culturatura.com.br/docsed/12%20OrientCurr%20PSP-EI.pdf>> Acesso em: 25/09/2017.

AS NEUROCIÊNCIAS EM BENEFÍCIO DA EDUCAÇÃO

THAÍS BAREÑO CALÓ ALVES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2009); Segunda Licenciatura em Artes Visuais (2016); Especialista em Educação Infantil pela Universidade Cidade de São Paulo (2012); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Campos Elíseos (2015), Especialista em Arte e Educação (2016), Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo (2014) no CEI Soledad Barret Viedma na Diretoria Regional de Pirituba.



Este artigo tem como finalidade refletir como a neuroeducação pode direcionar a aprendizagem escolar, bem como esta contribui para os processos de ensino e aprendizagem. As descobertas que vem acontecendo na área de neurociência são sem dúvidas uma revolução para o meio educacional, pois estuda como o cérebro aprende e como as redes neurais se estabelecem no momento da aprendizagem e de que forma os estímulos chegam ao cérebro, como as memórias se consolidam e como podemos ter acesso as informações armazenadas no cérebro. Neste artigo estudamos a neuroeducação como uma junção de conhecimentos da psicologia, educação e neurociência. Com base nessa nova fusão disciplinar surge um novo conceito o de que aprender é ter a capacidade de mudar comportamentos.

Palavras-chave: Neuroeducação; Neurociência; Educação.

INTRODUÇÃO

Cada vez mais educar no mundo moderno exige de seus educadores que tenham preparação teórica especializada para atender “essa nova demanda”, ou seja, o professor precisa de muita dedicação ao seu trabalho, estar sempre em busca de novos conhecimentos e aperfeiçoar aqueles que já possui.

Em qualquer etapa da vida humana é necessário que se aprenda, e a neurociência vem mostrando o quanto a sua participação na educação pode ser promissora, pois trás em seus saberes como funciona o sistema nervoso central, ou seja, saberes sobre o qual tudo acontece, em que tudo começa, sejam os comportamentos, os pensamentos, as emoções e os movimentos. Tendo os conhecimentos nessa área a educação pode dar um salto em termos de afetividade, levando em consideração que com o avanço da neurociência é possível com que seja

melhorada a qualidade de vida atual, disponibilizando tratamentos para vários tipos de distúrbios neurológicos, ou seja, contribui para que sejam encontradas diversas soluções para transtornos e doenças, dentre estes problemas educacionais.

Este artigo fez a análise de como a neuroeducação pode ser favorável à educação escolar, e como esta pode direcionar de forma qualitativa a aprendizagem infantil, tendo em vista também a necessidade de potencializar a neuroeducação dentro e fora da escola.

Este artigo tem como principal objetivo mostrar as contribuições que a neuroeducação oferece para o sistema de ensino e aprendizagem, não dizemos que se trata de uma formula mágica para acabar com todos os problemas da educação, os quais sabemos não serem poucos, mas sim como uma ferramenta, capaz de melhorar o processo

de ensino – aprendizagem e estimular de forma adequada as potencialidades da criança, que a cada dia modifica-se tendo em vista que estamos inseridos em uma sociedade que está em constante mutação. A neuroeducação trás aos educadores formas “mais modernas” para resolvermos os problemas, partindo do pressuposto que é necessário conhecer o interior para intervir no exterior.

Buscamos com este artigo responder questões sobre neurociência e a educação, que são muito frequentes na cabeça de muitos educadores: Como deve ser trabalhada a neuroeducação dentro da escola? Quais benefícios e a sua verdadeira importância?

Conhecer como acontece o processo de aprendizagem possibilita uma melhor compreensão do aprender e do ensinar. Tendo isso como base o profissional consegue adequar a sua

proposta pedagógica para que sejam considerados todos os aspectos biológicos de seus educandos. Uma grande parcela dos estudantes da educação básica se encontra na adolescência que, por sua vez, compreende uma fase no qual ocorrem diversas mudanças no organismo, afetando inclusive o sistema nervoso. Portanto, é necessário entendê-los como indivíduos que são influenciados tanto

pelo seu biológico quanto pelo social e psicológico com o escopo de propiciar um ambiente adequado para a aprendizagem (POZO, 2002; CARVALHO, 2007).

Estes motivos justificam a importância deste trabalho, que a escola deverá estar aberta aos conhecimentos da neurociência como aliada do processo de ensino e aprendizagem, em que é algo que pode ser de suma

importância para a intervenção em problemas, bem como auxílio no desenvolvimento dos alunos.

Os procedimentos metodológicos para realização deste trabalho foram constituídos da seleção de livros, revistas, leitura de artigos sobre o tema, pesquisa dentro da própria unidade educacional a qual o autor este inserido e elaboração de texto final.

O QUE É NEUROEDUCAÇÃO?

Os primeiros relatos sobre a educação de forma mais global se deu na Grécia, em que os indivíduos eram responsáveis uns pelos outros e assim integravam-se e evoluíam juntos, fazendo parte assim de uma cadeia social, no qual cada um tinha a sua devida importância e fazia a sua parte dentro daquele determinado contexto social.

Com o passar do tempo essas contribuições dentro do contexto social mudaram

e o indivíduo passou a valer o quanto ele produzia, ou seja, era considerado o melhor aluno, aquele que era capaz de acumular mais conhecimento, ou seja, o importante não era aprender, mas sim deter conhecimentos, sendo assim a escola não era para todos, mas sim para uma “minoridade privilegiada”. Somente na década de 1980 que a educação em massa começa a fazer parte do cenário educacional e através dessa grande entrada

de pessoas na educação, observou-se que o sistema educacional necessitava de muitas melhorias.

Os conhecimentos que eram tidos em educação, aprendizagem e comportamento eram apenas conhecimentos tidos anteriormente ao escaneamento cerebral. As mudanças começaram a acontecer, apenas após o surgimento da neurociência, responsável pelo estudo do sistema nervoso.

A neuroeducação não é uma nova área do conhecimento, mas sim uma área que trata de conhecimentos da psicologia, educação e neurociência, todas juntas. Nos ajuda a entender um pouco mais como o cérebro funciona por meio da neurociência.

A psicologia é uma área de conhecimento que sempre caminhou junto com a educação, ao se juntar com as neurociências, trouxe

abordagens diferenciadas para o contexto educacional, nesse caso a pedagogia viu-se face de ter um novo olhar educacional, ou seja, encarar novamente o humano como um ser global.

A neuroeducação faz a criação de novas formas de ensino, ela possui um seguimento que trabalha os distúrbios e doenças mentais e como se pode modificar o aprendizado, por meio dos

estudos de neurociências. Professores e educadores por intermédio da neuroeducação podem desenvolver programas de ensino capazes de promover a inclusão social dos alunos afetados por tais distúrbios. Alguns distúrbios que são estudados pela neuroeducação são a dislexia, gagueira, depressão, ansiedade, dificuldades de aprendizagem e lesões cerebrais.

QUAL A IMPORTÂNCIA DA NEUROEDUCAÇÃO?

O estudo das neurociências afirma que o sistema nervoso central coordena e controla todas as funções de nosso organismo, no qual é o responsável pelo desenvolvimento do indivíduo. Esse amadurecimento depende da maturação e da capacidade do indivíduo em se apropriar do seu meio, modificando o seu comportamento para as novas aprendizagens.

As neurociências por mais importante que sejam seus estudos, não vem com o

papel de substituir a pedagogia e nem modifica-la, mas sim trazer intervenções para as práticas profissionais envolvidas com educação, tendo em vista que a neurociência respeita a forma com que cada cérebro humano funciona e o desafia a ser mais eficiente quando os professores a utilizam em seu cotidiano escolar.

A neuroeducação tem como principal objetivo incluir alunos considerados “desajustados” seja estes considerados assim

por possuir dificuldades de aprendizado ou doenças mentais. A neuroeducação permite que a educação inclusiva com a educação “dita normal”, compartilhem não apenas conhecimentos, mas também experiências de vida.

A neuroeducação é de suma importância para percebemos o quanto é importante compreender o funcionamento do cérebro, e como utilizá-lo para ampliar as suas potencialidades. A

estimulação do ambiente é de suma importância para que o sistema nervoso seja devidamente desenvolvido. Quanto mais empobrecido for o ambiente, em termos de estimulação conhecimentos, menos o cérebro é capaz de fazer conexões sinápticas e com certeza apresentará posteriormente alterações de comportamento. Isso nos faz refletir sobre a importância de se estimular precocemente a criança para que o seu sistema nervoso seja desenvolvido de forma mais complexa.

É possível que se não for dado o estímulo necessário para o desenvolvimento de algumas capacidades simplesmente elas não se desenvolvam ou se desenvolvam de forma não esperada.

O sistema nervoso é plástico nos primeiros anos de vida, sendo assim, ele tem condições para a formação de novas sinapses e isso é muito favorável nesses primeiros anos de vida. Ao passo que o cérebro de um adulto não tem tanta facilidade para ser modificado,

até porque muito tempo acreditou-se que um cérebro adulto tinha uma pequena capacidade de aprendizagem e na velhice essa capacidade era quase nula. De acordo com os estudos atuais vemos que a plasticidade nervosa, ou seja, a capacidade de aprender, ainda que diminuída, permanece pela vida inteira.

A neuroeducação tem diversas áreas de atuação e pode ser aplicada de várias maneiras na sala de aula, quando estimulada a criatividade dos estudantes, permitindo com que estes descubram o mundo ao seu redor, por meio de novas descobertas ou a formulação de conceitos que cheguem as respostas solicitadas, ou seja, o educador faz com que desperte o amor pela pesquisa.

A aprendizagem não só aumenta a complexidade das ligações neurais, mas também a associação de circuitos até então independentes, isso acontece quando aprendemos novos conceitos. Valendo-se de novos conhecimentos já existentes. A inatividade, ou

uma doença, podem fazer que ligações fossem desfeitas, empobrecendo a comunicação nos circuitos atingidos.

A neurociência vem nos mostrar o que desconhecíamos sobre o momento da aprendizagem. Estudos na área da neurociência, que centralizam o trabalho com o aluno em sala de aula, vem nos esclarecer que a aprendizagem ocorre quando dois ou mais sistemas funcionam de forma inter-relacionada. O educador encontra como desafio principal preparar uma aula que facilite o disparo neural as sinapses e o funcionamento desses sistemas. Sabemos também por meio das neurociências que trás de atividades prazerosas e desafiadoras o “disparo” entre as células neurais acontecem mais facilmente: as sinapses se fortalecem e redes neurais se estabelecem com mais facilidade.

A aprendizagem é consequência da facilitação da passagem de informações ao longo das sinapses. Para que a aprendizagem seja mais

duradoura conexões sinápticas novas serão construídas. A aprendizagem é a formação e consolidação de ligações entre as células nervosas. Os professores podem facilitar essa aprendizagem, porém a aprendizagem é algo individual e obedecem as circunstâncias pessoais de cada um.

Para que o professor ajude no fortalecimento neural,

ele deve proporcionar um ensino desafiador ministrado de uma forma lúdica, divertida, rica em conteúdos visuais e concretos, no qual o aluno não é visto apenas como um observador passivo, o qual fica distante do processo de ensino / aprendizagem, mas sim um questionador ativo no processo de construção do próprio saber.

O conteúdo que é desestimulante e repetitivo para o aluno e o professor vai ganhando uma nova forma, o qual propicia novas descobertas, novos saberes, é dinâmico e flexível, professor e aluno interagem ativamente, criam, viabilizam possibilidades e meios de fazer esse saber, construindo junta a aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DA NEUROEDUCAÇÃO NA ESCOLA

A Neurociência vem trazendo muitos avanços e muitas descobertas no campo das ciências, no qual o cérebro é o grande responsável pela cognição e pela consciência humana. O cérebro ao longo da história passou por inúmeras interpretações científicas, e muita dessas interpretações esbarra-se em diversas questões, tais como a religião, por exemplo.

A neurociência é compreendida como um estudo / conhecimentos sobre o sistema nervoso. Ampliando esta compreensão Lint, 2008, diz:

“É o conjunto de disciplinas que tratam o sistema nervoso e que nasceu da busca das bases cerebrais da mente humana”. (Lint, 2008, p. 02).

A neurociência tudo tem haver com a educação escolar, na qual ela contribui **significativamente** para consolidar a aprendizagem, não apenas memorizar o que é bastante comum nos dias de hoje. O ambiente escolar é o ideal para que exista o diálogo entre neurociência e o ensino – aprendizagem, pois é na escola em que muitos conhecimentos se iniciam e são desenvolvido,

esse dialogo só é possível por que a neurociência traz cada vez mais esclarecimentos sobre as estruturas cerebrais, as dificuldades de aprendizagem, sistemas biológicos e as emoções.

Nosso cérebro recebe, processa e organiza as informações de qualquer tipo. A partir disso ele armazena ou descarta informações que achar necessárias para o indivíduo, quanto mais estímulos o cérebro recebe, maior é a sua capacidade de estabelecer ligações com informações que já estão arquivadas, maior será a

capacidade de novas conexões sinápticas, e conseqüentemente maior será a capacidade de aprendizagem.

Quando tratamos de aprendizagem compreendemos que quanto mais estímulos forem oferecidos ao cérebro, mais modificações biológicas teremos na comunicação entre os neurônios formando rede de interligações que podem ser retomadas com facilidade e rapidez. Também devemos entender que o cérebro não necessita e também não tem a capacidade de processar todas as informações que chegam até ele. O cérebro foi criado para observar o ambiente e aprender o que é importante para sua sobrevivência e prestará atenção naquilo que ele julgar relevante e significativo e o que tem maiores chances de ser considerado significativo é aquilo que faz parte do contexto em que vive o indivíduo e que tenha ligação com o que já é conhecido e seja estimulador e agradável.

É necessário que o professor trabalhe na

estimulação do cérebro de seus alunos a fim de facilitar a aprendizagem deles, sendo assim, dizemos para que os professores, sempre que possível trabalhe todos os órgãos do sentido a fim de proporcionar aos seus alunos, sensações diversas para que assim o cérebro seja estimulado. Especialmente na infância essa estimulação deve acontecer, pois é a fase a qual o cérebro está em constante processo de evolução, nesta fase é necessário proporcionar para as crianças diversas atividades envolvendo artesanato, filmes, dança e música.

O professor precisa ter a neurociência como a sua aliada dentro da sala de aula, no processo de ensino – aprendizagem, oferecendo aos seus alunos, aulas dinâmicas e lúdicas, pois essas aulas geram efeito positivo no cérebro e fazem com que o aluno aprenda melhor e conseqüentemente construa e reconstrua seus próprios saberes para uma aprendizagem de sucesso.

De acordo com

Oliveira, 2011:

O cérebro humano não finaliza seu desenvolvimento, mas reestrutura-se, reorganiza-se constantemente; ideias novas sobre a cognição e o desenvolvimento podem dar novas direções para a educação; a neuroeducação é uma proposta que vem crescendo e se constituindo num campo de intersecção entre educação e neurociência (OLIVEIRA, 2011, P. 7).

A NEUROEDUCAÇÃO E SUAS INTERVENÇÕES

Saber como se dá o processo de construção do conhecimento oferece possibilidades que se promovam ações que trabalhem o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Para a aprendizagem ser possível é necessário que façamos o estímulo dos mecanismos de atenção, memória, esquecimento, linguagem, alimentar-se bem, ter um sono com qualidade, também é necessário levarmos em consideração aspectos do indivíduo, como o biológico, o social, o psicológico e o cognitivo. Compreender os mecanismos do cérebro, os quais estão na base da aprendizagem e da memória, dos efeitos genéticos, efeitos ambientais, o efeito das emoções e da idade em que se aprende, tornam-se estratégias educacionais.

Conforme diz Espinosa, 2008:

“Ao passo que milhares de estudos foram devotados para explicar vários aspectos de neurociência (como animais,

incluindo humanos e como aprendem), apenas uns poucos estudos neurocientíficos tentaram explicar como os humanos deveriam ser ensinados, para maximizar o aprendizado (...) das centenas de dissertações devotadas ao “ensino baseado no cérebro”, ou “métodos neurocientíficos de aprendizado”, nos últimos 5 anos, a maioria documentou a aplicação destas técnicas ao invés de justificá-las (Espinosa, 2008, p.117).

O cérebro adulto não possui as mesmas capacidades do cérebro infantil, porém o estudo da plasticidade neural demonstrou que mesmo com a capacidade diminuída a aprendizagem mantém-se pela vida inteira (CONSENZA E GUERRA, 2011).

O aprendizado advém do cérebro, apesar de hoje essa constatação parecer óbvia nem sempre foi assim, as dificuldades de aprendizagem eram atribuídas

a problemas neurológicos, mas não era claro que o processo de aprendizagem normal era mediado por estruturas cerebrais com as suas propriedades e funções. Os conhecimentos sobre o funcionamento do cérebro humano são recentes, pois durante muitos anos tudo sobre o cérebro foi um grande mistério.

A neurociência é uma grande aliada dos professores, no qual o ajudam a identificar os seus alunos, como seres únicos, pensantes e atuantes e que aprende de uma maneira única. Considerando todos os mistérios que envolvem o cérebro humano durante a aprendizagem, a neurociência fornece ao professor conhecimentos enriquecedores sobre o processo de linguagem, memória, o desenvolvimento infantil, e a aprendizagem e tudo que a envolve. Esses conhecimentos são de total importância para que tenhamos uma pedagogia

moderna e ativa, que se torne atuante e voltada as exigências do aprendizado dentro do nosso mundo cada vez mais exigente.

O uso da neurociência dentro da aprendizagem, podemos cada vez mais compreender os transtornos de comportamento e de aprendizagem, uma vez que proporciona estratégias mais adequadas para cada caso.

As neurociências estudam princípios que descrevem a estrutura e o funcionamento neurais, buscando a compreensão dos

fenômenos observados.

O trabalho do educador é mais eficiente quando ele conhece o funcionamento cerebral, as organizações e as funções que o cérebro tem e porem apenas saber como o cérebro funciona não são suficientes para ensinar e aprender. É preciso divulgar para os educadores a forma adequada das neurociências, para que os mesmos consigam utiliza-la como mecanismos de aprendizagem em indivíduos com dificuldades educacionais especiais e a inclusão.

O professor

qualificado e capacitado, que tenha consigo um método de ensino adequado e trabalhe junto com a família, tornando-a facilitadora dessa aprendizagem são fundamentais para que os conhecimentos das neurociências sejam efetivos e possa interagir diretamente com o cérebro do aluno.

A neurociência traz ao educador a capacidade de ampliar cada vez mais as suas capacidades educacionais, abrindo uma nova estrada no campo do aprendizado e da transmissão do saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada vez mais temos a necessidade de renovarmos as praticas pedagógica, pois cada vez mais temos revelando-se as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Para os professores é necessário conhecer como funciona um cérebro normal, para assim conseguir compreender o que acontece com um cérebro

lesado, bem como também melhorar as técnicas com o cérebro saudável, assim sendo, é necessário que o professor encontre formas pertinentes de estimulação.

É importante ressaltar que precisamos respeitar cada indivíduo como ser único, levando sempre em consideração as suas condições

neurais, fisiológicas, emocionais e cognitivas, o qual poderá ser trilhado o melhor caminho a ser seguido, pois o indivíduo mesmo com o funcionamento diferente de seu cérebro, o seu aprendizado é possível desde que se tenha em mãos formas alternativas e mais adequadas para abordar o caso.

A neuroeducação

pode trazer variadas contribuições para a educação, como ampliação de programas educacionais com atividades e demais projetos para intervenção de problemas que sejam mais efetivos, focados em um problema proposto. Esse campo de conhecimento chamado neurociência traz consigo muitas possibilidades, Especialmente no que se trata de educação inclusiva, que por muitas e muitas vezes não é tão inclusiva quanto se fala.

Muitas pesquisas revelam que existe uma receptividade muito boa por parte dos educadores, com relação à inserção de conhecimentos neurocientíficos e sua implementação, juntamente com as suas intervenções. Porém, é necessário que a neuroeducação seja inserida desde a formação do educador, no qual o mesmo será capaz de levar em consideração o aluno em sua individualidade, observando suas dificuldades, o que causa essas dificuldades e ter uma ação sobre elas.

Consenza (2011) aponta:

Os avanços das neurociências possibilitam uma abordagem mais científica do processo ensino-aprendizagem, fundamentada na compreensão dos processos cognitivos envolvidos. Devemos ser cautelosos, ainda que otimistas em relação às contribuições recíprocas entre neurociências e educação. Descobertas em neurociências não autorizam sua aplicação direta e imediata no contexto escolar, pois é preciso lembrar que o conhecimento neurocientíficos contribui com apenas parte do contexto em que ocorre a aprendizagem. Embora ele seja muito importante, é mais um fator em uma conjuntura cultural bem mais ampla. (CONSENZA, 2011, P. 136).

O caminho da perfeição ainda está muito longe, e claro que pode ser que nunca chegue, pois não somos seres acabados e nunca seremos, mas o importante é que as portas sejam abertas para que novas descobertas auxiliem para que cada vez mais possamos oferecer uma

educação de qualidade aos nossos educandos.

A principal finalidade da educação é o pleno desenvolvimento do ser humano em sua dimensão social. Define-se como o veículo das culturas e dos valores, como construção de um espaço de socialização e consolidador de um projeto comum. A educação tem como missão permitir a todos, sem exceção, a frutificação dos talentos e da capacidade de criação, o que implica a responsabilização individual por si mesmo e a realização de seu próprio projeto pessoal (DELORS, 1996, apud ZABALA & ARNAU, 2010, P. 60).

Agarrar as oportunidades de avanço é fundamental para nossa educação que é cada vez mais produtiva e inovadora.

REFERÊNCIAS

BARTOSZECK, A. B. Neurociência dos seus primeiros anos: implicações educacionais. EDUCERE. Revista da Educação, 9 (1) p. 7 – 32 2007.

BLACKEMORE, S. J.; FRITH, U. O cérebro que aprende. Lisboa: Gradiva, 2009.

CONSENZA, R.W.; GUERRA, L. B. Neurociência e Educação: Como o cérebro aprende. Porto Alegre – RS: Artmed, 2011.

ESPINOSA, T. N. The Scientifically Sustantiated art of teaching: a study in the development of starndards in the new academic fild of neuroeducation (mind, brain, and education Science). Tese de Doutorado, Programa de pós- graduação em educação, Capella University, Mineápolis, Minsesota, 2008.

LENT, Roberto. Neurociência da mente e do comportamento. RJ: Guanabara Koogan, 2008.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. Neurociência e os processos educativos: Um saber necessário na formação de professores. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba. Uberaba, 2011.

RELVAS, Marta Pires. Neurociências e Transtornos de Aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 2ed. RJ: Wak, 2008.

ZABALLA, A; ARNAU, L. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ESTIMULANDO O RACIOCÍNIO LÓGICO E A MATEMÁTICA POR MEIO DA LUDICIDADE



VACÍLIA SOARES DE ARAÚJO ALVES

Graduação em Pedagogia e Geografia pela Universidade de Guarulhos (2001 e 2004), especialista em Educação Comunitária pela Universidade de São Paulo (2006), especialista em Educação Especial com ênfase em Portadores de Deficiência Intelectual pela Universidade Iguazu (2007), especialista em Educação Ambiental pela Faculdade de Tecnologia Álvares de Azevedo (2016), Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF General Júlio Marcondes Salgado.

O presente artigo tem como objetivo discutir a aprendizagem a partir da ludicidade como estimulador do raciocínio lógico, e também as contribuições do “brincar e aprender” na disciplina de matemática para as crianças da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Os jogos representam situações-problema, tendo como mediador o professor cumprindo sua prática pedagógica. As atividades lúdicas em geral quando aplicadas desde cedo no pequeno aluno com suas diversas maneiras de brincar, passam a estimular a capacidade de criar, aprender e raciocinar logicamente, desenvolvendo ainda a autoconfiança, o senso de companheirismo e a autocrítica. A metodologia utilizada baseou-se na pesquisa bibliográfica na qual alguns autores e em especial KISHIMOTO, Tizuko M., mostram que a aplicação dos jogos nas aulas de matemática é uma possibilidade que pode ajudar os alunos nas dificuldades apresentadas, sendo que todos os seus dados foram coletados e analisados por meio da abordagem metodológica e qualitativa.

Palavras-chave: Lúdico, Criança, Matemática, Raciocínio Lógico, Educação Infantil e Ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

Por etimologia a palavra, “lúdico” se origina da palavra “ludus” que quer dizer jogo e o seu significado com o passar do tempo se evoluiu para algo mais abrangente, além do “jogo”, para “brincadeira”.

O homem nasce e vive brincando, jogando, competindo e buscando em todos os campos da vida algo que lhe dê prazer.

Isso ocorre desde os primórdios da humanidade, pois jogar e brincar são atividades inerentes à natureza humana, sem a preocupação de qualquer que seja o resultado, negativo ou positivo. Mesmo apesar das adversidades do dia a dia, torna-se mais fácil para o homem resolver problemas com uma pitada de humor do que com a tristeza.

A criança quando chega à época escolar passa a ser aluno, curioso em desbravar o mundo e cheio de expectativa, com facilidades e dificuldades comuns diante dos estudos, sem senso de responsabilidade compatível com a idade,

gostando de determinados conteúdos escolares mais do que de outros e etc.

Assim, diante de situações desse tipo, a escola e os professores devem se submeter às metodologias inovadoras de ensino para a estimulação do aprendizado.

As brincadeiras, os jogos e a ludicidade de modo geral podem contribuir muito no processo de ensino-aprendizagem no que diz respeito à disciplina de matemática na Educação Infantil, como também nos anos iniciais do Ensino Fundamental, propiciando o prazer em aprender. Uma vez que a matemática é fundamental em nossas vidas e, quando não trabalhada desde cedo de forma criativa e divertida, pode vir a se tornar a causa de grande parte da repetência da maioria dos estudantes no futuro.

O presente artigo a partir do referencial teórico ora pesquisado, visa também abordar além das contribuições da ludicidade no ensino da

matemática para as crianças, como se dá o raciocínio lógico e o estímulo da inteligência nos pequenos junto ao processo de escolarização.

Os jogos e as brincadeiras devem ser bem planejados como um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento matemático e a sala de aula deve se transformar em um ambiente agradável, diferente e divertido, saindo da rotina diária e trabalhando o raciocínio lógico, ambiente este em que o aluno venha a pensar para agir e fazer a melhor jogada.

“Brincando, a criança aprende a participar mais ativamente do mundo que a rodeia, além disso, brincar é um direito garantido por Lei”: Capítulo IV - Do direito à educação, à cultura e ao lazer - lazer- Artigo 59, do (ECA) Estatuto da Criança e do Adolescente.

Partindo dessas reflexões deu-se início a presente pesquisa.

O LÚDICO – ORIGEM

“Lúdico”, tem sua origem na palavra latina “ludus” que significa: jogos infantis, recreação, competição, representações litúrgicas e teatrais, jogos de azar, tempos depois “brincadeira”.

O ato de brincar desde os primórdios, está vinculado ao desenvolvimento social do indivíduo, estimulando a imaginação, a autoestima e a capacidade de raciocínio. A teórica KISHIMOTO (1997) relata que o jogo desde a Antiguidade Greco-romana, passando pela Idade Média era visto apenas como atividade de recreação e diversão, e já no período do Renascimento começa a ganhar o status de favorecer o desenvolvimento da inteligência e facilitar o estudo, sendo de grande importância na aprendizagem de conteúdos escolares.

Inicia-se no Renascimento uma nova concepção de infância, tendo como características o

desenvolvimento da inteligência mediante o brincar, alterando a ideia anterior de que as brincadeiras e os jogos não passavam de simples distração. Em relação a isso, KISHIMOTO (2002, p. 62) afirma que:

“O renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Por isso, foi adotada como instrumento de aprendizagem de conteúdos escolares. Para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos.”

Isso quer dizer que durante o Renascimento o jogo serviu para disseminar alguns princípios de ética e moral nos conteúdos escolares ora estudados na época, favorecendo o desenvolvimento da inteligência na facilitação do aprendizado. A sociedade a partir daí passa a compreender e aceitar melhor

algumas especificidades infantis, mudando a concepção de que as crianças eram simplesmente seres adultos em miniatura.

Tempos mais tarde, já no Romantismo o jogo aparece como “coisa de criança” fazendo parte da conduta infantil. A sociedade da época já vê na criança um ser em desenvolvimento que brinca e imita o adulto dentro da sua natureza espontânea e pura, romanticamente falando, semelhante à alma do poeta.

Aqui no Brasil, o contexto histórico do lúdico teve início a partir das raízes folclóricas. Tais raízes são advindas da mistura de três raças, negros, índios e portugueses (brancos), durante o processo de colonização. Graças à miscigenação étnica, torna-se difícil precisar quais exatamente foram as contribuições destas três raças em relação aos jogos e brincadeiras brasileiras e o seu legado para a atualidade. Mesmo assim, segundo a

autora KISHIMOTO (2002), a influência portuguesa é bastante conhecida por meio de seus versos, advinhas e parlendas, não descartando a contribuição de outras culturas de povos, como a do negro e do índio.

A autora afirma ainda que desde a colonização as crianças brasileiras são ninadas com diversas cantigas de origem portuguesa, e que os jogos populares tradicionalmente conhecidos no mundo todo

foram sem dúvida, ensinados pelos primeiros portugueses que aqui se instalaram, após isso receberam influências e elementos folclóricos dos índios e dos negros.

O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COGNITIVO DA CRIANÇA

Quando observamos uma criança brincando sozinha ou acompanhada, pode-se observar imediatamente como ela interage com o brinquedo, seja ele qual for ou com o jogo. É notável como ela explora o seu imaginário rico e criativo, como também a reprodução das sensações integrantes do seu cotidiano, conseguindo assim aprimorar seu processo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos.

As contribuições do lúdico segundo a bibliografia pesquisada, afirma que os jogos e os brinquedos proporcionam no processo de desenvolvimento social e intelectual da criança a construção da sua identidade, onde ela assimila regras e

conceitos sociais do grupo ao qual se insere de maneira prazerosa, levando tais regras e conceitos para sua futura vida social e profissional transformando esse comportamento ético em educação. As atividades lúdicas quando introduzidas desde cedo nos pequenos, estimulam ainda no futuro um adulto com o senso de companheirismo mais aguçado, mais ético e com a autoestima mais elevada.

Quanto as relações cognitivas e afetivas geradas a partir da ludicidade, visam a promoção do amadurecimento emocional, o desenvolvimento da inteligência e da sensibilidade infantil, garantindo desta maneira que as potencialidades

e afetividades no pequeno aluno se harmonizem.

Nesse contexto, o lúdico torna-se uma das ferramentas adequadas para a aprendizagem dos conteúdos escolares, em especial o ensino da matemática, a qual é bastante temerosa e desafiadora para a maioria das crianças em idade escolar, como veremos e discutiremos ao longo deste trabalho, em que o professor de matemática poderá utilizá-lo como aliado em sua prática de ensino.

O LÚDICO E SUA IMPORTÂNCIA COMO FACILITADOR NO ENSINO DA MATEMÁTICA



Figura 1 - Fonte: <https://neurosaber.com.br/como-estimular-o-raciocinio-logico-infantil/> acesso em 27/ Out/2017

Os alunos trazem para a escola conhecimentos, ideias, intuições construídas através da experiência que vivenciam em seu ambiente sociocultural, como exemplo a figura acima:

Segundo NETO (1991):

“O aprendizado das crianças começa bem antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado

com a qual a criança se defronta na escola, tem sempre uma história prévia” (NETO, apud, VYGOTSKY, 1991).

Assim sendo, o jogo não representa apenas as experiências vividas, mas prepara o indivíduo para o que está por vir, exercitando habilidades e estimulando o convívio social.

Como dito

anteriormente, o ato de brincar faz com que a criança se sinta estimulada a experimentar, descobrir, criar e aprender em todas as áreas do conhecimento, se assim é, porque não utilizar este ato como uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem em matemática?

Não obstante disso, segundo o ECA – Estatuto da criança e do adolescente em seu artigo 59, Capítulo IV,

diz que “brincar” é um direito assegurado pela lei e através das brincadeiras a criança descobre muito dos outros e de si mesma, desenvolvendo sua socialização, memorização, imaginação, noção de tempo e espaço, criatividade, raciocínio lógico global e em especial o matemático, além de aspectos afetivos e emocionais.

A Matemática é uma ciência que nos acompanha desde cedo, estando presente no dia a dia em nossas vidas de maneira objetiva ou subjetiva como: ainda quando pequeninos aprendemos com nossos parentes a contar nossa idade, nossos familiares, memorizar regras de jogos, entre outras coisas.

Na medida em que crescemos fazemos até mesmo de forma inconsciente alguns cálculos como: acordar e olhar para o relógio para saber se estamos ou não atrasados, saber a hora do almoço, jantar, ir para a escola, tomar banho, dormir, etc., assim, fica constatado que mesmo que a criança não tenha muita noção, ela utiliza a matemática o tempo todo da sua vida, isso na prática. E

como fica isso tudo na teoria? A matemática está presente na vida cotidiana de todo cidadão, desempenhando papel decisivo em nossas vidas, ajudando a resolver problemas e criando soluções para eles.

Apesar desta ciência permear todas as áreas do conhecimento como já dito acima, conhecimentos tais utilizados na vida prática, o ensino da matemática em nossas escolas muitas vezes se separa de forma ingrata dos seus principais objetivos. Essa ingrata separação dá-se pelo motivo das escolas atuais utilizarem o ensino e a didática da matemática tradicional baseado na aprendizagem mecânica, como se fosse uma simples transmissão de conhecimentos, no qual os alunos se condicionam a receber informações prontas, acabadas, gerando os mesmos sentimentos de insatisfação e até mesmo de medo, como também fazendo-os sentirem-se incapazes de identificar e decodificar os sinais do dia-a-dia, tornando-os conseqüentemente excluídos da sociedade. Tais fatos os tornam analfabetos

em matemática, fazendo-os sofrerem muito na vida adulta com as conseqüências advindas dessa exclusão.

O ensino da matemática na atualidade requer o desenvolvimento do raciocínio lógico gerando a capacidade de resolver problemas, superando os obstáculos provocados por medos e traumas desde a infância.

Preocupados e conscientes da necessidade de alcançar resultados satisfatórios, muitos educadores buscam cada vez mais, instrumentos que sirvam de recursos pedagógicos para melhorar o processo ensino-aprendizagem. A ludicidade pode ser um deles.

A matemática considerada culturalmente por muitos como “bicho-de-sete-cabeças”, quando ensinada através da ludicidade a partir dos jogos, torna-se uma maneira bastante racional para a superação do tal “bicho”, passando a ser uma inesgotável fonte de satisfação, motivação e interação social.

A RELEVÂNCIA DOS JOGOS MATEMÁTICOS

O vocábulo “jogo” possui diversos significados, mas de forma concreta o jogo nada mais é que uma atividade física ou mental que tem valor de formação interagindo na relação social e na interação com os demais indivíduos, proporcionando o respeito, a solidariedade, a cooperação e o valor às regras.

É nesse contexto, jogando que a criança mostra as suas vivências, transformando o real e relacionando-o com seus desejos. Assim, pode-se afirmar que a criança assimila e constrói a partir do jogo.

Desde tempos atrás, observa-se que os alunos não aprendem matemática por falta de interesse, acreditando que o ensino desta ciência é monótono, chato e maçante, nada muda nele.

A partir da necessidade de mudança e com o passar do tempo, vários métodos foram sendo

colocados em prática, e desta maneira os jogos foram trazidos para a sala de aula, tornando o aprendizado mais lúdico e agradável. Segundo KISHIMOTO (2000, p. 80 - 81):

“Nesta perspectiva, o jogo torna-se conteúdo assumido, com a finalidade de desenvolver habilidades de resolução de problemas, possibilitando ao aluno a oportunidade de estabelecer planos de ação para atingir determinados objetivos [...]

A importância dos jogos no ensino matemático, têm como objetivo proporcionar o gosto pelos números, através de uma relação de bem estar e prazer ao mesmo tempo. A criança simplesmente joga não tendo medo de perder, ou seja, de errar, o que importa é participar jogando, e jogando o aprendizado acontece, e o objetivo é atingido.

Na matemática

o jogo quando aplicado com o objetivo de facilitar o aprendizado passa a ter o caráter de material de ensino, sendo considerado promotor de aprendizagem, pois é jogando que se aprende.

Os professores devem frisar continuamente as regras do jogo para que todos os significados sejam aprendidos com respeito e clareza. Além disso, os conceitos matemáticos podem ser trabalhados e construídos de forma prazerosa.

ESTIMULANDO O RACIOCÍNIO LÓGICO



Figura 2 - Fonte: <https://neurosaber.com.br/como-estimular-o-raciocinio-logico-infantil/> - acesso em 27/ Out/2017

O tempo todo as crianças desafiam de maneira inconsciente, mas impositiva seus pais, parentes, professores, enfim, todos aqueles com quem dividem seu espaço. Para isso é necessário que saibamos lidar com o raciocínio lógico infantil desses pequenos, estimulando esse tesouro, pois o que elas mais gostam de fazer é brincar. Brincam acompanhadas ou sozinhas e de qualquer que seja

a maneira, é possível através de inúmeras brincadeiras trabalhar tal raciocínio.

A criança quando inserida em qualquer local com o objetivo de participar da brincadeira, sem que perceba, ela já adentrou na lógica da atividade, estando pronta para ganhar ou perder sem julgamento, só brincando e aprendendo.

Atividades

lúdicas devem ocorrer no ambiente escolar da criança de forma corriqueira em seu dia a dia e desta forma, os pais ou responsáveis não só devem como podem conversar com os professores, pedagogos, psicopedagogos e demais profissionais da escola de seu filho para acompanhar, investigar ou sugerir a proposição de atividades que possam estimular o raciocínio lógico,

pois o mesmo é importantíssimo não só para o conhecimento matemático como alguns pensam, e sim em todas as áreas do conhecimento.

Os pais ou responsáveis pela criança também devem estimular o raciocínio lógico de seus filhos no ambiente doméstico, ensinando-os a desenvolverem

as tarefas domésticas do dia a dia. O lúdico pode ser bastante utilizado como ferramenta para criar na criança o senso de organização e de higiene pessoal e doméstico.

Todas as dicas e conselhos acima são válidos, desde que tudo seja aplicado respeitando as limitações e a idade da criança, pois a criança

é um ser único e cada uma tem o seu tempo de aprendizado diferenciado.

Conforme o exposto, pode-se afirmar como uma máxima que "brincadeira é coisa séria e que não há nada melhor que aprender brincando"

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo procurou trazer para reflexão, abordando da melhor maneira possível a importância do lúdico e suas contribuições quando utilizado como facilitador do ensino matemático, como também a relevância dos jogos e das brincadeiras encarados como ferramenta no processo ensino-aprendizagem, em especial na matemática para as crianças da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, mesmo apesar de se perceber que os aspectos lúdicos são bem mais amplos do que os apontados nesta

pesquisa.

A Matemática é uma ciência que nos acompanha desde cedo. Ainda pequenos aprendemos a contar nossa idade, familiares, memorizar regras de jogos, entre outras coisas. É um conhecimento desafiador e temido por grande parte dos nossos estudantes, daí surge a necessidade de novas ferramentas de ensino para enfrentar esse desafio, e o lúdico aparece como uma ferramenta inovadora.

Ao pesquisar o referencial teórico ao longo deste estudo, foi possível

observar e praticamente concluir que a ludicidade age de forma positiva e atrativa no processo ensino-aprendizagem global, no pequeno estudante e quando a educação se dá por meio dela passa a ser uma proposta de trabalho que, se bem ministrada e assimilada na fase escolar ora citada, poderá contribuir efetivamente para a melhoria da aprendizagem da matemática, temática esta discutida neste trabalho, melhorando o raciocínio lógico.

O lúdico ainda pode contribuir para que a assimilação dos princípios

éticos e valores morais, advindos através dos jogos e das brincadeiras, venham a formar futuros cidadãos capazes de exercerem sua cidadania de modo pleno e consciente, de seus direitos e deveres.

Assim sendo e diante do exposto, espera-se que o objetivo deste trabalho tenha sido atingido, pois o mesmo procurou mostrar e trazer para reflexão que as práticas lúdicas não são apenas diversão e brincadeiras, pois as jogadas são sérias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. Educação Lúdica, Técnicas e Jogos Pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. Educação Lúdica - técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1998.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069 de 13 de junho de 1990.

KISHIMOTO, Tizuko M., O jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação. 4ª Ed. São Paulo, Editora Cortez: 2000.

_____. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. Educação & Pesquisa, 2001.

_____. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. (Org). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO - InfoEscola LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996

NETO, Ernesto Rosa. Didática: Matemática. Ed. Ática, São Paulo, 1991.

_____. Didática: Matemática. Ed. Ática, São Paulo, 2003.

PIAGET, Jean. A Formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

<http://www.atividadeseducacaoinfantil.com.br/matematica-e-numeros/jogos-matematicos-para-criancas/> acesso em 25/Out/2017

<https://neurosaber.com.br/como-estimular-o-raciocinio-logico-infantil/> - acesso em 27/Out/2017

OS CONCEITOS DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR BREVE HISTÓRICO



VALDIRENE RIBEIRO DE MATOS FERREIRA

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo (2006); Especialista em Educação Infantil pelas Faculdades Metropolitanas Unidas FMU (2010); Professora de Educação Infantil – no CEI Maria José de Souza.

Esta pesquisa traz uma revisão bibliográfica com o foco voltado à Inclusão Escolar. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é conhecer a mudança de paradigma no contexto de inclusão escolar, da integração do deficiente à inclusão de todos os alunos, relatando alguns aspectos da história da Educação Especial e analisando os conceitos de Integração e Inclusão Escolar. Além destes aspectos esta pesquisa irá descrever o que diz a legislação pertinente ao tema estudado. A inclusão escolar demanda a revisão das dinâmicas de funcionamento e dos paradigmas para assim favorecer a criação de ambientes inclusivos. Para que estas modificações ocorram é necessário romper algumas barreiras existentes no âmbito escolar, partindo para o princípio de igualdade, lidando e convivendo com as diferenças e buscando alternativas para a construção de uma escola inclusiva. Esta pesquisa traz uma revisão bibliográfica com o foco voltado à Inclusão Escolar. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é conhecer a mudança de paradigma no contexto de inclusão escolar, da integração do deficiente à inclusão de todos os alunos, relatando alguns aspectos da história da Educação Especial e analisando os conceitos de Integração e Inclusão Escolar. Além destes aspectos esta pesquisa irá descrever o que diz a legislação pertinente ao tema estudado. A inclusão escolar demanda a revisão das dinâmicas de funcionamento e dos paradigmas para assim favorecer a criação de ambientes inclusivos. Para que estas modificações ocorram é necessário romper algumas barreiras existentes no âmbito escolar, partindo para o princípio de igualdade, lidando e convivendo com as diferenças e buscando alternativas para a construção de uma escola inclusiva.

Palavras-chave: Integração Escolar; Inclusão Escolar; Educação Especial.

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa versará sobre a mudança de paradigma no contexto da inclusão escolar. Antigamente a preocupação real era de integrar os deficientes fazendo com que estes conseguissem permanecer na escola, com o passar dos tempos e com as políticas públicas de inclusão escolar o foco foi sendo alterado e somente a integração não seria suficiente para a verdadeira inclusão escolar.

Passamos ao conceito de inclusão escolar, no qual os alunos deficientes deveriam ter direito ao acesso e à permanência no sistema escolar, a preocupação visava somente os “deficientes” muitos alunos ainda continuavam excluídos dentro do sistema educacional. Possuir uma legislação específica para esse atendimento educacional especializado e inclusivo não basta para tornar a inclusão escolar uma realidade nas escolas de hoje.

A mudança de paradigma

para uma educação inclusiva e a garantia de inclusão e sucesso educacional de todas as crianças, sejam elas deficientes ou não, trouxe avanços significativos no processo de ensino-aprendizagem. Neste paradigma as crianças com necessidades educacionais especiais, deficientes ou não, devem ter a garantia de acesso e permanência no âmbito escolar e todos os esforços devem ser dispensados para que a sua aprendizagem seja satisfatória.

Os alunos são diferentes entre si, e como tais, possuem diferentes necessidades que devem ser abordadas de diferentes formas, nem sempre o método utilizado para tal criança com algum tipo de necessidade educacional será satisfatório para outra criança, partindo deste princípio, todos os alunos devem ser tratados em suas especificidades e deve-se buscar os meios e materiais necessários para o sucesso educacional.

A exclusão escolar não se refere apenas aos deficientes e sim à todos aqueles que não ingressam na escola ou que não conseguem nela permanecer e nem tampouco apropriar-se dos conhecimentos ali oferecidos. A educação especial e inclusiva deve deixar de ser vista como uma forma de atendimento somente aos alunos com deficiências, deve ser encarada como uma maneira de “unir” serviços e apoios especializados que servirão para todos os alunos.

A escola deve oferecer uma educação de qualidade para todos, independentemente de suas capacidades ou de suas deficiências. Um dos grandes desafios como educadora é saber como lidar com os desafios que a sala de aula nos traz atualmente. Nos antigos sistemas de ensino os alunos eram considerados “homogêneos” e não havia a necessidade de se adequar àquele aluno que apresentasse algum tipo de dificuldade,

apenas quem se adaptasse aos métodos e a didática ali apresentada permanecia no sistema educacional.

Hoje em dia, os conceitos foram revistos e todos os alunos devem ter as mesmas possibilidades

de acesso e permanência na escola, o que acabou causando um grande desconforto na maior parte dos educadores.

Para que a inclusão aconteça, os profissionais devem estar capacitados e preparados a lidar com as diferenças. Para

isso é necessário conhecer quais são as necessidades dos alunos e até que ponto as “deficiências” devem ser vistas como um empecilho à aprendizagem.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As raízes históricas e culturais tratando-se de “deficiência” sempre foram marcadas por fortes rejeições, discriminação e preconceito. Desde a Idade Antiga, existia uma política extrema de exclusão de pessoas deficientes. Na Grécia Antiga, crianças deficientes eram abandonadas nas montanhas. Em diversas obras aparecem relatos que sugerem a exclusão.

Segundo Pessotti (1984) em Esparta crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação, ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e

clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sócio cultural de Esparta e da Magna Grécia.

As atitudes sociais classificam e separam as pessoas, fortes e fracos, competentes e incompetentes, rápidos e lentos ou capazes e incapazes. Na história da educação as noções a respeito da deficiência eram ligadas ao misticismo e ao ocultismo, sem bases científicas que trouxessem noções reais de quem eram os deficientes.

Na Antiguidade Clássica, as pessoas com deficiência eram eliminadas, abandonadas ou confinadas. No Egito a deficiência era vinculada à ideia

de maus espíritos e a pecados. Na Grécia era considerada um castigo ou vingança dos deuses e em Roma como impureza ou pecado do deficiente ou de seus pais.

Com influência da doutrina Cristã, passou a haver uma tolerância a essas pessoas e uma aceitação caritativa: por serem merecedoras de caridade, deveriam ficar segregadas, recebendo moradia e alimentação. Há uma ambivalência nesse comportamento de uma sociedade que acredita explicar como ligados à “expição de pecados” as causas dos problemas dos excepcionais por isso esses merecem castigos e

devem ser confinados. Desse período constam relatos de torturas e promiscuidade, da crueldade, da inquisição, da qual muitas pessoas diferentes do que era considerado normal forma vítimas por conta de concepções fanáticas, mitológicas e tendenciosas (RIBEIRO 2003, p 42).

Nos séculos XVIII e XIX, surge a institucionalização da Educação Especial, oferecendo-lhes uma educação à parte. São indicados quatro estágios no desenvolvimento de formas de atendimento à pessoa com deficiência ou necessidades educacionais especiais.

A fase de negligência, na era pré-cristã caracteriza-se pela ausência total de atendimento. Os deficientes eram abandonados e eliminados. O tratamento era concedido pelas concepções de caridade ou castigo. Na fase de institucionalização os deficientes eram segregados e protegidos em instituições residenciais. Na terceira fase surgem as classes especiais em escolas regulares visando

oferecer ao deficiente uma educação à parte.

No quarto estágio o movimento de integração dos indivíduos com deficiência aumenta e tem como objetivo integrá-los em ambientes escolares aproximando-os das pessoas “normais”. O deficiente deveria ser educado até o limite de sua capacidade.

Segundo Mendes (2006) até a década de 70, as provisões educacionais eram voltadas para crianças e jovens que sempre haviam sido impedidos de acessar a escola comum, ou para aqueles que até conseguiram ingressar, mas que passaram a ser encaminhados para classes especiais por não avançarem no processo educacional. A segregação era baseada na crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados.

Ainda com base nesta autora a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema

educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram a base para uma proposta de unificação.

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 60, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança, uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças. (MENDES, 2006, p.388)

O intuito era de se educar todas as crianças juntas proporcionando benefícios para

ambas, evitando a segregação e a exclusão e partindo para a integração escolar.

As primeiras instituições voltadas ao atendimento dos deficientes mentais, surgiram anexadas aos hospitais psiquiátricos, a primeira instituição apareceu em 1874 no Hospital Juliano Moreira, em Salvador, no estado da Bahia e em 1887, a Escola México, era criada no Rio de Janeiro oferecendo o ensino regular para deficientes mentais, visuais e físicos.

A história da educação especial no Brasil está intimamente ligada à história da psiquiatria. Em 1907, foi criada a Sociedade Brasileira de Psiquiatria, Neurologia e Medicina Legal. Esta psiquiatria não correspondia a uma prática coerente, embora houvesse

esforços neste sentido, as ações e práticas ficavam por conta de pessoas leigas e/ou religiosos.

Em 1932, Helena Antipoff fundou a sociedade Pestalozzi, visando o amparo e educação das crianças e excepcionais. Segundo Mazzotta (2001) por iniciativa de Antipoff, foi também fundada a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, em 1948, destinada ao amparo de crianças e adolescentes deficientes mentais. Esta instituição foi pioneira na orientação profissionalizante de jovens deficientes mentais e responsável pela instalação das primeiras oficinas pedagógicas para deficientes mentais no Brasil.

Em 1954, era criada no Rio de Janeiro a 1ª Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

(APAE). Além das instituições de caráter assistencial, surgiram centros de reabilitação e clínicas privadas, com elevado nível técnico para o atendimento a crianças deficientes com alto poder aquisitivo e, ainda, escolas privadas com alta qualidade técnica para crianças com problemas de comportamento, para deficientes mentais, deficientes neuromotores graves e com distúrbios neuropsicomotores pouco acentuados.

A década de 1980 é conhecida por estimular a garantia dos direitos sociais das pessoas com deficiência e o ano de 1981 foi eleito pela ONU, Organização da Nações Unidas como o ano internacional das pessoas deficientes.

ASPECTOS DA LEGISLAÇÃO

No Brasil, em vários dispositivos legais há a recomendação para que o atendimento educacional das

pessoas com deficiência deve ser oferecido na rede regular de ensino, sem descartar a possibilidade de atendimento

especializado em escolas especiais, quando as condições dos alunos tornarem-se inviáveis para o atendimento na escola

comum.

A preocupação em garantir os direitos para o atendimento da pessoa com necessidades educacionais especiais torna-se mais efetiva a partir da Constituição Federal (1988) quando promulga que o atendimento educacional especializado à estas pessoas deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) estabelece o conjunto de direitos e deveres para toda criança e adolescente, portadora de deficiência ou não. A Política Nacional de Educação de 1994 estabelece objetivos gerais e específicos para atender as pessoas com necessidades educacionais e revisa os conceitos dos termos que são utilizados para definir a educação especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) caracteriza a educação especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

Quando necessário serão utilizados serviços de apoio especializado, na escola regular e o atendimento será realizado em classes especiais quando não for possível a integração nas classes comuns.

O Plano Nacional de Educação e a Proposta da Política Inclusiva de Ensino (2001) concebe a educação escolar como um instrumento fundamental para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político de um país e de seu povo.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001) menciona o grande desafio que é imposto à educação, ou seja, os sistemas de ensino devem organizar-se para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais, fundamentando-se nos princípios que buscam a preservação da dignidade humana, da identidade e do exercício da cidadania.

O desafio da escola é criar espaços inclusivos para que todos os alunos possam

aprender independente de qualquer diferença, buscando uma escola de qualidade para todos. As ações educativas devem ser pautadas no objetivo de proporcionar ao aluno com necessidade educacional especial o sucesso na aprendizagem e o direito à igualdade de oportunidades de acesso e permanência na escola.

OS CONCEITOS DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR

A educação é um processo contínuo que se inicia no nascimento e perdura por toda a vida, todos têm direito a uma educação de qualidade e condições para acesso e permanência na escola. Conforme o artigo 59 da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) todos os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais:

[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades [...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados [...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento

especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...] educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora [...] acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (LDBEN 9394/96)

De acordo com Sanches (2006) a integração escolar retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização,

o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola regular). As práticas pedagógicas foram também transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, numa vertente mais educativa, configuradas num programa educativo individual, de acordo com as características do aluno, desenhado e desenvolvido, essencialmente, pelo professor de educação especial.

O conceito de integração escolar refere-se às mudanças administrativas e técnicas que ocorreram entre as escolas comuns e as escolas especiais, os alunos considerados "aptos" podem frequentar a escola comum parcialmente ou provisoriamente.

A segregação está inerente à integração escolar na medida em que somente os alunos que conseguem a adaptação aos

sistemas regulares de ensino, permanecem e frequentam as classes comuns, os demais são encaminhados às classes especiais e/ou escolas especiais.

A integração no ensino regular visa integrar totalmente ou parcialmente. A integração total refere-se ao encaminhamento do aluno para o ensino regular, em uma sala comum, a integração parcial encaminha o aluno à uma classe especial.

A integração escolar, nos países que a ela aderiram, e a adoção do novo conceito vão desencadear o sub-sistema de Educação Especial dentro das escolas do ensino regular, para os alunos com necessidades educativas especiais e os professores de educação especial que os acompanham. O sistema mantém-se a todos os níveis e estes alunos e os professores que os acompanham terão de fazer os possíveis e os impossíveis para aceder às regras e ao funcionamento do sistema regular, para ter direito a um lugar no meio

escolar normal, enquanto que o sistema não se questiona nem preconiza a mudança. Se não conseguirem serão excluídos. (SANCHES, 2006, P. 68)

Na integração escolar o aluno deve preparar-se para conviver com os demais, as características são pré-estabelecidas e o aluno é avaliado, podendo ser aceito ou não, adaptar-se ou não, ao grupo das “maiorias”. Aquele que não se enquadrar nos padrões terá um atendimento à parte, separado dos demais.

O conceito de inclusão escolar surge em interrupção ao processo de integração escolar, o foco é modificado e o problema passa do indivíduo para a sociedade. A escola deve adaptar-se para atender ao aluno com necessidades educacionais especiais, e não mais o aluno deve modificar-se para adequar-se à escola.

A inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais requer uma mudança gradativa, da integração à inclusão, com recursos especializados,

sala de recursos e propostas de práticas alternativas, evitando uma mudança brusca nos sistemas de ensino, dando tempo para a assimilação deste novo paradigma e de uma nova concepção de aprendizagem.

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentem necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica (BRASIL,

2001, p. 40)

Nesta nova concepção de aprendizagem, na educação inclusiva, todos os alunos são capazes de aprender juntos, participar das mesmas atividades e compartilhar o mesmo espaço. As necessidades educacionais especiais e outras “diferenças” devem ser respeitadas e o acesso às oportunidades devem ser os mesmos, nesta visão incluem-se todas as crianças que possam ter alguma dificuldade de acesso e permanência à escola e não só os deficientes.

Entende-se por inclusão a garantia a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo, na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (MEC, CNE, CEB, Parecer 17/2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil na

Educação Básica)

O desafio que o Parecer das Diretrizes Nacionais traz para a educação é o de promover a inclusão escolar para todos os alunos, independentemente de suas diferenças, necessidades especiais ou características individuais. O movimento para a inclusão escolar está ligado a uma reforma no sistema educacional, prevista em legislação específica, que promova uma educação de qualidade para todos.

Com base na Declaração de Salamanca as escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras. Neste conceito terão de se incluir crianças com deficiência ou superdotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou “marginais”.

O enfoque atual da inclusão

escolar pressupõe que todos tenham as mesmas condições de acesso e permanência, não há espaço para a segregação, para a integração ou para a exclusão escolar.

A efetiva inclusão escolar traz um conceito muito amplo e exige modificações de conceitos e paradigmas, não é o aluno que deve ajustar-se aos padrões pré-estabelecidos na escola ditos como “normais”, com a mudança de paradigma a escola tem o compromisso de ajustar-se aos alunos, atendendo as suas dificuldades e diversidades e garantindo o sucesso na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o término desta pesquisa e análise dos elementos apresentados a efetiva inclusão no sistema escolar ocorre quando a escola é capaz de trabalhar com as diferenças e com a diversidade. Esperar que este aluno aprenda como os demais, no mesmo ritmo e as mesmas coisas irão causar grandes desilusões ao envolvidos neste processo, o ideal é ter em mente que cada aluno é diferente e conseqüentemente aprenderá de forma diferenciada.

Desta maneira afirma-se que a garantia de acesso ao sistema educacional à todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais, é uma das propostas da educação inclusiva e a legislação pertinente garante esta inclusão por meio de suas deliberações.

A análise evidenciou que a história da educação especial sempre foi marcada por discriminação e rejeição. Os deficientes eram excluídos

da sociedade e não havia a preocupação com a sua escolarização. Somente a partir do século XVIII os deficientes passam a ser integrados à sociedade e as preocupações com a educação desta clientela passam a ser discutidas. Ao longo dos anos foram criadas instituições especializadas no atendimento ao deficiente e as escolas especiais e/ou classes especiais funcionavam como um degrau para o aluno chegar à escola regular.

A preocupação em garantir os direitos para o atendimento da pessoa com necessidades educacionais especiais torna-se mais efetiva a partir da Constituição Federal (1988) que promulga que o atendimento educacional especializado à estas pessoas deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino.

Analisando a legislação vigente, fica claro que os direitos da pessoa com deficiência ou com alguma necessidade

educacional especial, estão ali garantidos, além da previsão de disponibilização de recursos, materiais e formação de professores. A sociedade deve organizar-se de maneira que estas leis e regulamentações possam ser cumpridas e efetivadas no âmbito educacional.

Inserir o aluno com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, não garante a efetiva inclusão, é necessário planejamento, oportunidades, respeito às diferenças e a criação de práticas sociais e educacionais que contribuam com o processo de inclusão escolar.

Esta pesquisa evidenciou que o conceito de integração escolar refere-se às mudanças administrativas e técnicas que ocorreram entre as escolas comuns e as escolas especiais, os alunos considerados “aptos” podem frequentar a escola comum parcialmente ou provisoriamente.

Evidenciou também que

no conceito de inclusão escolar todos os alunos são capazes de aprender juntos, participar das mesmas atividades e compartilhar o mesmo espaço. As necessidades educacionais especiais e outras “diferenças”

devem ser respeitadas e o acesso às oportunidades devem ser os mesmos, nesta visão incluem-se todas as crianças que possam ter alguma dificuldade de acesso e permanência à escola e não só os deficientes.

O enfoque atual da inclusão escolar pressupõe que todos tenham as mesmas condições de acesso e permanência, não há espaço para a segregação, para a integração ou para a exclusão escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. Decreto nº 3298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a lei nº 7853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1999.

BRASIL. Lei nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

BRASIL, MEC. Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação Especial Brasileira: a integração-segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 1994.

_____. Parecer CNE/CEB nº 17 de 3 julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. DOU em 17/08/2001. Seção 1. p.46. 2001.

_____. Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001. CEB/CNE. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. DOU em 14/09/2001. Seção 1E, p 39-40, 2001.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

EDUCAÇÃO ESPECIAL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, 1994.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. 1. Ed. São Paulo: Memnon: Editora Senac, 1997.

_____. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, PRIETO, R. Gavioli, ARANTES, V. Amorim (Org). Inclusão Escolar: pontos e contrapontos, led. São Paulo: Summus, 2006. (1ª parte).

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v.11, n. 33, p.387-405. set/dez, 2006.

PESSOTTI, Isaiás. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo, Edusp, 1984

PINHEIRO, Odnéia Quartieri Ferreira. História da Educação Especial / Revendo conceitos. Brasília, DF: W Educacional Editora e Cursos Ltda, 2011.

PINHEIRO, Odnéia Quartieri Ferreira. A Alfabetização do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais DM/DI. Brasília: W Educacional Editora e Cursos Ltda, 2011

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri, BAUMEL, Roseli Cecília Rocha (Org). Educação Especial: do querer ao fazer. São Paulo, Avercamp, 2003.

SANCHES, Isabel, TEODORO, Antônio. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. Revista Lusófona de Educação, 2006, 8, p. 63-83. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>>, acesso em 01/09/2017.

IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (2016) Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora de Ensino Fundamental na Escola Estadual Zacharias Nunes da Silveira. Professora de Educação Básica.

Neste artigo abordou-se sobre a importância do lúdico na Educação Infantil, sobretudo no conhecimento adquirido através da ludicidade que irá beneficiar a criança no processo de ensino aprendizagem. A infância é a fase que as crianças mais brincam, e é através das brincadeiras que elas se realizam, expressando seus desejos e sentimentos. O lúdico é uma das formas mais eficientes para envolver as crianças nas atividades escolares porque a brincadeira é inerente à própria criança. O lúdico na educação infantil deve dar ao professor a oportunidade de compreender a importância das brincadeiras educativas. Instigar o educador a inserir o lúdico na sua forma de educar, fazendo com que este tenha consciência das vantagens de se educar brincando. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica considerando as contribuições dos autores Vasconcelos (1996), Vygotsky (1984), Piaget (1975) dentre outros que tratam da importância do lúdico no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

Palavras-chave: Brincadeira; Educação Infantil; Lúdico.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema A importância do Lúdico na Educação Infantil por considerar que é na infância a fase que mais se brinca, percebemos que a aprendizagem se dá com mais facilidade através da ludicidade. O lúdico é uma ferramenta que pode dar mais vida e prazer ao processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Vasconcelos deve ser empregada uma abordagem em que inúmeras experiências sejam incorporadas, a partir das várias modalidades sensoriais. Quando tolhemos uma criança em alguma brincadeira, tolhemos sua liberdade e sua aprendizagem. Porque "brincando a gente tem espaço para aprender".

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, sendo ela de grande importância para o desenvolvimento da criança. Hoje, se observa que a educação das crianças de zero a cinco anos de idade vem

crescendo no mundo inteiro de forma bastante acelerada. Seja na decorrência da necessidade da família contar com uma instituição que se encarregue do cuidado e da educação de seus filhos pequenos, pelo fato de trabalharem fora de casa, seja pelos argumentos advindos das ciências que investigaram o processo de desenvolvimento da criança.

A brincadeira assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito, rompendo com a visão tradicional de que ela é uma atividade natural de satisfação de instintos infantis. Ainda, o autor refere-se à brincadeira como uma maneira de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. A capacidade para imaginar, fazer planos, apropriar-se de novos conhecimentos surge, nas crianças, através do brincar. A criança por intermédio da brincadeira,

das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes.

O LÚDICO E SUA APRENDIZAGEM

Os jogos lúdicos oferecem condições do educando vivenciar situações-problemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à criança uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade e estimulando as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

De acordo com (Vygotsky, 1984, p. 27), É na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras.

Segundo o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, Lúdico refere-se a jogos, brinquedos

e divertimentos. Para o campo científico, a atividade lúdica constitui um dos elementos fundamentais para a formação da personalidade, devendo servir como fonte de orientação para os estabelecimentos de ensino e fomentar práticas educativas mais dinâmicas.

Tanto o vocábulo, quanto a função que desempenha não pode ser limitado em seu valor e aplicação na prática educativa. A primeira reflexão válida situa-se entre o significado do termo e sua aplicação no contexto educacional, mais especificamente sobre a ação positiva de atividades lúdicas na aprendizagem infantil. Sempre que se fala na questão lúdica, logo é estabelecida uma íntima relação entre brincadeiras e jogos.

Quando a escola admite a aprendizagem por meio do lúdico, objetiva então, despertar atitudes de alegria, satisfazer as necessidades e interesses infantis e auxiliá-la na construção

de conhecimentos, então a ação educativa passa a assumir um caráter lúdico e pedagógico. Ao brincar, cantar, dançar, rir, correr, pular, gritar, rodar, imaginar, inventar, sonhar, fazer de conta e fantasiar, as crianças podem demonstrar sua liberdade e espontaneidade, aprendendo e se envolvendo com a aprendizagem. Enquanto brinca, a criança gerencia sua atitude, pode e toma decisões, sem a intervenção e a imposição do adulto. Vive e aprende ludicamente.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27, v.01):O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se

de objetos substitutos. três características: a imitação, de brincadeiras, podendo ser
Vygotzky (1991) salienta a regra e a imaginação, de faz-de-conta, tradicional ou
que a brincadeira apresenta presentes em todos os tipos outra atividade lúdica.

O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Vygotzky (1984) atribui relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. É brincando, jogando que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e de entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos.

A criança, por meio da brincadeira, reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento. A linguagem, segundo Vygotzky (1984), tem importante papel no desenvolvimento cognitivo da criança à medida que sistematiza suas experiências e ainda colabora na organização dos processos em andamento. De acordo com Vygotzky (1984, p.97),

A brincadeira cria para

as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

Por meio das atividades lúdicas, a criança reduz muitas situações vividas em seu cotidiano, as quais, pela imaginação e pelo faz-de-conta, são reelaboradas. Esta representação do cotidiano se dá por meio da combinação entre experiências passadas e novas possibilidades de interpretações e reproduções

do real de acordo com suas afeições, necessidades, desejos e paixões. Estas ações são fundamentais para a atividade criadora do homem.

Tanto para Vygotzky (1984) como para Piaget (1975), o desenvolvimento não é linear, mas evolutivo e, nesse trajeto, a imigração se desenvolve. Uma vez que a criança brinca e desenvolve a capacidade para determinado tipo de conhecimento, ela dificilmente perde esta capacidade. É com a formação de conceitos que se dá a verdadeira aprendizagem e é no brincar que está um dos maiores espaços para a formação de conceitos. Negrini (1994, p.19) sustenta que as contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente

no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade. Essas qualidades são inseparáveis: sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança.

A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, E NAS SÉRIES INICIAIS

Segundo Kishimoto (1994), o lúdico é fundamental para o crescimento da criança, quando ela brinca aprende regras, a dominar a enfrentar problemas, frustrações, a expressar a efetividade. Pelo brincar a criança aprende que há momentos em que você ganha e que em outros você perde.

O brincar, cuidar e educar andam juntos na Educação Infantil, a criança aprende brincando, educar vem junto com o brincar. Conforme as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 25), as práticas pedagógicas têm como eixos norteadores as interações e as brincadeiras:

O brincar é importante no desenvolvimento da criança, de maneira que as brincadeiras e os jogos vão surgindo na vida das crianças e os brinquedos e as brincadeiras são inesgotáveis na interação lúdica e afetiva. Por meio da ludicidade a criança começa a expressar-se, a ouvir e aprender.

O brincar é a melhor forma da criança desenvolver

suas potencialidades, fazer descobertas criando soluções e aprender a viver e a conviver com outras crianças. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de pesquisa bibliográfica vimos que a criança aprende enquanto brinca. De

alguma forma a brincadeira se faz presente e acrescenta elementos indispensáveis ao

relacionamento com outras pessoas. Assim, a criança estabelece com os jogos e as

brincadeiras uma relação natural e consegue extravasar suas tristezas e alegrias, angústias, entusiasmos, passividades e agressividades, é por meio da brincadeira que a criança envolve-se no jogo e partilha com o outro, se conhece e conhece o outro.

Além da interação, a brincadeira, que o brinquedo e o jogo proporcionam, é fundamental como mecanismo para desenvolver a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade

e habilidade para melhor desenvolver a aprendizagem. Brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais como atenção, afetividade, o hábito de concentrar-se, dentre outras habilidades. Nessa perspectiva, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos vêm contribuir modo significativo para o desenvolvimento das estruturas psicológicas e cognitivas do aluno.

Sendo assim, vimos que

a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, mas principalmente na infância, na qual ela deve ser vivenciada, não apenas como diversão, mas com objetivo de desenvolver as potencialidades da criança, visto que o conhecimento é construído pelas relações interpessoais e trocas mútuas que se estabelecem durante toda a formação integral da criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. A importância do brincar. Produção de Tatiana Bertoni. São Paulo: TV UNIESP, [1994]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HpiqpDvJ7-8>>. Acesso em: 02 de março de 2016.

LOPES, Jader Janer Moreira. Grumetes, pajens, órfãs do rei e outras crianças migrantes. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). Educação da infância. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania In: VASCONCELLOS, Vera. (org.) Educação da infância: história e política. 2ª ed. Niterói: EDUFF, 2011, pp. 107-132.

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

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Propil, 1994.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BULLYING: INTIMIDAÇÃO SISTEMÁTICA NAS ESCOLAS



VERÔNICA DANZIGER GOMES

Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais- Campus Poços de Caldas (2016); Especialista em Administração Escolar com Ênfase no Bullying na Escola pela Faculdade Campos Elísios- Polo Poços de Caldas (2017). E- mail: veronicadanziger@gmail.com

Este estudo aborda a compreensão e a definição do fenômeno bullying, buscando caracterizar os envolvidos nas situações de violência que são denominados como vítimas, agressores e espectadores. Também expõe as implicações do fenômeno para suas vítimas, apresentando os transtornos psíquicos e comportamentais que podem ser agravados, dentre eles, a depressão, fobias, transtornos alimentares, ansiedade e o suicídio. E finaliza apresentando estratégias de intervenção e prevenção à violência, com ênfase ao bullying na escola. A metodologia utilizada foi embasada na revisão bibliográfica sobre o tema, com os objetivos de apresentar os conceitos para o termo bullying, contextualizar suas manifestações na escola, recorrer sobre as implicações desse fenômeno as suas vítimas e apresentar intervenções e prevenções às intimidações constantes.

Palavras-chave: Fenômeno Bullying. Intimidação Sistemática. Violência nas escolas.

INTRODUÇÃO

Este estudo foi desenvolvido com o objetivo de analisar a incidência do fenômeno bullying nas escolas.

Tradicionalmente a escola é vista como formadora da disciplina e da ordem, transmitindo e reproduzindo o conhecimento, porém os jovens têm deixado de lado a linguagem e a argumentação e vêm utilizando a violência como forma de se expressarem e se popularizarem dentro da sala de aula.

Um agravante dessa violência na escola é a perpetuação do bullying. Os alunos maltratam uns aos outros e consideram apenas leves brincadeiras e os pais protestam a favor da liberdade de expressão dos filhos. A sociedade, de um modo geral, alega que esses xingamentos sempre permearam os muros das instituições e culturalmente é encarado como um processo comum na vida dos educandos, deixando seu verdadeiro sentido

e consequências negligenciados. Esse tema despertou meu interesse, pois as situações de violência nas escolas são alarmantes, principalmente pelas banalidades que as motivam. Os jovens tendem a resolver seus conflitos por meio de agressões físicas e de perseguições aos colegas com a prática do bullying.

As informações dessa pesquisa poderão contribuir com os educadores a fim de identificar as intimidações sistemáticas e auxiliá-los a lidar com os educandos envolvidos nessas situações, o que ajudará na prática pedagógica das instituições de ensino envolvidas no processo.

Sendo que, o objetivo geral deste estudo foi apresentar os conceitos para o termo bullying. E os objetivos específicos foram: a) contextualizar as manifestações do bullying na escola; b) recorrer sobre as implicações desse fenômeno as suas vítimas e c) apresentar

intervenções e prevenções às intimidações constantes.

Portanto, finalizou-se a pesquisa apresentando alternativas de prevenção e intervenção à violência na escola, principalmente ao bullying, buscando promover situações de respeito e socialização entre os membros da sociedade para, então, garantirem uma educação de maior qualidade para todos.

CONCEITOS QUE DEFINEM O FENÔMENO BULLYING NO BRASIL

Bullying é uma palavra de origem inglesa adotada em muitos países para definir o desejo consciente de maltratar outra pessoa, esse termo conceitua os comportamentos agressivos e antissociais entre os jovens.

Uma das maiores dificuldades dos pesquisadores desse fenômeno, está em encontrar termos em seus idiomas que correspondam à amplitude dos sentidos que a palavra inglesa possui. Fante (2005) identificou 67 palavras que correlacionam a esse comportamento, mas nenhuma delas abrange o significado do termo em inglês.

No Brasil, foi traduzido como tirania, brutalidade, aterrorização, entre outros, que compreendem um subconjunto de comportamentos agressivos, caracterizados por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder. Por isso, a autora aponta que para ser classificado como o bullying,

é necessário no mínimo três ataques contra mesma vítima durante o ano.

Diante dos fatores relacionados a esse fenômeno, em novembro de 2015 foi implantada a Lei Federal nº 13.185, a qual institui o “Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)”. Em seu contexto geral, a lei visa capacitar os profissionais das escolas a fim de garantir o reconhecimento e enfrentamento das situações que o envolvam, bem como a prestar assistência psicológica e jurídica aos envolvidos. Diante disso, no inciso 1º, para os fins da lei, o denomina como:

[...] todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre

as partes envolvidas (BRASIL, 2015, p. 1).

Suas manifestações comportamentais, são caracterizadas por insultos, gozações, acusações injustas e ridicularização a outros, levando-os a exclusão e causando danos físicos, morais e materiais.

Segundo Fante (2005) esse comportamento é definido como desumano entre as relações interpessoais no qual, através de brincadeiras maldosas e apelidos, os agressores disfarçam a intenção de maltratar e intimidar as vítimas.

Ao mesmo tempo em que o bullying é um fenômeno antigo, por se tratar de uma forma de violência que sempre existiu nas escolas, vem sendo objeto de investigações e estudos apenas nas últimas décadas, mas até hoje ocorre despercebido da maioria dos profissionais da educação.

Os estudos científicos voltados para o fenômeno

iniciaram apenas nos anos 70, na Suécia, quando a sociedade demonstrou preocupação com a violência entre os estudantes e as suas consequências no âmbito escolar.

O autor Dan Olweus que iniciou esses estudos sobre o fenômeno reunindo 84 mil estudantes de todos os anos escolares, com objetivo de avaliar as formas pelas quais o bullying se apresentava na vida dos jovens. Com essa pesquisa, constatou que um em cada sete alunos encontrava-se envolvido nesses casos, fossem como vítimas ou no papel de agressor.

Nesse segmento, Medeiros (2012) faz a diferenciação dos atos entre meninos e meninas ao cometerem o bullying, destacando que entre os meninos o líder do grupo de agressores é o mais esperto e observador e, na maioria das vezes, não é ele que comete os atos explícitos, pelo contrário, ele induz outros a cometerem e, normalmente, envolve agressões físicas.

Já as meninas se manifestam de forma mais discreta, porém não menos prejudicial, através de fofocas ou exclusão, fazendo com que a vítima acredite que, de alguma forma, é sua culpa.

Os agressores normalmente possuem admiradores que alastram o fenômeno para impressioná-lo. Sua imposição de autoridade é respaldada em sua força física ou psicológica que se destaca perante o grupo. Entretanto, esse tipo de comportamento ocorre para suprir a carência, a ausência de limites ou práticas educativas extremas dos pais, que incluem maus-tratos e agressões, o que torna o agredido do lar em agressor da escola.

A sala de aula é um ambiente propício a conflitos e tensões, alterando as formas de interação entre colegas, sendo que muitos optam por essa prática como uma maneira de se autoafirmar como membros superiores, e por terem a convicção que as vítimas não serão capazes de

se defender, tanto quanto tem a consciência de que outros alunos não irão intervir para não se tornarem mais um alvo de suas crueldades. Por isso, existe a possibilidade de uma vítima se converter em agressor como estratégia de defesa.

É comum a vítima não contar para os adultos o que acontece na escola, pois ficam com medo de sofrer novas retaliações sendo que, a maioria dos casos acontece no interior da escola, entretanto para caracterizá-los é necessário distinguir os maus-tratos ocasionais e não graves, dos habituais e graves. Os comportamentos referentes a esse fenômeno podem ocorrer de duas formas, sendo elas direta ou indiretamente. A forma direta inclui ações físicas, por meio de empurrões, chutes, tapas entre outros, e verbais, em forma de insultos ou apelidos, que se denominam pela intolerância quanto às diferenças culturais, físicas, sexuais ou raciais. E a forma indireta acontece através da desqualificação psicológica e

moral, por meio de fofocas ou rumores desagradáveis que visam à discriminação e exclusão da vítima do seu grupo social.

Com isso, Silva (2005) e Fante (2010) qualificam os papéis desempenhados pelos envolvidos no fenômeno bullying nas escolas. Classificando-os como vítima típica, ou seja, aquela que sofre retaliações constantes dos agressores e não revida, pois possui uma conduta habitual não agressiva.

A vítima provocadora, que

tenta brigar ou responder quando é atacada ou insultada, mas geralmente de maneira ineficaz. Vítima agressora, que reproduz a crueldade sofrida. O agressor, ou seja, aquele que se sobrepõe aos mais fracos e normalmente manifesta pouca empatia, sentindo a necessidade de dominar e subjugar os outros. E o espectador, que presencia as ações, mas não intervém ou sofre com prática alguma.

Contudo, nota-se que o bullying possui vários

significados na tradução livre para o português, mas nenhum se refere a brincadeiras convencionais entre colegas. As intimidações, apelidos ou agressões não são engraçadas para as vítimas, apesar de se silenciarem. Os sujeitos alvo tornam-se deprimidos e apáticos perante as condições, muitas vezes com medo de desencadear novas ocorrências por parte dos agressores, o que não significa que consideram banais essas atitudes.

AS IMPLICAÇÕES DO FENÔMENO BULLYING PARA AS VÍTIMAS

Os efeitos para as vítimas desse fenômeno são graves e abrangentes, promovendo o desinteresse pela escola, o déficit de concentração e aprendizagem, a queda do rendimento e a evasão escolar. Portanto, esse subitem tem como objetivo exibir as sequelas do bullying para suas vítimas, entre elas:

Transtorno do Pânico: é caracterizado pelo

medo intenso que surge de repente, gerando intensa ansiedade sem razão aparente.

Fobia Escolar: o medo de frequentar a escola, ocasionando repetência por faltas, problemas de aprendizagem ou evasão escolar, pois o jovem não consegue permanecer no ambiente onde as lembranças são traumatizantes.

Fobia Social: o indivíduo sofre de ansiedade

excessiva e persistente, temendo estar sendo julgado e avaliado negativamente. Com isso, ele passa a evitar eventos sociais, o que traz prejuízos em suas vidas acadêmicas, profissionais, sociais e afetivas.

Anorexia e Bulimia: são transtornos alimentares caracterizados pelo pavor de engordar. A anoréxica se submete a regimes rigorosos e agressivos, muitas vezes,

ficando sem comer por dias. Já a pessoa bulímica ingere compulsivamente os alimentos, posteriormente, com o sentimento de culpa pelo exagero, auto induz os vômitos ou pratica exercícios demasiadamente.

Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC): se caracteriza por recorrentes pensamentos ruins, causando ansiedade e sofrimento. Na tentativa de se acalmar, o portador de TOC adota comportamentos repetitivos de forma sistemática e ritualizada.

Transtornos de Estresse Pós-Traumático (TEPT): é identificado pelas ideias recorrentes do evento traumático, com flashbacks e lembranças de todo o terror que o abateu.

Sintomas Psicossomáticos: as vítimas apresentam sintomas físicos como alergias, desmaios, tremores, cansaço, enjoo ou dores de cabeça.

Ansiedade: o medo e insegurança persistentes, que induzem a sensação de

estar sempre se esquecendo de algo ou que não será capaz de concluir seus afazeres. São pessoas impacientes que vivem aceleradas e negativistas, com a impressão que algo ruim irá lhe acontecer.

Depressão: trata-se de uma doença que afeta o humor, pensamentos, a saúde e o comportamento, sendo que os sintomas característicos desse quadro são: tristeza persistente, ansiedade, sentimento de culpa, insônia ou excesso de sono, irritabilidade e inquietação.

Suicídio e Homicídio: ocorre quando os jovens alvos não conseguem suportar a coação dos seus agressores. Em total desespero, essas vítimas têm atitudes extremas contra si mesmas e os outros.

A vulnerabilidade e fatores genéticos das vítimas, ligado ao ambiente externo, as pressões psicológicas e ao estresse prolongado, ocasionadas pelo bullying podem acarretar qualquer um desses transtornos, tornando imprescindível um acompanhamento médico. Desta forma, esses fenômenos

não podem ser compreendidos meramente como brincadeiras e gozações não intencionais que fazem parte do convívio entre determinadas faixas etárias, pois a constante intimidação pode ocasionar reações psicológicas que perduram até a fase adulta, ou pior, que são fatores geradores de reações extremas, como homicídio ou suicídio.

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO E PREVENÇÃO AO BULLYING

O bullying pode ser denominado, basicamente, como as ocasiões frequentes de violência entre pares. Entretanto, há diversas formas de intervenção e prevenção para diminuir ou até mesmo extinguir esse fenômeno das escolas. Por isso, o objetivo deste item é apresentar algumas atitudes simples a serem tomadas para este fim.

Primeiramente, os professores, alunos, pais e funcionários da escola devem se conscientizar da existência do fenômeno e de suas graves consequências para então buscar maneiras para combatê-lo.

No artigo 4º da Lei Federal nº 13.185, que permanece em vigência, foram estabelecidos alguns objetivos para minimizar o problema, entre eles:

[...] II-capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação

e solução do problema;

III-implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;

IV-instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;

[...] IX-promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (bullying), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar (BRASIL, 2015, p. 2).

Esse fenômeno é complexo e de difícil identificação, principalmente por se manifestar de maneira sutil e por se propagar com a lei do silêncio. Entretanto,

não há como confundir-lo com outras manifestações de violência na escola, devido às atitudes agressivas intencionais e repetitivas que o qualificam. Desta forma, para a prevenção do fenômeno, é de extrema importância a capacitação dos profissionais da educação, para que identifiquem e sejam capazes de distinguir e diagnosticá-lo.

Existem estratégias gerais que devem ser praticadas a fim de diminuir as ocorrências de violência na escola e do fenômeno bullying. Por exemplo, medidas de observação dos membros da escola, melhorando os espaços comuns e trazendo segurança aos alunos. Para tanto, é necessário aumentar o número de funcionários na escola ou criar grupos de “alunos solidários” capazes de identificar as dificuldades existentes entre os colegas e encontrar meios para auxiliá-los.

Bem como os docentes devem desenvolver estratégias voltadas para redações que incentivem os alunos a descreverem como é sua convivência com seus companheiros de escola, ou até mesmo estimular a escrita de textos com a finalidade de detectar as causas que possam estar contribuindo para o comportamento agressivo do aluno a partir de seu contexto familiar.

Após aplicação desses recursos é possível identificar os alunos vítimas e os agressores e direcioná-los para uma entrevista pessoal que consiste em um método composto de uma série de indagações aos alunos envolvidos.

As estratégias em sala de aula consistem em medidas adotadas por um grupo coordenado para observar cada segmento apontado para observação, ou seja, um deve ser responsável pela identificação das vítimas, outro pelos agressores e um terceiro pelos espectadores.

Outra intervenção

voltada para a prevenção do fenômeno, tanto quanto para outros tipos de violência que permeia o ambiente escolar, consiste na criação de um regulamento, a fim de se estabelecer normas de boa convivência, organização e responsabilidades para todos. Porém, esse documento deve ser elaborado pelos próprios alunos, sob a supervisão e orientação da diretoria da escola, não devendo ser imposto pelos adultos e demandando a reflexão e participação do maior número possível dos membros da comunidade educativa.

A regulamentação das normas deve ser realizada de forma conjunta a fim de garantir um caráter pacificador, visando alcançar os objetivos de desenvolvimento da consciência crítica e educação participativa, a superação da insegurança, dos conflitos e timidez, a capacidade de solucionar problemas e o enriquecimento da socialização, assim como a estimulação da afetividade entre os alunos. Sendo indispensável

à participação do segmento familiar, pois a escola não deve ser tratada como única responsável pelo processo educacional das crianças e jovens.

Contudo, considera-se ao final que cabe a toda a comunidade observar os atos relevantes que possam agravar situações de bullying entre crianças e jovens, dentro ou fora da escola, pois compete a todos a transmissão de confiança e solidariedade às vítimas a fim de não as silenciar perante as agressões e o sofrimento contínuo. Devendo a família se unir às instituições de ensino para refletirem sobre as melhores formas de ajudar não apenas as vítimas, mas também os agressores que podem ser configurados como membros vulneráveis na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade é composta por uma ampla e complexa variação populacional, o que causa múltiplos conflitos entre indivíduos que não suportam a diversidade. A violência entre pares comprova isso e diante de tantas misturas culturais, sociais, raciais, sexuais e outras, muitos homens não conseguem compreender, respeitar e, conseqüentemente, viver em harmonia.

Percebe-se que na contemporaneidade os indivíduos tornaram-se espectadores dessas ações e se acomodaram diante desses atos, como se fosse algo imutável. Apesar das condenações éticas e morais, muitas vezes a população apresenta um olhar de indiferença frente à violência, inclusive culpando a vítima por não prever o ocorrido ou não se proteger.

Neste aspecto é possível concluir que a violência está em diversas situações e relações, transmitindo sofrimento

e medo ao homem. Ela se revela em todos os ambientes à sombra da desigualdade, do preconceito e da discriminação, pois se caracteriza como um princípio social, histórico e cultural.

Diante desses fatores, a escola, que tem como uma de suas propostas fundamentais a integração, acabou se tornando mais um lugar propício para a perpetuação dessas várias formas de violência, inclusive alastrando o fenômeno bullying. As humilhações, chantagens, insultos, apelidos e “brincadeiras” pejorativas são motivos de divertimento para alguns estudantes, que excluem e hostilizam aqueles que consideram fora do padrão.

Deste modo, conclui-se que existem várias abordagens que representam a violência na escola, por exemplo, a influência de fatores externos ao ambiente educacional, como a comunidade ou a mídia. Ainda assim, existem várias

possibilidades para precaver os atos dos jovens, competindo à escola providenciar medidas e ações que a minimizem.

Outra contribuição deste estudo refere-se ao auxílio ideal às vítimas e a identificação dos bullys para também respalda-los, pois muitos são jovens indefesos perante a família ou a comunidade em que está inserido, por isso direciona sua ira aos mais fracos.

Portanto, cabe a escola, enquanto difusora do saber, inovar o diálogo com os alunos, familiares e a comunidade em geral. A transmissão convencional da teoria que embasa o fenômeno não é suficiente para cessá-lo, por isso há necessidade de mediar com propostas mais relevantes para redução desses atos e a intervenção por meio de ações efetivas que alarmem os jovens, inclusive delineando as sequelas psicossomáticas que podem se acarretar as

vítimas.

Portanto, finaliza-se concluindo parcialmente que o bullying enquanto violência

é o reflexo da incapacidade de conviver e respeitar as diversidades, tornando a tolerância um fator de magnificência na

sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. Violências nas escolas e estratégias de superação. Porto Alegre, RS: [s.n.], 2004.

ARTINOPOULOU, Vasso. A violência escolar na Grécia: panorama das pesquisas e estratégias de ação. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Orgs.). Violência nas Escolas: dez abordagens europeias. Brasília, DF: UNESCO, nov. 2002. Cap. 6, p. 153- 174. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128722por.pdf>>. Acesso em: 10 fev 2017.

BRASIL. Decreto-Lei n. 13. 185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm>. Acesso em: 13 mar 2017.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Porto Alegre: v. 4, nº 8, jul. 2002, p. 432- 443. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16>>. Acesso em: 11 jan 2017.

FANTE, Cléo. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para paz. 2. ed. Campinas, SP: Verus, 2005.

HAYDEN, Carol; BLAYA, Catherine. Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Orgs.). Violência nas Escolas: dez abordagens europeias. Brasília, DF: UNESCO, nov. 2002. Cap. 3, p. 63- 102. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128722por.pdf>>. Acesso em: 15 fev 2017.

MEDEIROS, Alexandre Vinícius Malmann. O fenômeno bullying: (in) definições do termo e suas possibilidades. Goiânia, 2012. Disponível em: <https://pos-sociologia.cienciassociais.ufg.br/up/109/o/2012_Alexandre_MALMANN_-_Disserta%C3%A7%C3%A3o_FINALIZADA.pdf>. Acesso em: 13 mar 2017.

MICHAUD, Yves. A violência. São Paulo, SP: Ática, 1989. Cap. I. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/167205363/Yves-Michaud-a-Violencia>>. Acesso em: 15 fev 2017.

ORTEGA, Rosario. O projeto de Sevilha contra a violência nas escolas: um modelo de intervenção educacional de natureza ecológica. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Orgs.). Violência nas Escolas: dez abordagens europeias. Brasília, DF: UNESCO, nov. 2002. Cap. 8, p. 197- 222. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128722por.pdf>>. Acesso em: 15 fev 2017.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SOUSA, Pedro Miguel Lopes de. *Agressividade em contexto escolar*. [S. l.: s. n.], 2005. Disponível em: < <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0261.pdf> >. Acesso em: 18 jan 2017.

ZOEGA, Maria Teresa Silveira; ROSIM, Mirivaldo Antônio. *Violência nas escolas: o bullying como forma velada de violência*. Araras, SP, v.3, n.1, p.13-19, 2009.

ARTE E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



VIVIANE DO AMARAL CAMPOS

Professor de Ensino Infantil I, formada em Educação Física, na Faculdade Integrada de Guarulhos, trabalha na EMEI Cel. Walfrido de Carvalho 5º ano – infantil II. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil.

O artigo disserta sobre a importância do movimento e do brincar no desenvolvimento global do educando, no âmbito da Educação Infantil. Ele tem como objetivo ampliar o conhecimento dos educadores sobre o papel do movimento e da arte na vida do educando. O método utilizado para realização de pesquisa foi a investigação bibliográfica de abordagem qualitativa nas bases de dados SCIELO. Verificou-se que cada educando é um indivíduo histórico e social, que aprende por meio da ação de movimento e das experiências vividas no ato de brincar, construindo pensamentos, ampliando sua linguagem, firmando sua identidade, fazendo uso da imaginação, interpretando a realidade, construindo regras e aprendendo a interagir com o meio e com os outros. Dentro da área educacional, é fundamental que o educador promova situações para brincar e se movimentar, enquanto recurso pedagógico, utilizando espaços, materiais adequados, situações que desafiem e ampliem as oportunidades do aprender, de acordo com o desenvolvimento de cada um. As intervenções são essenciais quando realizadas nos momentos adequados, a fim de ampliar o potencial de cada educando.

Palavras-chave: Aprendizagem; Brincar; Desenvolvimento; Educador; Movimento.

INTRODUÇÃO

A escolha desse tema surge da necessidade de se resgatar o movimento, a arte e o brincar dentro das escolas de Educação Infantil, trazendo como propósito o crescimento total do educando em todos os seus aspectos, sendo este papel desempenhado pelo educador. (OSTETTO, 2007, p. 12).

O que é posto à frente dos fatos de que inúmeras escolas de educação infantil, referentes ao preparo dos

educadores, à falta de espaços e tempo para brincadeiras buscam aplicar suas atividades de forma 'conteudista', procurando apenas cumprir o currículo escolar. Faz-se urgente refletir sobre esta prática e o quanto a ausência do brincar pode deixar lacunas no desenvolvimento infantil.

O artigo tem como objetivo esclarecer e refletir sobre o papel do educador ao adequar condições de dinâmicas, da atividade educacional artística

e do lúdico no método de aprendizado dos educandos, principalmente nos anos iniciais no ambiente escolar.

Esse trabalho está estruturado em tópicos, que conceituam e caracterizam o movimento, a arte e o brincar no desenvolvimento do educando, além do papel do educador nesse processo e a relevância do movimento e dos exercícios que movimentam os corpos.

O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme a Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Ela é destinada ao atendimento infantil e a promover o acesso dos educandos ao conhecimento construído socialmente, por meio de atividades lúdicas. (BRASIL, 1996).

São nas creches e

pré-escolas que se começam a oferecer um espaço para a construção do pensamento lógico, estímulos às relações sociais e interpessoais. Nestes espaços, o educando necessita conhecer o lugar, se movimentar, brincar, experimentar e vivenciar diferentes sensações, por meio de diferentes movimentos, a fim de se desenvolver de forma global.

Por meio dos movimentos, o educando pode expressar o seu lado emocional, suas inseguranças, medos, alegrias, mostrando se é extrovertido ou introvertido. Enfim, pode desenvolver a dimensão afetivo-social, por meio das interações que faz com os amigos e com os educadores.

Conforme NISTA-PICCOLO (2012, p. 64) "as atividades

corporais devem ajudar na composição da expressão, na capacidade reflexiva e no reconhecimento dos seus potenciais e dos seus limites”.

A aprendizagem acontece por meio das interações sociais juntas às experiências significativas pelas quais uma pessoa vivencia. “As características que uma pessoa apresenta são formadas histórica e socialmente

e não apenas biologicamente herdadas”. (NISTA-PICCOLO, 2012, p. 68).

Segundo NEIRA (2009, p. 65), o objetivo da Educação Física é analisar o patrimônio corporal, averiguar de que modo os agrupamentos formais se revelam através das atividades corporais.

FREIRE (2010, p. 48) afirma que “quem fica confinado

em salas apertadas, sentado e imóvel em carteiras, milhares de horas durante boa parte da vida, aprende a ficar sentado nas cadeiras, de onde talvez nunca mais venha a se erguer”.

O ser humano aprende com o corpo todo, com toda a sua sensibilidade, imaginação, criatividade e inteligência. Quanto mais prazerosa é a situação melhor será a aprendizagem, pois esta será significativa.

BRINCAR E ARTE

O brincar de forma espontânea corre o risco de se perder, no que diz respeito ao tempo destinado a essa prática, ao uso dos brinquedos da forma correta e ao próprio significado do brincar na vida dos educandos.

Atualmente, para muitos educandos, o brincar está relacionado aos aparelhos tecnológicos cada vez mais sofisticados, aos jogos eletrônicos de última geração, brinquedos estes que estão reduzindo cada vez mais o ato de se movimentar

corporalmente, provocando cada vez mais distúrbios no desenvolvimento global do educando, sendo um deles a obesidade.

Conforme FRIEDMANN (2012, p. 43), o brincar e a arte podem ser analisados sobre diferentes enfoques: educacional, sociológico, psicológico, antropológico e folclórico, observando as aprendizagens e desenvolvimento dos educandos, a influência do contexto social, compreendendo as emoções, a personalidade e

o funcionamento da psique, a reflexão dos valores, costumes e história das diferentes culturas e o resgate da cultura infantil, suas tradições e costumes.

Os brinquedos e brincadeiras, segundo FRIEDMANN (2012, p. 54), trazem em si incutidos valores referentes ao meio social, à cultura em que nasceram ou cresceram impregnados da realidade doméstica social e da bagagem cultural construída pelo grupo familiar.

Ao brincar, o educando

fornece infinitas informações a seu respeito, cabendo ao educador estar atento, observar e registrar os avanços que apresentou, ou seja, o que o educando aprendeu. Ao brincar ele aprende regras, a expressar e controlar suas emoções, a respeitar o outro e a si mesmo e amplia seus relacionamentos pessoais.

O PAPEL DO EDUCADOR

Ainda conforme FRIEDMANN (2012, p. 65), é de fundamental relevância que o educador faça um diagnóstico do comportamento e do desenvolvimento de seus alunos, por meio das observações das atividades lúdicas, descobrindo informações sobre seu estágio de desenvolvimento, das suas ideias, valores, necessidades, interesses, dificuldades e potenciais para poder propiciar atividades adequadas, que possibilitem aprendizagens em todas as áreas.

De acordo com VYGOTSKY (1988, p. 54), o educador não deve levar em conta, como ponto de partida para a ação pedagógica, apenas o que o educando já conhece ou faz, mas, principalmente, deve levar em conta suas potencialidades cognitivas, fazendo outros

desafios, mais exigentes no sentido de envolvê-lo em novas situações, de modo a provocá-lo, permanentemente, à superação cognitiva.

É importante que o educador saiba fazer o diagnóstico do que o seu aluno já aprendeu, as competências que já desenvolveu para encontrar formas de suprir o déficit de aprendizagem que ele apresenta, buscando situações adequadas que dê significado ao que está sendo ensinando, realizando intervenções coerentes, motivando e trazendo novos desafios por meio do movimento e das brincadeiras. (FRIEDMANN, 2012, p. 68).

Ao propor desafios, o educador deve apresentar situações que enriqueçam e

estimulem os conhecimentos que espera que seus alunos atinjam, sendo estas situações planejadas e preparadas antecipadamente.

Segundo FRIEDMANN (2012, p. 74), “assumir uma atitude lúdica significa aprender e incorporar as linguagens expressivas dos educandos e adotar essa postura em todos os conhecimentos e atividades”, ou seja, conhecer suas necessidades e propor aprendizagens específicas que venham ampliar cada vez mais a autonomia, a criatividade, as pesquisas e as maneiras de experimentar, por meio de atividades significativas.

O que quer dizer que existe um sujeito ativo desde o nascimento, com estruturas orgânicas que o impulsionam à ação, mas cujo desenvolvimento

depende radicalmente dessa mesma ação. (HOFFMANN, 2012, p. 67).

Conforme Piaget, um estímulo só é estímulo se o educando agir sobre ele desenvolvendo estruturas anteriores necessárias à 'interpretação' para tal estímulo.

PIAGET (1977, p. 74) pressupõe desequilíbrio, conflito, reflexão e resolução de problemas. Para ele, cabe aos adultos mediar a aquisição de ferramentas culturais (linguagem e símbolos) dos educandos de forma a levá-los a refletir sobre suas experiências, articulando ideias e construindo compreensões cada vez mais ricas acerca da realidade.

Segundo GÓMEZ, (2014, p. 63) o indivíduo é compreendido na sua totalidade por meio da aprendizagem. Aprende a partir do seu corpo, de suas emoções, do seu esquema referencial e da sua capacidade intelectual. A aprendizagem dependerá do processo de individualização, que ocorre quando o aprendiz transfere afetos para fora do seu grupo familiar. A intervenção

realizada pelo educador de forma pedagógica é que auxilia na construção dos significados, dando sentido ao que está sendo aprendido.

O educando passa a ser o principal protagonista de sua aprendizagem, quando é ele que constrói os significados.

É muito importante compreender como as atividades favorecem o desenvolvimento de determinadas funções. Também é importante compreender que quanto mais cedo as intervenções sejam feitas, maiores serão as possibilidades de compensar, reparar ou modificar as conexões cerebrais e seu funcionamento. (GÓMEZ, 2014, p. 66).

Para adotar atividades lúdicas, o educador precisa rever algumas de suas posturas dentro e fora da classe escolar, como sugere FRIEDMANN (2012, p. 74):

- Possibilitar tempo, espaço e materiais para os educandos brincarem livremente;

- Escutar o que os educandos têm a dizer, fortalecendo seus posicionamentos e autoestima;

- Aumentar a autonomia durante os conflitos, para estimular o desenvolvimento emocional e o autoconhecimento dos educandos;

- Possibilitar ações físicas que motivem os educandos a ser mentalmente ativos;

No caso de brincadeiras dirigidas, propor regras, ao invés de impô-las.

- As brincadeiras e jogos em grupo dão inúmeras chances de criação e modificação de regras, verificação de efeitos, comprovação de resultados;

- Propor a troca de ideias para chegar em um acordo sobre as regras;

- Incentivar a responsabilidade de cada educando quanto ao cumprimento das regras;

- Permitir o julgamento de qual regra deve ser aplicada a cada situação como forma de promover o desenvolvimento

da inteligência;

- Promover espaços para a brincadeira espontânea;
- Deixar a brincadeira fluir, intervindo somente nos casos extremos.

O papel do educador diante das atividades que envolvem o movimento e o brincar não são fáceis, já que trabalha com mais de um

educando. A tarefa de observá-las e registrar o que aprenderam se torna mais fácil por meio da construção de um portfólio com informações significativas, que vai construindo aos poucos com informações, fotos, sugestões. (GÓMEZ, 2014, p. 72).

Dessa forma o educador é uma peça fundamental nesse processo, pois cabe a ele

educar, oferecer ferramentas para o aprender, articular os saberes de todas as áreas, promover a inter-relação entre os educandos, construir valores, promover elos de confiança, sentimentos e afetos.

O educador inova a qualidade de ensino nas suas aulas priorizando o aprendizado de seus educandos.

EDUCAÇÃO PSICOMOTORA

A atividade da educação psicomotora pode preparar e analisar a construção de uma fundamentação precisa acerca da capacidade motora, afetiva e psicológica do educando, proporcionando possibilidade, mediante jogos e práticas divertidas, por exemplo, de uma compreensão a respeito do seu corpo. Por intermédio da educação física, o indivíduo evolui suas capacidades e habilidades evidentes e compreensíveis consoantes e mediante a harmonia do desempenho e prática psicomotora. (BARRETO,

2000, p. 54).

Com o intuito do educando desenvolver o domínio e o comando intelectual da sua manifestação motora, a educação física poderá executar práticas educacionais motivando os graus de sua maturidade. A educação física, como um todo é divertida, provoca e ocasiona o aprendizado dos educandos nas inúmeras modalidades associadas ao esporte na qual auxiliam no seguimento do bem-estar físico, intelectual e nas estabilidades

sociais e afetivas. (BARRETO, 2000, p. 62).

A educação física nunca pode estar plenamente separada do campo esportivo, embora um de seus propósitos represente ao respeito de favorecer a coletivização e o convívio junto aos educandos, direcionadas e ligadas ao esporte.

A enorme indagação na qual refere-se a prática esportiva na área educacional é relacionada a diversas circunstâncias na

qual se passa a direção ao educando um encargo de comprometimento elevado no que se refere a conquista de ganhos, na qual prejudica o educando ocasionando bloqueios mentais de maneira proibitiva e não aceita. (LE BOULCH, 1987, p. 78).

Assim, as práticas educacionais divertidas e movimentadas deveriam permanecer bem conceituadas em relação aos recursos mais eficientes no sentido de proporcionar a convivência dos educandos. A educação física intensifica esse processo, devido a frequentemente integrar e realizar atividades esportivas em grupo, as quais respeitam a doutrina da solidariedade dos participantes, despertando o educando para que seja mais atencioso e trabalhe em

equipe, de forma equilibrada e harmoniosa. (LE BOULCH, 1987, p. 82).

Dessa forma, entende-se por educação psicomotora o aprendizado e a descoberta dos movimentos pelo educando, considerando a idade, a cultura corporal, a maturidade e as preferências do educando. (BARRETO, 2000, p.35).

A educação psicomotora pode aperfeiçoar as inúmeras maneiras interligadas às funções motoras, cognitivas, perceptivas, afetivas e sócias motoras, portanto, é realizado um aperfeiçoamento na qual implica a integridade do educando, no qual movimento e afeto, nunca se realizam separados. (LE BOULCH, 1987, p. 84).

Mas, para isso é

fundamental que o educador tenha conhecimento científico do desenvolvimento infantil global, além do desenvolvimento psicomotor, pois, as práticas desenvolvidas por este terão melhores resultados desde que sejam efetuadas de maneira consciente e respaldada em um arcabouço teórico. (BARRETO, 2000, p. 42).

Portanto, a prática e a atividade de educação psicomotora podem ser realizadas nas escolas, sendo exercidas não apenas nas horas de lazer ou durante a educação física, mas ocorrendo de maneira planejada e consciente, tornando o aprendizado muito bem estruturado e fornecendo todo o auxílio que o educando necessita para facilitar o seu conhecimento.

FUNÇÕES PSICOMOTORAS BÁSICAS

Como ALVES preconiza (2008, p. 28), a expansão do esquema corporal acontece

nos primeiros anos de vida, mediante a relação sujeito-ambiente, ocorrendo por três

fases, na seguinte ordem: corpo vivo (até três anos de idade); corpo compreendido

ou revelado (três a sete anos); corpo interpretado (sete a doze anos). A primeira fase representa ao período da inteligência sensório-motora de PIAGET, na qual a criança imitará os sujeitos a sua volta, e demonstrará um interesse enorme pelos objetos. No final dessa fase principia a se descobrir como um ser individualizado do ambiente.

Na segunda fase entende o seu corpo como ponto de direção para se posicionar e posicionar os objetos, aprendendo noções transitórias como antes e depois, e de espaço como acima e embaixo. Na última fase, que começa aos sete anos, será a etapa em que acontecerá a formação do esquema corporal, na qual a criança terá inteiro conhecimento e o comando de todas as partes de seu corpo. (ALVES, 2008, p. 35).

Porém, até chegar à formação determinada do esquema corporal, será essencial que o educando adquira as motivações compatíveis do ambiente que o cerca, advindo uma mudança do seu mundo interior. O contato dos pais, o

tato com objetos, as dinâmicas aprendidas na escola, todos estes são impulsos que podem favorecer expansão do corpo, possibilitando que o educando se identifique como um ser único, notado do ambiente e detentor de um Eu corporal (ALVES, 2008, p. 38).

As brincadeiras da infância são notadas como básicos para o desenvolvimento de tal esquema. O brincar do educando ativará uma maior liberdade desta sobre os movimentos do seu corpo, pois ao acatarem a comandos verbais como “pule”, “corra” e “pare”, por exemplo, praticarão e complementarão os seus movimentos. (BARRETO, 2000, p. 92).

Segundo ALVES (2008, p. 94), todos os impulsos sentidos pelos educandos, como angústia, tranquilidade e ansiedade, são fundamentais para que ela sinta e descubra seu corpo. Porém, são essenciais também os impulsos sociais, ou seja, as regras que a sociedade estabelece sobre o corpo, que atuam de maneira expressiva

no modo como o educando se associará com o corpo que possui.

Desse modo, o esquema corporal pode ser entendido, segundo BARRETO (2000, p. 94), como efeitos motores dos processos mentais integrados com as funções motoras e psíquicas, tendo todos os procedimentos e metodologias dos pontos relativos às sensações e expressões metodológicas nas quais e pelas quais o fator afetivo está sempre provido.

É o seguimento do conhecimento do corpo, da qual geralmente o indivíduo toma pequena consciência, é a forma de familiarizar-se com o meio por suas próprias capacidades.

As atividades educacionais referentes aos movimentos capacitam os educandos para um entendimento melhor e os torna mais disciplinados em querer aprender cada vez mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises bibliográficas referentes ao tema desse artigo, deve-se considerar a importância sobre a reflexão e a mudança de paradigmas, quanto à necessidade de se promoverem espaços para brincar e o ato de movimentar-se dentro da área educacional, principalmente na Educação Infantil, pois é mediante a atividade da qual o educando realiza a socialização e a interação com todos.

O ato do brincar é de suma relevância para o desenvolvimento global do educando, como ser histórico, social, cognitivo e emocional. As atividades relacionadas ao movimento devem manifestar

seus sentimentos de alegria, de tristeza, de agressividade, de medo, de impulsividade, de extravasamento de sua energia, deve fortalecê-lo corporalmente e estimular habilidades motoras, estabelecer elos de confiança, ampliar a relação interpessoal e intrapessoal e o aprender.

O movimento e o brincar integram resultados precisos ao crescimento e formação do indivíduo, indiferente da idade, transformando a prática em assimilar mais rica, rápida, fácil e dinâmica.

Portanto, é primordial garantir e resgatar espaços e tempo para brincar e movimentar-se, tanto nos ambientes escolares, quanto

nas casas e na existência do indivíduo, especialmente dos educandos.

Conclui-se que o profissional de Educação Física pode instruir a psicomotricidade, porque através dela o educando irá evoluir, uma vez que é prazeroso. O educando progride as aptidões, expandindo e alcançando gradualmente e o seu conhecimento na condição de adequar a atividade.

Aos profissionais de Educação Física destaca-se a magnitude de proporcionar brincadeiras divertidas e não impor inúmeras normas, deixando os educandos livres para expressar sua imaginação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. *Psicomotricidade: corpo, ação e emoção*. 4.ed. Rio de Janeiro: Walk, 2008, p. 164.
- BARRETO, S. J. *Psicomotricidade: educação e reeducação*. 2.ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para educação infantil*. V.1e 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MRC, SEB, 2010.
- FONSECA, Vitor da. *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. 1.ed. Lisboa: Âncora, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- FRIEDMANN, Adriana. *O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão*. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2012.
- GÓMEZ, Ana Maria Salgado. *Transtornos de Aprendizagem e Autismo*. Cultural, S.A, 2014.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação e Educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a educando*. Porto Alegre: Mediação, 2012. (Edição atualizada e ampliada).
- LE BOULCH, Jean. *Educação psicomotora: a psicomotricidade na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MAGILL, Richard A. *Aprendizagem motora: conceitos e aplicações*. São Paulo: Edgard Blücher Ltda., 2000.
- MEC/INEP/DEED. *Sinopses estatísticas da educação básica*. Disponível em: www.portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse Acessado em: 03/11/2017.
- NEIRA, M. G. *Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física*. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*. v. 01. 2009.
- NISTA-PICCOLO, Vilma Lenil; MOREIRA, Wagner Wey. *Corpo em movimento educação infantil*. 1.ed. São Paulo: Telos, 2012.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil*. *Linguagens da arte na infância*. Joinville-SC: UNIVILLE, 2007.
- PARÂMETRO CURRICULAR NACIONAL, PCNs: *Educação Física/ Secretaria da Educação Fundamental*, 2. ed. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- PIAGET, J. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos. 1977.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: Vygotsky, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villa-Lobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

A MEDITAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ANDRÉA RODRIGUES CHRISÓSTOMO DE BRITO

Graduação em Psicologia pela universidade Mogi das Cruzes (2002); Pós graduada em Psicomotricidade pela faculdade Campos Elísios (2017); Professor de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo.

Os efeitos das técnicas de meditação nos transtornos de estresses e ansiedade já são bem conhecidos das ciências da saúde, nos últimos tempos pesquisadores se empenham em pesquisar as práticas de meditação aplicadas em crianças e jovens nas escolas. Este artigo tem como objetivo refletir sobre o uso da meditação na educação infantil como método lúdico, seus efeitos benéficos e o caminho para atingi-los. Para tal, apresentamos a visão de teóricos sobre o assunto e algumas considerações sobre a relação entre educação e meditação.

Palavras-chave: Educação Holística; Meditação, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Brincar possibilita às crianças um espaço para resolução dos problemas que as rodeiam. Vygotsky (1984, p.74)

A literatura nos mostra que, no período da idade média, a criança era vista como um adulto em miniatura, a infância era quase ignorada e considerada um período de transição curto e sem importância.

Sobre esse período, Ariès (1981, p.17) nos diz que,

[...] até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otoniana do séc. XI nos

dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos

parece muito distante do nosso sentimento e da nossa visão.

Wajskop (1995) relata que naquele período, as crianças participavam tanto quanto os adultos das mesmas festas, ritos e brincadeiras e a autora complementa citando Airès (1981,94):

Naquela época o trabalho não ocupava tanto tempo do dia e nem tinha o mesmo valor existencial dos dias de hoje. Porém, esses jogos passaram a sofrer contradições morais, eram admitidos pela maioria das pessoas, mas reprovados por moralistas e pela igreja por serem associados a prazeres carnavais.

Wajskop (1995) ao citar Mary del Pryori diz que a partir do século XVI, difundiam-se duas representações infantis que estavam na base da educação das crianças indígenas e mestiças: a criança santa e a criança que imita Jesus cujas brincadeiras serviam de base

para uma educação disciplinar e integradora.

A autora complementa nos dizendo que foram os humanistas do renascimento que perceberam as possibilidades educativas dos jogos e passaram a utilizá-los; que a brincadeira passou a ser concebida como a maneira da criança estar próxima a natureza.

Wajskop (1995) ainda cita os trabalhos de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746) por contribuírem ao lado do protestantismo para o nascimento da valorização da infância, fazendo uso de brinquedos e centradas na recreação e completa nos dizendo que com Friedrich Fröbel (1782-1852), inaugurou-se a educação institucional baseada no brincar.

Hoje, o brincar está contemplado na nossa legislação:

A Lei Federal 8069/90-Estatuto da Criança e do Adolescente, capítulo II,

artigo 16 que diz o seguinte no inciso IV- Brincar, praticar esportes e divertir-se. Nota-se que o documento sugere que toda criança deve desfrutar de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação. Ficando toda pessoa, em especial pais e professores, responsáveis em promover o exercício desse direito. (MODESTO e RUBIO, 2014, p. 3)

Como já citado, Friedrich Fröbel foi o primeiro a reconhecer a importância do lúdico. É conhecido como o criador do jardim da infância. Assim sua proposta de aprendizagem calcava-se no lúdico valorizando a educação através de jogos e brincadeiras.

Segundo Kishimoto (2002) apud Santos (2010, p. 20):

[...] Fröbel acreditou na criança, enalteceu sua perfeição, valorizou sua liberdade e desejou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas. Instituiu uma Pedagogia tendo a representação simbólica como eixo de trabalho

educativo, sendo reconhecido por isso como psicólogo da infância.

Ainda de acordo com Modesto e Rubio (2014; p. 8):

Fröbel deu muita importância à criança, destacando suas atividades estimuladas e dirigidas, valorizando a liberdade de expressão e o interesse das crianças, percebidos por meio de brincadeiras livres e espontâneas.

Em seus estudos, valorizou a fantasia e o simbolismo, reconhecendo-lhes a importância para os pequenos. Assim, ao brincar, a criança tenta compreender seu mundo através das representações de situações reproduzidas do seu cotidiano. Ela imita nas brincadeiras, reproduzindo situações vividas, utilizando brinquedos e dons.

Outro teórico da aprendizagem infantil é Henri Paul Hyacinthe Wallon, que acreditava que toda atividade da criança é lúdica quando exercida por ela mesma.

Para ele o desenvolvimento era uma “construção progressiva

onde as fases ocorrem uma após a outra, alternando afetiva e cognitivamente” (GUIMARÃES, 2008, p. 36).

Wallon acreditava que o adulto sem perceber leva a criança à imobilidade ao tolher sua ludicidade. Corroborando com essa ideia temos:

[...] a família e os educadores não permitem que a criança desenvolva todo o seu potencial, não deixando que as crianças realizem tarefas que elas são capazes, como comer sozinha, vestir-se, calçar, tomar seu banho, escovar os dentes. (SANTOS 2010, p. 26)

Outra grande colaboração de Wallon foi a proposta de 5 estágios de desenvolvimento:

- Estágio Impulsivo-emocional (primeiro ano de vida): Nesta fase a emoção é o instrumento de interação da criança com o meio
- Estágio sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos): Nesta fase a criança consegue autonomia, passando a manipular objetos e explorar espaços. Há um predomínio das relações com o meio.

- **Estágio do personalismo (3 a 6):** Fase em que a personalidade da criança se forma e ela toma consciência de si, acontece por meio das interações sociais.
- **Estágio categorial:** Nesta fase a criança consolida a função simbólica e obtém avanços na inteligência e personalidade com relação à fase anterior, há interesse pelo mundo exterior fortalecendo as relações com o meio.
- **Estágio adolescência:** Necessidade de nova definição da personalidade, desregulada devido à ação dos hormônios. Esta fase há uma retomada de questões morais, existências e pessoais. (GUIMARÃES, 2008, p. 36).

O LÚDICO E A APRENDIZAGEM

O dicionário Aurélio (2002, p. 433) nos diz que a palavra lúdico é relativa a jogos, brinquedos e divertimentos. A atividade lúdica é toda e qualquer movimento que tem como objetivo produzir prazer quando da sua execução, ou seja, divertir o praticante. Assim, etimologicamente, o termo lúdico vem do latim Ludus, que significa jogo, divertimento e gracejo.

De acordo com Roloff (2010, p.2):

[...]o lúdico pode trazer à aula um momento de felicidade, seja qual for a etapa de nossas vidas, acrescentando leveza a rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os

ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ela precisa brincar ter prazer e alegria para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio entre ela e o mundo, portanto, a atividade escolar deverá ser uma forma de fazer e de trabalho, fazendo com que a criança tenha um desenvolvimento completo.

Segundo Cipriano Luckesi (1990), o que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a

quem a vivencia em seus atos.

Piaget identificou três estágios na brincadeira das crianças pequenas. São elas: brincadeira prática; brincadeira simbólica e os jogos com regras. Estas etapas são paralelas às delimitadas por ele para o desenvolvimento intelectual infantil (pensamento sensório-motor, pré-operacional e operacional concreto).

A brincadeira prática inclui as brincadeiras de manipulação dos bebês e das crianças até a idade de começarem a caminhar. A brincadeira simbólica pode ser vista nos jogos dramáticos das crianças de jardim da infância e pré-escola. Durante e após o

jardim de infância, as crianças gradualmente trocam o jogo dramático pelos jogos mais formais. (SPODEK; 1998, p. 214).

Modesto e Rubio (2014, p. 9-10) especificam melhor esse assunto:

Jogo de exercício – Manifesta-se de zero a dois anos. Representa o jogo inicial na criança e caracteriza o período sensório-motor do desenvolvimento. É através dele que a criança repete gestos, assimila ações, incorporando novo fazeres. O princípio é de exploração e repetição. O jogo consiste em manipulação de objetos em função dos desejos e hábitos motores das crianças. A função dos jogos de exercício psicomotor é a ação, o exercício das funções psicomotoras através de atividades lúdicas que envolvem prazer pelo funcionamento, pela exploração, pela experimentação, pela ação e pelo movimento.

Jogo simbólico – Compreende de dois aos sete anos aproximadamente.

A ludicidade nesse estágio adquire o caráter simbólico. É a aplicação do que foi assimilado anteriormente. É a substituição do real por símbolos. Nesta fase o faz de conta ganha destaque. Os jogos simbólicos têm características próprias: liberdade de regras, ausências de objetivos, ausência de uma lógica da realidade, adaptações da realidade aos desejos. A função do jogo simbólico é transformar o real para satisfazer as necessidades do eu em função dos desejos.

Jogo de regras – Tem quando a criança começa a se interessar pelas regras. Permite a relação entre ideia e pensamento, antecipa jogadas, planeja estratégias, utiliza o raciocínio operatório. Trabalha acima de tudo, respeito e ética, pois apesar da estratégia, é necessário observar regras, esperar sua vez de jogar e lidar com o imprevisto, lidar com perdas e ganhos, são importantes para o desenvolvimento das estruturas cognitivas. Nesse estágio o jogo provoca muitos

conflitos internos, a necessidade de buscar saída, é desses conflitos que o pensamento sai enriquecido.

Dançar, cantar, brincar, esses e muitos outros exemplos poderiam ser lembrados, como atos que trazem em si a plenitude da experiência lúdica. Diante da importância da incorporação do lúdico, levantamos a seguinte questão:

A meditação pode ser usada como uma experiência lúdica na educação infantil?

A literatura nos diz que sim. A meditação usada na educação infantil é um assunto que vem sendo discutido nas áreas da educação e saúde.

Assim, esse trabalho objetiva, de forma ampla, refletir sobre o uso da técnica, seus benefícios e seus desafios tendo como hipótese que, o uso de técnicas meditativas contribui para a harmonização do ambiente da sala de aula além de contribuir com aspectos da saúde dos alunos.

Apesar de a rotina escolar ser, muitas vezes fragmentada,

é possível a incorporação de novos saberes como as práticas complementares. A meditação se inclui nesse contexto. Trata-

se de uma prática milenar conhecida por ser uma técnica contemplativa de promoção do autoconhecimento e que possui

várias influências cognitivas, emocionais e corporais.

Meditar é ter consciência do próprio corpo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A EDUCAÇÃO HOLÍSTICA E A MEDITAÇÃO

O termo Educação Holística foi proposto pelo americano R. Miller (1997) para designar o trabalho de um conjunto transdisciplinar, de liberais, humanistas e românticos que acreditam que a personalidade da criança deve ser considerada em todas as suas facetas sejam elas de vocação e cidadania, mas também em seus aspectos físicos, sociais, estéticos, criativos, intuitivos e espirituais

Segundo Rocha (2004), a educação holística busca proporcionar que cada aluno perceba que tudo no mundo e na vida está interligado, sendo assim, pode-se considerar a meditação como um caminho para a transdisciplinaridade na educação.

E complementa:

É através do brincar que a meditação vai aparecer na rotina da Educação Infantil. Por se tratar de uma faixa etária que propicia o desenvolvimento cognitivo, que justamente merece uma atenção especial. A prática de meditação para ser abordada deve ser lúdica e dinâmica. Quanto mais ela se aproximar do brincar, maior será o retorno que as crianças darão.

E nos diz que:

Na Educação Básica, a meditação pode ser utilizada para proporcionar um estado de relaxamento físico e mental, a fim de desenvolver a consciência do aluno. Para que, deste modo, seja facilitada a percepção da aprendizagem no inconsciente de cada uma das crianças.

Rocha (2004) também nos diz que na antiguidade greco-romana já se encontrava a importância do brincar educativo, ligado a noção de relaxamento necessário a atividades que exigem esforço físico e intelectual.

Complementa dizendo que isso poderia ser compreendido como uma parada programada e sistemática na rotina diária para absorção e assimilação da experiência. Pois a meditação, que é uma prática muito antiga define-se como um conjunto de técnicas que buscam treinar a focalização da atenção (Shapiro, 1981). Tem origem nas tradições orientais, estando especialmente relacionada às filosofias do Yoga e do budismo.

MEDITAÇÃO E SAÚDE

Podemos encontrar estudos sobre as práticas meditativas desde os anos de 1935, que apontam os benefícios dessas práticas.

A meditação também é foco de interesse de pesquisadores da área da saúde mental, principalmente pelos seus benefícios na redução do estresse, da ansiedade, do transtorno do comer compulsivo, do neuroticismo e da somatização, aumento da resiliência e afetos positivos, melhora do humor e redução de comportamentos e pensamentos distratores e ruminativos. Estudos também apontaram para uma melhora de aspectos cognitivos como uma maior capacidade de absorção atencional e aumento da concentração.

Porém, segundo Danucalov e Simões (2006) os primeiros estudos eletroencefalográficos em yogues são da década de 1950 e já identificavam padrões de ativação elétrica diferenciados

com predomínio das ondas alfa associadas ao relaxamento corporal – daí a crença popular de que a meditação conduz a um estado “alfa”.

Ao analisarmos a base de dados Bireme/Biblioteca Virtual de Saúde, utilizando o descritor “meditação” encontramos uma revisão bibliográfica onde há a citação de 15 artigos que descrevem os benefícios do Yoga.

O artigo de Radika et al (2015) conclui que:

A respiração, a meditação e o Yoga baseado nas posturas aumentaram a atividade geral das ondas cerebrais. Aumentos na matéria cinzenta, juntamente com aumentos na amígdala e ativação do córtex frontal foram evidentes após uma intervenção de Yoga.

Esse mesmo artigo aponta outro estudo recente onde observou-se um aumento dos giros cerebrais, especialmente no giro pré-central esquerdo, giro fusiforme direito, cuneus

direito e ínsula dorsal anterior bilateral em praticantes de meditação. Ainda nessa linha de investigação a literatura diz que temos a liberação

de neurotransmissores como a serotonina e a dopamina durante a prática meditativa.

No entanto, ao usarmos os descritores “meditation” and “child” na base de dados Cochrane, localizamos outra revisão bibliográfica feita por Krisanaprakornkiti (2010) que nos mostra 4 estudos com escolares que foram estatisticamente não significativos e acabaram considerados não conclusivos ao comparar alunos com transtorno de déficit de atenção que usaram medicamentos associados a práticas meditativas, porém, são estudos que merecem atenção, apenas apresentaram viés metodológicos, mas que em estudos futuros podem ser corrigidos nos trazendo benefícios esclarecedores na área das ciências da educação e saúde.

Outra importante publicação na área foi em 2005 pelo NCCAM (National Center for Complementary and Alternative Medicine) órgão vinculado ao NIH (National Institutes of Health) em que a meditação foi oficialmente enquadrada como recurso para a área de saúde. No documento a meditação é indicada para o tratamento complementar de ansiedade, dor crônica, depressão, estresse, insônia, doenças cardiovasculares, Aids e câncer, podendo ainda ser indicada para problemas de humor e autoestima (CARDOSO, 2011).

Mas, e no Brasil? Não podemos nos esquecer das Práticas Integrativas e Complementares incorporadas ao Sistema Único de Saúde:

O campo das Práticas Integrativas e Complementares contempla sistemas médicos complexos e recursos terapêuticos, os quais são também denominados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) de medicina tradicional e complementar/alternativa

(MT/MCA), conforme WHO, 2002. Tais sistemas e recursos envolvem abordagens que buscam estimular os mecanismos naturais de prevenção de agravos e recuperação da saúde por meio de tecnologias eficazes e seguras, com ênfase na escuta acolhedora, no desenvolvimento do vínculo terapêutico e na integração do ser humano com o meio ambiente e a sociedade. Outros pontos compartilhados pelas diversas abordagens abrangidas nesse campo são a visão ampliada do processo saúde-doença e a promoção global do cuidado humano, especialmente do autocuidado. (Brasil b)

Dentre as diversas técnicas incorporadas aos SUS, temos a Homeopatia, o Termalismo, a Medicina Tradicional Chinesa que inclui em suas técnicas a Acupuntura, Fitoterapia, diversas técnicas de massagens como o Tui-Ná e o Shiatsu, exercícios como Qi Gong, Ta chi chuan e meditação.

Essa incorporação é de extrema importância pois

reitera existência de uma relação de eficácia entre as técnicas e a busca da população pela melhor saúde.

Mas como incorporar a técnica na escola fazendo com que a criança se interesse pela prática? Santos ao citar Piaget nos diz:

Ao lançar-se numa atividade desconhecida (o jogo ou uma brincadeira), o aluno entrará em conflito. Entretanto, logo ao tomar conhecimento e compreender melhor as ideias, este estará assimilando e acomodando o novo conhecimento. Motivo pelo qual Piaget acredita que a atividade lúdica é essencial na vida da criança, pois, se constitui, em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que quando as crianças jogam assimilam e transformam a realidade. Santos cita Piaget (2010,p.23)

Assim, vamos discorrer um pouco sobre o que é a meditação:

Segundo Carvão (2012) a YOGA é uma prática meditativa

que busca, de forma geral, a disciplina mental a fim de alcançar a autotransformação. Significa, juntar ou unir e deriva da raiz sânscrita Yuj, sendo descrita por Patanjali, filósofo indiano que viveu por volta de 200 a.C. A Yoga é existente no hinduísmo, no janaísmo e no budismo. Porém mais conhecida no hinduísmo.

Yoga é composto de posturas, controle da respiração, inibição sensorial, concentração, meditação e êxtase, além de muitas técnicas de limpeza orgânica em geral.

- **Asanas:** são posturas realizadas no Yoga, trazem benefícios físicos como flexibilidade, força, equilíbrio.

- **Pranayanas:** controle da respiração e da energia. São técnicas de respiração que buscam a calma e concentração.

- **Meditação:** envolve um estado alterado da consciência com relaxamento muscular.

Mesmo utilizando-se apenas do estágio mental do Yoga, ou seja, a meditação

sem todo o aparato filosófico e cultural do Yoga clássico, pode-se obter algum tipo de melhoria na saúde.

Existem diversas formas de meditação como a concentração, a devoção, o destemor, o estado aberto e a visualização.

O Danucalov e Simões (2006) no livro *Neurofisiologia da Meditação* descreve diferenças entre os resultados das técnicas distintas, ou seja, que as diferentes maneiras de praticar o ato meditativo atingem o cérebro de maneira diferenciada e em regiões distintas.

A literatura nos diz que crianças de 5 a 8 anos podem praticar os asanas sem sobrecarregar seu corpo, pois ainda não possuem força muscular. Deve-se fazer-las brincar, ensinando algumas posturas em aulas curtas, sem muita rigidez e disciplina.

Com a aplicação dessa técnica teremos como benefícios a melhora da flexibilidade, força e equilíbrio. Também se reforça o relato de melhora no quadro

de estresse e ansiedade em crianças praticantes da técnica além de que a literatura aponta para o fato de que crianças agressivas tendem a mudar de comportamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo nos mostra o Ministério da Saúde em sua portaria 971 de maio de 2006 (Brasil b, 2006), no final da década de 1970, a Organização Mundial da Saúde criou o programa de Medicina Tradicional objetivando implementar políticas nessa área e assim, complementa:

Desde então, em vários comunicados e resoluções, a OMS expressa o seu compromisso em incentivar os Estados-Membros a formularem e implementarem políticas públicas para uso racional e integrado da MT/MCA nos sistemas nacionais de atenção à saúde, bem como para o desenvolvimento de estudos científicos para melhor conhecimento de sua segurança, eficácia e qualidade. O documento “Estratégia da OMS sobre Medicina Tradicional 2002-2005” reafirma o desenvolvimento desses princípios.

Depois dessa implementação, pudemos observar através das

pesquisas bibliográficas que diversos autores e teóricos da educação e saúde puseram-se a pesquisar os benefícios dessas práticas. Os resultados são os mais diversos, e muitos são favoráveis à inclusão das práticas meditativas, como meio lúdico para o desenvolvimento das crianças, para relaxamento, para diminuição do estresse e agressividade.

Assim, temos a comprovação pelas pesquisas científicas de que as práticas meditativas são benéficas à saúde, que levam adultos e crianças a um relaxamento profundo; podem melhorar o comportamento agressivo de crianças e adolescentes e assim, nos leva a crer que incorporar essas técnicas à escola acarreta benefícios aos alunos inclusive no que tange as mudanças de comportamento.

No entanto, as aulas precisam ser recheadas do lúdico, como nos diz Modesto e Rubio (2014, p. 14):

O brincar no sistema de ensino, ainda se encontra pouco explorado, parte das escolas ainda persistem com a visão de que uma boa aula é a convencional, com alunos em fila, no seu lugar em silêncio realizando a atividade proposta. Sabe-se que para estimular o sujeito e promover seu desenvolvimento é preciso propor atividades desafiadoras, significativas, que desperte o interesse, e as atividades lúdicas podem ser uma excelente ferramenta pedagógica e psicopedagógica.

Assim, o objetivo dessa pesquisa foi atingido e descrito nesse artigo ao encontrarmos as práticas meditativas e sua aplicação como lúdico nas escolas.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BRASIL. – Ministério da Educação E do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, vol. 2, 1998. Acesso em: 25/out./2017.

BRASIL b. – Ministério da Saúde. Portaria 971 de 03 de maio de 2006

CARDOSO, R. – Medicina e meditação: um médico ensina a meditar – 3ª Edição, Editora Mg Editores, 2011.

CARVÃO, R. C. B. – Oração e meditação: duas práticas no enfrentamento de doenças – Monografia – Campinas, 2009 Em:

<<http://www.alubrat.org.br/img/File/trabalhos/Oracao,Meditacao.pdf>> Acesso em: 23/out/2017.

DANUCALOV, M. A. D.; SIMÕES, R. S. – Neurofisiologia da meditação – Editora Phorte, 2009

DENARDO, Tierry. Analise da pratica de meditação em duas escolas do município de rio Claro SP. 2013. Acesso em 25 de set 2017.

DICIONARIO AURELIO DA LINGUA PORTUGUESA. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, et al. Nova Fronteira: São Paulo. 2002.

Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n3/v24n3a10.pdf>>. Acesso em: 27/out/2017.

FERNANDES, N. – Yoga terapia: o caminho da saúde física e mental – 2º edição, editora Ground, 1994.

FRIEDMAN, A. Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna 1996

GUIMARÃES, A. F. A importância do brincar no cotidiano das crianças na educação infantil.

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Bauru, 2008. Disponível em: www.fc.unesp.br/upload/aline_guimaraes.pdf. Acesso em: 27/out./2017.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira 2002

KISHIMOTO, T. M.(Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 2001.

KRISANAPRAKORNKITI, T. Meditation Therapies for attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD). Cochrane Database Syst Rev. 2010 Jun 16;(6):CD006507. doi: 10.1002/14651858.CD006507.pub2

LEAL, Francisca Ismênia. A importância das brincadeiras infantis para o desenvolvimento da criança: Uma construção a partir do brincar. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2011.

LUCKESI, C. C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? A Construção do professor de ensino e a avaliação. Ideias, n. 8, p. 71-80. São Paulo: FDE, 1990.

MACEDO, L. de PETTY, A. L. S. & PASSOS, N. C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

MODESTO, M. C.; RUBIO, J. A. S. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014

ROCHA, D. L. S. O RESGATE DA ESPIRITUALIDADE NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA HOLÍSTICA. Formação de Educadores, Universidade Tuiti do Paraná.

ROLOFF, Eleana Margarete. A importância do lúdico em sala de aula. X semana de letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 29 set a 1 out 2010.

SANTOS, Jane Gapo de Lacerda dos. A contribuição do psicopedagogo na aprendizagem infantil através de brincadeiras e jogos. Trabalho de Monografia – Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro 2010

SHAPIRO, D. (1981). Meditation: Clinical and health-related applications. The Western Journal of Medicine, 134(2), 141-142.

SPODEK, B. Ensinando crianças de três a oito anos. Trad. Cláudia Oliveira Dornelles. Porto Alegre: ArtMed, 1998

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. Cad. Pesq São Paulo n. 92 p.62-69 fev. 1995.

ARTE NA EDUCAÇÃO



CLÁUDIA APARECIDA GOMES DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (2008); Pós Graduada em Literatura Infantil pela Faculdade de Desenho de Tatuí (2016); Professora de Ensino Fundamental e Educação Infantil- na EMEI- Chácara Sonho Azul.

Na construção de uma educação inclusiva, precisamos desenvolver um trabalho conjunto, onde as decisões precisam ser tomadas no coletivo. Com o desenvolver do trabalho observou-se muito sobre a metodologia de muitos professores que estão ultrapassadas. Com as pesquisas nas escolas ficou clara também a grande desvalorização que o professor de artes sofre no ambiente escolar, pois muitas vezes é visto apenas como um decorador de escola. A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio

de ordenar e dar sentido á experiência humana, o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Trabalhar na busca da libertação do homem, da injustiça social com uma proposta de um projeto de arte na construção da dignidade na vida coletiva, assumidas com alunos com o desenvolvimento da autonomia intelectual e da autodisciplina passou a ser o foco do nosso projeto mediado pela arte, sendo que esta tem uma influência

transformadora na vida de um indivíduo, trabalhando o desenvolvimento intelectual, afetivo e social. A arte é uma necessidade inerente ao ser humano, e seu desenvolvimento ocorre no âmbito social ela possibilita entrar em contato com o sentimento, o pensamento e o modo de ser de grupos humanos. Revelador e criador que a arte promove o homem, tornando-o capaz de conhecer e transformar o mundo, desenvolvimento intelectual, afetivo e social do indivíduo, estimulando a capacidade de perceber e significar o mundo que o rodeia, ao ampliar suas possibilidades de expressão e a convicção.

Palavras-chave: Arte; Criatividade; Cultura; Sociedade; Renovação.

INTRODUÇÃO

O objetivo é desenvolver um projeto de arte com proposta em auxiliar os alunos no desenvolvimento da autodisciplina. A arte educação tem um papel importante na educação, por isso o trabalho está embasado numa proposta de buscar um melhor comportamento e um melhor desenvolvimento em sala de aula tanto para alunos como para professores usando as novas mídias, para obter em aula um melhor desenvolvimento das habilidades humanas dos alunos. É extremamente importante rever alguns conceitos sobre a indisciplina, e destacar as qualidades da arte educação como ponte para permitir que os alunos tenham por meio da arte, a oportunidade de expressão, pois depois de analisarmos o tema da pesquisa, nos livros, na internet, e na pesquisa de campo entende-se que as escolas vivem os fracassos escolares, onde a indisciplina dos alunos é apontada pelos

professores como o principal fator, atrapalhando a aprendizagem em sala de aula e até mesmo o desenvolvimento do corpo discente. "(...) os professores apontam os alunos como o único responsável pelo fracasso escolar (...)" (REBELO 2010 p. 12) A preocupação justifica-se por ser professor de arte, e por algumas experiências do cotidiano verifica-se a necessidade em enfatizar esse assunto, e entendê-lo melhor, para desenvolver uma proposta e assim buscar um melhor resultado em sala de aula. Vivenciando uma sala de aula em ano letivo, comprova-se que a indisciplina dos alunos é real e preocupante sendo necessário ajuda-los principalmente os professores, pois segundo Freire: "Um educador a serviço da libertação do homem" (FREIRE, 1989 p. 25). Observamos que a arte educação reduzida a uma disciplina decorativa. Mediante tais informações o foco do projeto de arte, foi auxiliar

os alunos a desenvolver sua autodisciplina, com proposta que mostram como a arte educação é útil para o currículo escolar. Para isto foi necessário antes estudar a causa de tais comportamentos antes de elencar as melhores linguagens artísticas para desenvolver o projeto.

Baseado nas teorias de Rebelo, uma coordenadora pedagógica de uma escola estadual de São Paulo, descobri que para a escola só há indisciplina por parte dos alunos por haver fatores inspiradores que seguem o modelo educacional bancário. "Todos esses fatores, a nosso ver, são reflexos dos interesses ideológicos da classe dominante, que valoriza um único modelo educacional: o bancário." (REBELO, 2010 p.13). Neste modelo onde em sala de aula o professor é o centro, a autoridade, outro fator que contribui para a indisciplina escolar segundo Silva, a perda de alguns valores moral no

decorrer dos anos, alguns valores que contribua para disciplina dos adolescentes foram abolidos e não substituídos sem orientação, e os alunos desenvolvem esse tipo de comportamento.

É necessário valorizar o aluno e ajudar no desenvolvimento intelectual e na autodisciplina, entende-se que os alunos precisam aprender a viver em grupo, aprender autocontrole sobre sentimentos, pensamentos e através do desenvolvimento intelectual lutar pelas injustiças sociais. (REBELO, 2010 p. 78) Trabalhar na busca da libertação do homem, da injustiça social com uma proposta de um

projeto de arte na construção da dignidade na vida coletiva, assumidas com alunos com o desenvolvimento da autonomia intelectual e da autodisciplina passou a ser o foco do nosso projeto mediado pela arte. A arte tem uma influência transformadora na vida de um indivíduo, trabalhando o desenvolvimento intelectual, afetivo e social.

Hoje as outras disciplinas podem se desenvolver melhor utilizando-se da arte, pois a encontramos em todos os lugares, e em uma sala de aula é imprescindível que como professores envolvam os alunos nas aulas, mesmo

que elas sejam teóricas, uma música pode ser usada numa aula de literatura assim como uma pintura artística de um movimento artístico pode ser usado numa aula de história, ou até mesmo um filme pode ser usado numa aula de geografia e assim por diante, o aluno assiste a aula fazendo o que ele gosta de fazer. E assim, mais uma vez podemos dizer que ele terá mais chances de se expressar de uma forma disciplinada, ele pode até conversar, pois ele estará envolvido no contexto da aula.

PARADOXOS ENTRE A ARTE E A INDISCIPLINA

No curso de licenciatura em artes visuais, fala-se muito sobre os artistas, sobre a história do ensino, sobre o ato do ensino, sobre técnicas e formalismos em relação à arte. No entanto, enquanto refletimos a prática como docente e no confronto do dia a dia da sala de aula, uma questão anterior

se colocou: como poderemos atingir nossos preciosos alunos com conteúdo da educação artística, se mal conseguimos nos comunicar com os alunos? Deparei-me com uma questão de indisciplina do trabalho docente. Assim, acabamos por centrar o problema do trabalho numa problemática

que pode atingir o cerne da questão, ao mesmo tempo em que se ensina a matéria. Entendemos que a arte pode ser um caminho frutífero para outra aproximação do aluno, para que ele entenda a escola e chegue à escola com outra postura e interesses diversificados.

O primeiro desafio seria sensibilizar os alunos e conquistá-los por meio dos mecanismos que a arte fornece: permitindo que se expressem desenhando, pintando, dançando, ou como se sentirem a vontade, o que interessa é que demonstrem sua inteligência e criatividade de uma forma mais intensa, e não despejando conteúdos desinteressantes.

Para resolver o problema, devemos primeiro compreender a ação de cada um, observar para depois propor soluções. Hoje vivemos uma realidade intensa, no que diz respeito à falta de controle nas salas de aula. Como podemos caracterizar o aluno desse século? Os alunos de escola pública, de forma abrangente não mantêm uma postura agradável aos olhos dos educadores, eles chegam à escola pensando na hora do intervalo, e fazem suas atividades (quando fazem) apenas pela nota mínima a ser obtida. A mídia por sua vez, colabora com o grande índice de imediatismo, assim como

vídeo games, filmes, internet, aceleram o ritmo de vida dos adolescentes.

Tudo isso os fazem crescer de forma acelerada, atropelando o ciclo natural da vida. Professores caracterizam alguns de seus alunos como sendo seus pesadelos. É extremamente necessária uma escapatória para esses alunos, que cheios de energia, agriem-se verbalmente, fisicamente e já não veem a escola como um espaço de respeito e sim um lugar que os aprisionam e os fazem de soldados que se preparam para um emprego. São alunos muitas vezes inteligentes, esperando uma oportunidade para desenvolverem suas habilidades, e sem chances acabam se expondo de forma exagerada, resultando assim no que os educadores chamam de indisciplina.

Mediante a esses fatos fica difícil para aluno sentar-se em uma sala de aula e ficar em média de 30 a 40 minutos, ouvindo teorias e muitas vezes regras e comandos. Nesse

contexto como desenvolver um diagnóstico para a indisciplina escolar? A escola precisa mais do que professores para o bom desenvolvimento dos alunos em sala, precisa também de valores sociais.

Com base nesses fatores podemos dizer que o que a prioridade não é o aluno e sim as ideias dos docentes, onde o professor é centro, o único sujeito que detém conhecimento na sala de aula e o aluno é cesto depositante de conhecimento, como disse o educador Paulo Freire: “Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador é o depositante.” (1998, p. 58). Apesar de ser um educador que atuou há muito tempo atrás, Freire nessa afirmação expressa claramente a realidade vivida hoje pelos professores. A escola passou a ser a única responsável pela educação das crianças e adolescentes, pois com a mudança da estrutura familiar, os pais pouco participam da educação dos filhos, quando

não satisfazem suas vontades usando estes argumentos como moeda de troca, na luta pelo amor do filho. Resta a escola o papel de dar limites às crianças.

COMO A ARTE ESTÁ INSERIDA NA EDUCAÇÃO

Como professora de artes, não precisa ser artista, cabe ao professor ter conceitos de arte, ou seja, ele precisa fazer arte, desenvolver suas próprias experiências, sentir, pensar e gostar de arte, assim o educador terá bagagem para desenvolver uma aula prazerosa. Observe alguns exemplos: O professor que leva seus alunos a uma exposição de arte em um museu e em outros espaços de exposição sem ao menos falar das obras que estarão expostas... como será esse passeio? Imagine que esse professor estivesse preparado uma aula com antecedência, falando do espaço visitado e das obras que estarão expostas, com certeza esse passeio teria mais sentido para os alunos e seria muito mais proveitoso para os professores e alunos, haveria uma interação entre ambos.

Em uma visita ao museu de uma cidade pequena da região sul de São Paulo, aconteceu um fato interessante, um grupo de alunos ao chegar ao local se deparou com uma biblioteca, e esta parecia muito mais atrativa, os próprios alunos decidiram “visitar” a biblioteca ao invés dos museus. Os alunos entravam na biblioteca com grande interesse, ao contrário da visita ao museu, mesmo com monitores extremamente divertidos. O que ocasionou o fato foi à ausência do hábito de visitar museus e quase nenhum interesse. Como professora de arte qual a postura que devo ter para conduzir as aulas de arte? Muitas vezes é necessário um pouco mais de envolvimento no estudo profundo da arte.

Professor deve atuar por meio de uma pedagogia mais realista e mais progressista, que aproxime os estudantes

do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim, que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos da cultura, em suas diversas manifestações. E, para que isso ocorra efetivamente, é preciso aprofundar os estudos e evoluir no saber estético e artístico. Os estudantes têm direito de contar com professores que estudem e saibam arte vinculada à vida pessoal, regional, nacional e internacional. Ao mesmo tempo o professor de arte precisa saber ao alcance de sua ação profissional, ou seja, sabe que pode concorrer para que seus alunos também elaborem uma cultura estética e artística que expressem com clareza a sua vida na sociedade. (FUSARI, 2008 p. 53) Com esses exemplos pode-se examinar como a arte educação ainda não está inserida na escola, principalmente por parte do

corpo docente, que sem muito interesse acaba deixando de lado a empolgação de viver o que lecionam.

Não se pode dizer que já não houve avanço no que diz respeito à arte, mas há muito que fazer, alunos de arte precisam aprender a gostar da arte avançou-se muito como diz Elliot Eisner no livro de Ana Mae Barbosa: Arte-Educação Leitura no subsolo. Acredito que os tempos tenham mudado. As pessoas estão acreditando cada vez mais que uma boa educação significa bem mais do que simplesmente aprender a ler, escrever e trabalhar com computadores. À medida que a reforma curricular se consolida, as artes conquistam seu lugar nas escolas. Em 1979, apenas um Estado em nosso país exigia curso de artes como pré-requisito para se obter um diploma do 2º grau.

A arte educação, em desenvolvimento. Assim como a indisciplina escolar, a arte tem muitos conceitos, cada aluno tem suas características, uns são violentos, outros são

inquietaos, chorões, intolerantes e assim por diante. No geral são caracterizados pelos professores como indisciplinados. A arte por sua vez também é abrangente, como base na teoria de Herbert Read, em sua biografia “A educação pela vida”, pode-se dizer que a arte ajuda a equilibrar as tensões internas (musculares, nervosas ou psíquicas), e consequentemente melhorar a sociedade. De certa forma, a arte sempre serviu de mecanismo de equilíbrio social. Read não está se referindo só a arte dos museus e galerias.

A arte está presente em tudo que se faz para a satisfação dos próprios sentidos. Existe uma qualidade na arte, de ordem estrutural, formal, que atrai os sentidos das pessoas. Mediante a esses conceitos, a arte educação pode ser um caminho para a busca de um melhor desenvolvimento do aluno em sala de aula. Entender o motivo da indisciplina dos alunos como os professores procuram entender os alunos, agindo assim, eles entenderão

o que o professor quer compartilhar, pois a sala de aula nada mais que um lugar para compartilhar experiências, seguido de uma avaliação do professor ao aluno.

A arte permite que o aluno se expresse, é a disciplina que proporciona maior abrangência da expressão. Quando permitem que o aluno se expresse através de criações artísticas o aluno deixa de se expressar de forma indisciplinada, e passa a se sentir compreendido, George Santana no livro: A educação pela arte de Herbert Read disse “trabalho livre ou arte é simplesmente a natureza libertando suas potencialidades, tanto no mundo quanto na mente, e libertando-as conjuntamente, na medida em que são harmoniosas nas duas esferas”. Esse trabalho é, portanto, um grande corretivo para a distração, pois concentra a atenção no possível e treina a vontade a discriminar e organizar suas verdadeiras intenções.

As pessoas agem como se estivesse introduzindo o que

o mercado de trabalho impõe pela mídia, ou seja, o consumo das datas comemorativas acaba por deixar esses eventos para o professor de arte desenvolver, sem contar na decoração durante o ano letivo, que se torna dever de todos os professores de arte, já se sabe que arte educação tem muitos mais fundamentos a serem explorados do que o simples fato de decorar ou colorir. Esses tipos de trabalhos citados limitam o aluno em seu desenvolvimento criativo segundo João Francisco Duarte Jr, não se deve de maneira nenhuma limitar os alunos de arte, por exemplo, entregar desenhos já prontos para o aluno colorir, ele acredita que por traz dessa atividade esconde-se uma sutil imposição de valores e sentidos. A mensagem subliminar que ela encerra, e que é transmitida ao aluno é “você é incapaz de desenhar por si próprio, de criar qualquer coisa, você deve se restringir aos limites imposto pelos mais capazes. (DUARTE, 1991, p.82/83)

Para que haja uma

mudança na postura dos alunos é necessário que o professor quebre alguns paradigmas e passe a ver e a compreender que as aulas de artes vão muito além do lápis de cor, do papel sulfite, das copias, dos desenhos prontos somente para os alunos colorirem para que muitas vezes esses desenhos acabarem ficando em um varal pendurado. Pelo contrário, os professores não quebram suas rotinas e por falta de incentivo os alunos não exploram e nem se envolvem completamente nos trabalhos artísticos, nem ao menos tem a oportunidade de se expressarem naquilo que estão trabalhando pelo fato de estarem acostumados com as copias e a trabalhos prontos para que eles pitem, recortem ou colem. Nesse contexto é possível observar a ação transformadora da arte.

Alguns estudos conduzidos anteriormente, (JUSTO, 2000/2003), realizados por Abramovay (2001), Castro (2001), tem demonstrado que atividades “além da lousa” realizadas na escola, como por

exemplo, oficinas de grafite e fotografias, discussão de filmes ou de contos literários, entre outras, são importantes para dar visibilidade aos interesses expressivos do jovem, mantê-lo afastado de situações de risco, ou até mesmo para resgatá-lo de uma condição violenta para outra, em que possa dar novo sentido as suas experiências de vida, afirmando sua identidade e avançando na compreensão de si mesmo, dos outros e da cultura. Pela arte somos ainda levados a conhecer aquilo que não temos oportunidade de experiência em nossa vida cotidiana. E isto é básico para que possam compreender as experiências vividas por outros homens.

Quando, no cinema, sinto as emoções alpinista, quando, no teatro, sinto o drama do preso político, quando diante das telas de Portinari, sinto, a tragédia dos retirantes, descubro meus sentimentos perante a situações (ainda) não vividas por mim, que não me são acessíveis em meu dia-a-dia. Assim, a arte pode possibilitar

o acesso dos sentimentos a situações distantes do nosso cotidiano, forjando em nós as bases para que se possa compreendê-las. (DUARTE, 1991, p. 68/69) Duarte Junior queria dizer que é pela arte no geral pode-se conhecer muito mais do que a teoria pode nos ensinar, lidar com alunos indisciplinados não é uma tarefa simples, mas Duarte Junior mostra que se aprende muito assistindo um filme, uma apresentação teatral analisando uma obra, cabe aos professores aproveitar esses elementos e introduzi-los ao contexto arte e indisciplinada, ou seja, preparar uma aula onde o aluno desperte curiosidades sobre o seu comportamento em questão oferecendo oportunidade para o aluno se envolver refletir e sentir a aula, compartilhar o que está sendo desenvolvido, consequentemente de forma indireta o professor vai ter bons resultados no desenvolvimento da aula sem necessidade de impor regras, costumeiras do dia-dia.

Trata-se de oferecer aos

jovens algumas atividades de cunho artístico que preencham o vazio de oportunidades lúdicas e educativas, sobretudo para os confinados na periferia da cidade, e os aproxime do cinema, da literatura e etc., ativando seu imaginário, provocando um campo múltiplos de deveres humanos e possibilidades de invenção da vida. A narrativa fílmica, ao contrário dos textos didáticos ou teóricos, não tem a pretensão de trabalhar com uma suposta verdade, favorecendo a interlocução livre do rigor ideológico ou científico. A literatura, como bem diz um dos ensaios de Antonio Cândido (1992), e o mesmo poderia ser dito em relação às demais manifestações artísticas, “desenvolve em nós a quota de humanidade necessária, na medida em que nos torna mais compreensíveis e abertos para a natureza, a sociedade, e o semelhante” (p.19).

Dentro dessa narrativa das qualidades da arte-educação, já é possível identificar que não é fácil encontrar solução para indisciplinada escolar, mais

é essencial trabalhar com conteúdo de ensino mais apropriado para matéria, dividi-los com os alunos de forma dinâmicas com estratégias para entender os motivos e causas da indisciplinada.

A visão muitas vezes do aluno não é a mesma do professor, e nem tão pouco a visão dos responsáveis por esses alunos. Por esse motivo há uma enorme necessidade de ouvir, formar indivíduos (como alunos) com a liberdade de expressão, para que possa ouvi-lo e compreendê-lo.

“Vejo como uma matéria capaz de levar o indivíduo a manifestar sentimentos, conhecimentos os quais algumas vezes não conseguimos entender o que o artista quer nos transmitir, outros até nos indicamos como a arte foi realizada”. (Rita De Cássia Jesus C. Schneider) É grande o desafio que os educadores têm encontrado em relação à indisciplinada em sala de aula e na escola, tanto na pública como na particular, todavia com manifestações diversas.

No contexto atual é muito importante utilizar-se das novas mídias para elaboração de aulas mais participativas aonde o aluno entenda o que o professor quer dividir e o professor entenda o que o aluno quer aprender. Assim, chegamos a mídia, mas apropriada ao nosso projeto.

O cinema hoje é uma escolha bem favorável para trabalhar com alunos denominados como indisciplinados.

RECURSOS TECNOLÓGICOS

Sabe-se que o cinema tem um papel valoroso na mudança de comportamento do ser humano. “Mediar o contato do aluno com conteúdos diversos é tão necessário quanto o texto é apresentado por via escrita quanto por via cinematográfica.” (REILY, 2006, p. 42).

O uso de recursos áudio visuais como internet, aparelho de som e TV e o cinema cria a oportunidade de o professor ter nas mãos soluções no momento exato da aula ou quando surgem dúvidas. Isso estimulará o aluno a pesquisar e o adaptará à realidade atual e à globalização.

O cinema, no contexto da arte-educação como mídia educativa, pode ser compreendido a partir de diversas dimensões estéticas,

a educação pode abordar o cinema como instrumento objeto de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos, arte e sentimentos.

Tomemos como exemplo o tema cinema na escola considerando que a realização cinematográfica é por essência artesanal e quando aplicado no âmbito escolar tem força suficiente para transformar socialmente o indivíduo, em sua maneira de pensar e de agir, porque oferece a oportunidade para comunicar e expressar os sentimentos através de mostra de filmes e do fazer cinematográfico, integrando, informando, educando, divertindo, gerando conhecimento e envolvendo professores, alunos e a comunidade escolar num

trabalho coletivo e segmentado na Arte-educação, de forma bastante criativa, promovendo inclusive o estímulo da arte como sistema cultural.

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo do qual a estética, o lazer, a ideologia e os sócios mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. (MARCOS, 2008, p. 11) Na busca de envolver o aluno no ensino em sala de aula, esse projeto envolverá o aluno na atualidade, na democracia do conhecimento e da cultura, tornando a sala de aula um canal de comunicação onde interagem “aluno x professor” e “aluno x mundo”, tal a diversidade de

acessos e comunicações.

O mais importante no ensino da arte é colocar o aluno com diferentes maneiras de expressar suas ideias, para

que amplie sua capacidade comunicativa e descubra sua própria forma de utilizar os recursos existentes. Será no diálogo entre as linguagens, que

cada um irá se aprofundar no funcionamento das dinâmicas de composição da imagem a partir de suas próprias necessidades expressivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos visualizar uma projeção de futuro bem melhor e resolvido no que diz respeito à arte na escola. Possibilidades e ideias aqui apresentadas, mostrando quanto podemos melhorar com a Arte-Educação.

A indisciplina por sua vez pode ser entendida como uma reação muitas vezes a um modelo de ensino ao comportamento dos professores em sala de aula é óbvio que entendemos que atualmente a sociedade tem um papel muito importante na formação do indivíduo. Pode-se notar que é na escola e com o auxílio do educador que o aluno precisa e deve ser capaz de desenvolver sua autodisciplina encontrando a sua capacidade de pensar, criar, argumentar

e amadurecer.

Um aluno que tem a oportunidade de se expressar, conseqüentemente terá um bom desempenho, pois se sentirá parcialmente responsável pelo seu desenvolvimento. Para tal informação, precisamos buscar através de estudos e pesquisas, a causa do comportamento indisciplinado dos alunos para chegarmos as melhores linguagens artísticas para o desenvolvimento desse projeto. Evidentemente não se pode pretender que o projeto de arte- educação na discussão de um problema de tamanha magnitude como a indisciplina escolar venha resolver na sua totalidade e problemática que aqui foi redigida.

Bem sabemos que a arte tem uma grande influência

transformação na vida de um indivíduo, todavia a partir de uma delimitação inicial, tentamos de forma teórica e pratica alguns conceitos sobre a indisciplina, assim também como conceitos de Arte e Educação caracterizando um resultado aceitável na fusão da arte com indisciplina. Afinal procuramos estabelecer alguns elos do ensino de arte busca da libertação do homem da injustiça social com a proposta de um projeto de arte com atuais modelos dominantes para a formação de educadores na perspectiva exclusivista das novas tecnologias, utilizando-se dos meios mais acessíveis aos alunos chegando a um melhor relacionamento em sala de aula, construindo assim a Escola Feliz.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação- Leitura na absoluta. 1ª ed. São Paulo. Cortez, 1997.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Base da educação. Acesso em 16 de setembro Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, v. 134, nº 248, p. 27- 42, dez. de 1996.
- CARVALHO, Renata Innecco Bill. Universidade Midiatizada
- CHARELLI, Renata. Produção de curta-metragem seduz alunos disciplinados. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/12435-producao-de-curta-metragem-seduz-alunos-indisciplinados>: Acesso em 10 de dezembro 2017.
- DUARTE, Junior, João Francisco, porque Arte-educação? 6ª ed. Campinas SP, Papirus, 1991
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. 15ª ed. Petropolis, RJ; Vozes. 1997
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FUSARI, Maria Felesminda de Rezende e, FERRAZ, Heloisa Corrêa de Toledo. Arte na Educação escolar. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.
- MOÇO, Indisciplina como se revolve. Nova Escola, V. 24, nº 226, p. 82-89 de outubro de 2009.
- NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. 4ª- ed. São Paulo: Contexto, 2008
- RREAD, Herbert. Educação pela arte. 1ª ed. São Paulo: Martins fontes, 1997. REBELO, Rosana Aparecida Argento. Indisciplina escolar: causas e sujeitos. 5ª ed.. Petropolis, RJ: Vozes 2010.
- REILY, Lucia: Escola Inclusiva: linguagem e mediação. 2ª ed. SP, Campinas: Parpirus, 2004.
- SALLES, Fatima. Desenvolvimento e aprendizagem. 1ª ed. RJ, Belo Horizonte: UMFG, 2002.
- SILVIA, Nelson Pedro, Ética, indisciplina & Violência nas escolas. 5ª ed. Petropolis, RJ: vozes, 2010.
- VALENÇA, Kelly Bianca Clifford. Arte e Educação: elementos de uma proposta indisciplinar. Disponível em: www.vunesp.com.br/guia_2009/artesv.html. Acesso em 22 de dezembro de 2017.
- VICHESSI, O que é indisciplina? Nova escola v. 24, nº 226, p. 79-81. Outubro de 2009.

O PAPEL DA PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA NA INFÂNCIA MODERNA



DÉBORA GONDIM LIBERATO

Professora de Geografia na Rede Estadual de São Paulo. Bacharel em Ciências Sociais pela UNESP e em Geografia pela USP. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica.

O presente artigo tem como objetivo discutir a função da psicopedagogia na infância moderna, especificamente no Brasil. Para tanto buscamos evidenciar as transformações sociais que a infância sofreu ao longo do tempo, como a compreendemos atualmente e o que implica ser criança hoje no nosso país. Além disso, apresentamos alguns dados sobre a realidade escolar associada as crescentes dificuldades de aprendizagem e como elas tem sido tratadas pelos profissionais da área. Por fim, buscamos refletir como a psicopedagogia pode nos ajudar a transpor o imenso abismo entre escolarização e saber firmado pelas políticas públicas das últimas décadas.

Palavras-chave: Infância – Psicopedagogia - Modernidade.

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva entender o papel da psicopedagogia na infância moderna, essa especialidade é relativamente recente:

Os primeiros Centros Psicopedagógicos foram fundados na Europa, em 1946, por J Boutonier e George Mauco, com direção médica e pedagógica. Estes Centros uniam conhecimentos da área de Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, onde tentavam readaptar crianças com comportamentos socialmente inadequados na escola ou no lar e atender crianças com dificuldades de aprendizagem apesar de serem inteligentes (MERY apud BOSSA, 2000, p. 39).

[...] Esperava-se através desta união Psicologia-Psicanálise-Pedagogia, conhecer a criança e o seu meio, para que fosse possível compreender o caso para determinar uma ação reeducadora. (SAMPAIO, 2004)

No Brasil a psicopedagogia só chegou na década de 1970. Todavia antes de tratarmos da prática psicopedagógica, precisamos resgatar o conceito de infância no Ocidente para compreendê-lo como uma construção social e histórica. O que hoje entendemos como criança é diferente daquilo que os persas entendiam na Antiguidade, os indígenas nas sociedades pré-colombianas, os europeus há um século atrás.

[...]a infância é um fenômeno histórico e não meramente natural, e as características da mesma no ocidente moderno podem ser esquematicamente delineadas a partir da heteronomia, da dependência e da obediência ao adulto em troca de proteção. Aceitando-se a tese de Ariès (1973), é preciso aceitar que a infância, tal qual é entendida hoje, resulta inexistente antes

do século XVI.” (BRANCHER, OLIVEIRA e VANTOIR, 2008, p. 50)

Se a concepção moderna de infância tem suas raízes no século XVI, a associação entre infância e escola inicia-se no século XII, na Europa com o ensino de escrita, leitura, matemática e a doutrina católica.

No século XVII alguns países passam a oferecer uma educação básica gratuita, enquanto o “secundário” era pago e, em geral católicos, nesse contexto umas das mediações de aprendizagem era a violência, que fora combatida por Rousseu, considerado o primeiro pedagogo, no século XVIII, mas é Durkheim que sintetiza os objetivos da educação oferecida cada vez mais pelo Estado:

“Explica o referido autor que educar é inscrever na subjetividade da criança os três elementos da moralidade:

o espírito de disciplina (graças ao qual a criança adquire o gosto da vida regular, repetitiva, e o gosto da obediência à autoridade); o espírito de abnegação (adquirindo o gosto de sacrificar-se aos ideais coletivos) e a autonomia da vontade (sinônimo de submissão esclarecida) (Durkheim, 1978).” (BRANCHER, OLIVEIRA e VANTOIR, 2008, p.54)

A ideia de escolarizar vai ganhando força na sociedade capitalista industrial e se consagra através da ONU, uma instituição transnacional que institui o

direito e a obrigatoriedade à educação, em qualquer país que se considere desenvolvido:

“Artigo 26. 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades

fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.” (ONU, 1948)

Em dez de dezembro de 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos proclama que qualquer ser humano deve em algum momento da sua vida frequentar uma instituição de ensino.

O CASO BRASILEIRO

No Brasil, o cumprimento dessa norma global ocorrerá, efetivamente, na década de 1990, na qual também o país formularia o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases (1996) até então o acesso à educação escolar extremamente desigual e elitista.

A concepção de que a criança deve brincar e não trabalhar, de que a brincadeira é capaz de desenvolver a cognição data do fim do século XX. Na mesma época na qual também cresce o consumo de drogas lícitas e ilícitas por mulheres que adentram maciçamente no mercado de trabalho

acompanhando a Revolução Sexual da década de 1960.

Esse contexto histórico e socioeconômico demonstra uma transformação na estrutura familiar que tem ocorrido em quase todos os países do mundo, mas que foi sentida de uma maneira singular no Brasil devido ao

nosso pitoresco estilo político de inserir os alunos nas escolas sem investir nas instituições, inchando uma estrutura educacional ineficiente que culmina nas dificuldades de aprendizagem e na ideia de fracasso escolar do aluno.

Embora fique atrás apenas do México e da Nova Zelândia na proporção dos gastos públicos destinados à educação, o Brasil, que aplicou 17,2% de todo o orçamento no setor em 2012, está nas últimas posições quando o assunto é o valor investido anualmente por aluno. Foram US\$ 3.441 por estudante da rede pública brasileira, do ensino básico

ao superior, montante que corresponde a 37% da média dos 34 países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é de US\$ 9.317.

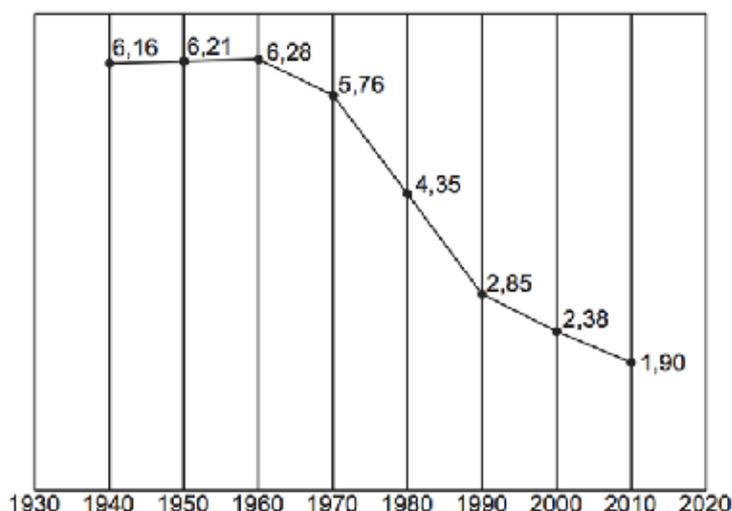
No topo da lista está Luxemburgo (US\$ 21.998) e Suíça (US\$ 15.859). Atrás do Brasil, apenas México (US\$ 3.233), Turquia (US\$ 3.072), Colômbia (US\$ 2.898) e Indonésia (US\$ 1.809). Os dois últimos, assim como o Brasil, não são membros da OCDE, mas, sim, parceiros. Os dados, que fazem parte do relatório "Education at a glance 2015", elaborado pela entidade para avaliar diversos aspectos da educação no mundo, apresenta

os valores de investimento em dólar americano convertido pela metodologia de paridade do poder de compra, que equaliza as moedas via poder aquisitivo, e não pela taxa de câmbio. (FERREIRA, MARIZ e VANINI, 2015)

Enquanto nossa estrutura social tem sido modificada na base com a redução visível da taxa de natalidade e de fecundidade os investimentos na educação básica são cada vez mais escassos e isso parece justificar o diminuto investimento

Acompanhe os quadros a seguir:

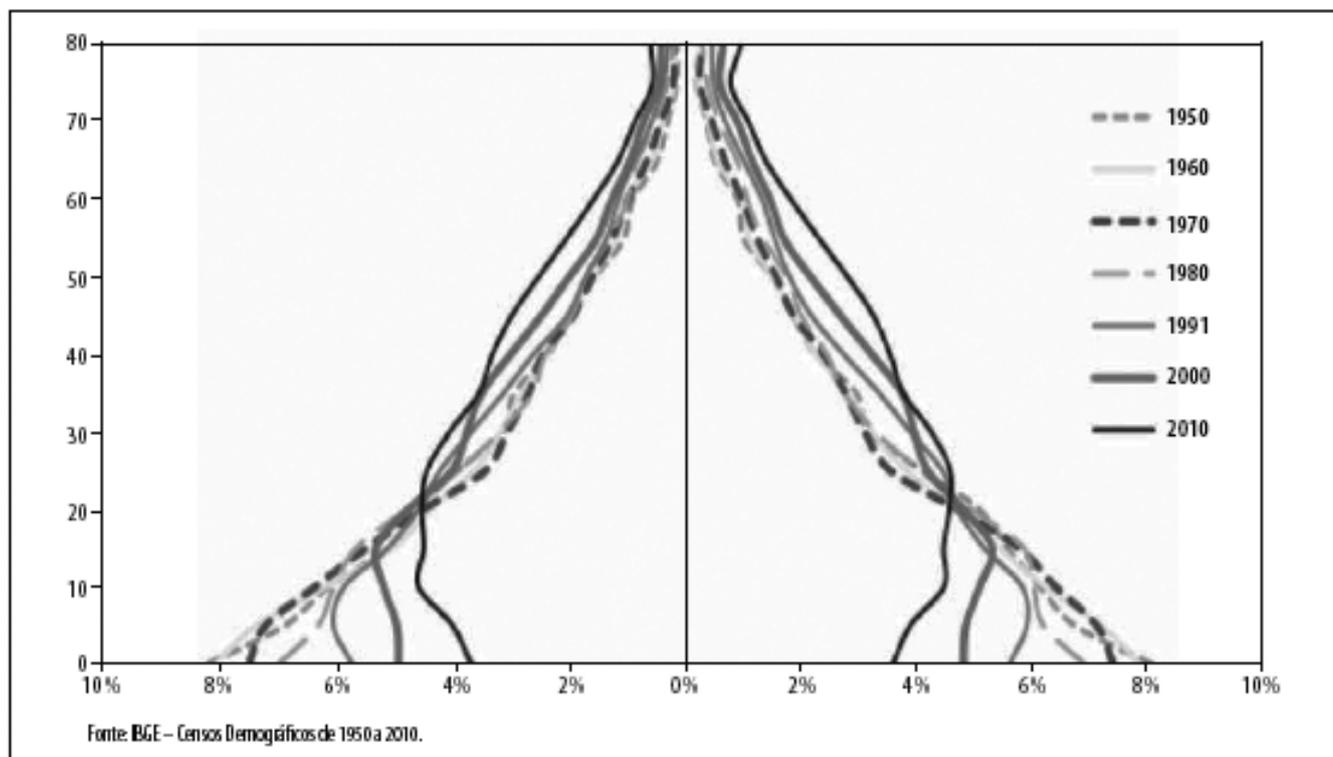
Taxa de fecundidade total – Brasil – 1940-2010



IBGE. Censo Demográfico de 2010.

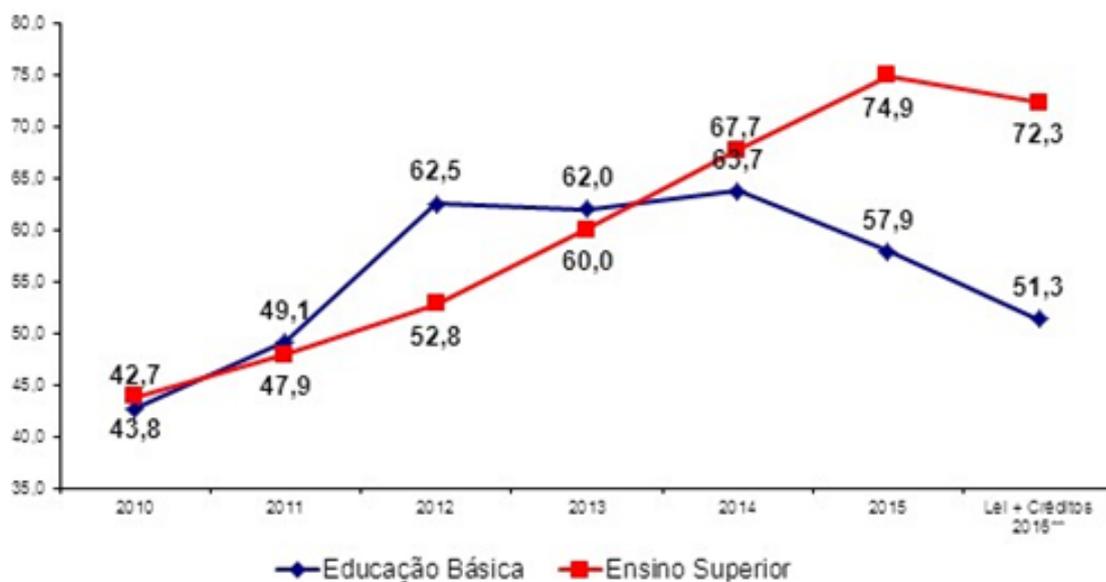
Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 28.12.2017

Evolução da Pirâmide Etária brasileira



VASCONCELOS e GOMES, 2012. Acesso em: 28.12.2017

Financiamento da educação (% gasto do orçamento do MEC)



Fonte: COELHO, 2016. Acesso em: 28.12.2017.

É notável o contrassenso das estatísticas, o número de crianças diminui e ao invés de se ao menos manter o investimento, os governantes o reduz. Este é mais um fator que explica porque desde a década de 1990, após a expansão da educação pública no Brasil, temos assistido ao crescimento rápido das dificuldades de aprendizagem que não são sanadas neste modelo educacional massificador e pobre.

Muitas vezes a maneira de lidar com essa dificuldade de adaptação escolar, com a forma de ensinar que se perpetua nas escolas tem sido o uso de remédios prescritos por médicos.

[...] resultado de uma pesquisa feita pela Universidade Potiguar, no Rio Grande do Norte – ajuda a entender a gravidade do problema por aqui. Estagiários da instituição que atendem turmas de alunos de ensino básico observaram que vários estudantes tomavam psicofármacos. Especialistas do Serviço de Psicologia resolveram investigar o que

estava acontecendo. “Recebemos crianças e adolescentes com prescrições de Ritalina (psicoestimulante), Rivotril (usado como ansiolítico) e remédios para dormir”, afirma Vania Calado, doutoranda em psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e coordenadora do Serviço. Nada menos do que 36% dos alunos atendidos têm menos de 11 anos. (CRFSC, 2016)

Todo esse panorama foi elucidado para tentarmos compreender o papel da psicopedagogia clínica na infância moderna, sobre a qual as ansiedades geradas pela expectativas dos pais e de nosso modelo escolar condiciona crianças a horas de atendimento clínico, muitas vezes associado ao uso de medicamentos com o objetivo de adequar a criança a sua fase de desenvolvimento cognitivo e à sociedade.

Segundo o site do governo federal as dificuldades de aprendizagem já atingem cinco por cento da população. Para lidar com todos os transtornos diagnosticados atualmente,

sejam eles físicos, neurológicos, comportamentais, emocionais e afins a psicopedagogia tem desenvolvido inúmeras técnicas, muitas delas que deveriam fazer parte do cotidiano escolar e que possuem um conteúdo lúdico.

A questão que se coloca é sobre aqueles que não têm condições de pagar por esse atendimento, que precisam enfrentar a fila de espera no setor público. Notamos portanto, que embora a educação seja obrigatória para todos o sucesso escolar ainda é para poucos. As recentes estatísticas, baseadas em avaliações externas demonstram um déficit educacional da maior parte dos estudantes de escola pública. Segundo o Censo de dos 30.358.640 estudantes matriculados no ensino fundamental, entre 6 e 14 anos, 5.797.637 possuem defasagem idade/série. No ensino médio, dos 8.400.689 estudantes matriculados, quase metade 4.712.611 possuem defasagem idade/série. (FNE, 2013, p.25).

A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA NA INFÂNCIA MODERNA

Poderíamos afirmar que diante da realidade nacional a ajuda da psicopedagogia tem sido essencial no sentido primeiro de avaliar os diferentes tipos de dificuldades e, posteriormente, através de técnicas que alia didática e psicologia que possibilita o avanço do sujeito que permaneceria estagnado quando incluso na massa de estudantes das escolas públicas e privadas do país.

O tamanho das turmas brasileiras, segundo o estudo, é superior às de todos os países

da OCDE. Neles, a média é de 21 alunos por classe nas séries iniciais e de 24 nas finais. Mas há variações entre os países. Na Coreia e no Chile, por exemplo, as turmas têm 30 alunos ou mais nas séries iniciais. Já países como Áustria, Finlândia, Portugal e México possuem 20 estudantes ou menos.

Na pré-escola, o cenário se repete. Cada professor precisa ensinar cerca de 19 alunos. Nos países da OCDE, a relação cai para 16. (BORGES, 2010)

Embora, isso não haja um levantamento oficial e abrangente sobre a eficiência do tratamento psicopedagógico, o que podemos afirmar é que retirar o aluno de um contexto no qual ele é mais um entre tantos para um espaço controlado no qual ele passa a ser sujeito de suas ações e escolhas, resulta em um desenvolvimento psicossocial e cognitivo melhor, conforme nos demonstram os estudos de caso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, por fim, que é necessário transformar o sistema educacional brasileiro, reduzindo o número de estudantes por sala, proporcionando diferentes mediações para estudantes de toda educação básica do país, pois como foi demonstrado neste artigo, em uma sociedade na qual metade

dos estudantes do Ensino Médio possui defasagem idade/série não podemos individualizar o atendimento, pois o problema é social.

Também defendemos neste artigo a necessidade de aprofundarmos as pesquisas oficiais quanto a eficiência do atendimento psicopedagógico

na vida institucional dos alunos tratados.

A psicopedagogia tem tido uma valorização crescente na infância moderna, especificamente na brasileira, não porque a infância tenha mudado, mas porque pouco mudou no cuidado social para com a infância, apesar

de toda legislação criada. As crianças saíram das ruas para ocuparem espaços fechados, as escolas, nas quais continuam abandonadas material, afetiva e intelectualmente.

REFERÊNCIAS

BORGES, Priscilla. Turmas nas escolas brasileiras são mais numerosas, diz OCDE. Brasília: Último Segundo, 10 set. 2010. Disponível em:

<http://ultimosegundo.ig.com.br>. Acesso em 27 agosto 2017.

BRANCHER, Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de; VANTOIR, Cláudia Terra do Nascimento. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. Revista Contexto & Educação. Ijuí:

2008, ano 23, nº 79, pp. 47-63.

COELHO, Ricardo Côrrea. O grande desafio: Educação no Brasil. Agosto, 2016. Disponível em: <http://slideplayer.com.br/slide/11379188/>.

CONSELHOS REGIONAIS DE FARMÁCIA DE SANTA CATARINA. Infância domada a pílulas: cresce o uso infantil de medicamentos tarja preta. Santa Catarina: 2017. Disponível em: <http://crfsc.gov.br/infancia-domada-a-pilulas-cresce-o-uso-infantil-de-medicamentos-tarja-preta/>. Acesso em: 27 agosto de 2017.

FERREIRA, PAULA; MARIZ, RENATA; VANINI, EDUARDO. Investimento do Brasil por aluno está entre os piores, segundo OCDE Relatório divulgado nesta terça-feira tem 46 nações avaliadas. O globo. 24 nov. 2016. Disponível em:

<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/investimento-do-brasil-por-aluno-esta-entre-os-piores-segundo-ocde-18122981#ixzz4qxqAvaOM>. Acesso em: 27 agosto 2017.

FORUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Educação brasileira: indicadores e desafios documento de consulta. Brasília: 2013.

JÚLIO, A.A; OSTI, A; SILVEIRA, C.A.F; TORREZIN, A.L. A atuação do psicopedagogo em instituições de ensino: relato de experiência. Revista de Educação, V.VIII, n.8, 2005. P.150- 155.

KUHMANN, Moysés Jr. Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente. Cadernos de Pesquisa. Porto Alegre: Artmed, v. 35, n. 125, 239-242, maio/ago. 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. O grande desafio: educação no Brasil. Brasília: 2016. Disponível em: <http://slideplayer.com.br/slide/11379188/>. Acesso em 27 agosto 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris: 10 dez. 1948.

PERES, M.R. (2007). Psicopedagogia: limites e possibilidades a partir de relatos de profissionais. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, São Paulo.

SAMPAIO, Simaia. Breve histórico da Psicopedagogia. Disponível em: www.psicopedagogiabrasil.com.br/em-branco-cmllo. Acesso em: 27 agosto 2017.

VASCONCELOS, Ana Maria Nogales; GOMES, Marília Miranda Forte. Transição demográfica: a experiência brasileira. Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília, v. 21, n. 4, p. 539-548, dez. 2012. Disponível em <http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742012000400003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 dez. 2017. <http://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742012000400003>.

O ENSINO INCLUSIVO E SUAS FACETAS



JOSÉ DE SOUZA

Graduação em Matemática Universidade Camilo Castelo Branco (2002); Pós-graduação no curso de Administração da Educação com Ênfase em Bullying; Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental – na EMEI Professora Maria Helena Barbosa Martins.

A educação inclusiva nas escolas públicas é uma temática atual e presente nas redes de ensino, pois, designa a necessidade de intervenções pedagógicas e estruturais que contemplem e atenda às nossas crianças em sua especificidade. Os alunos portadores de necessidades especiais ainda recebem um ensino ineficaz em sua qualidade, pois, requer dos profissionais articulações contínuas, consistentes, projetos multidisciplinares, readequações curriculares e físicas, para uma integração de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem. Quando proposto abordagem referente à inclusão é notório que há fragilidades na maneira do educador em mediar ações pedagógicas que atenda qualitativamente, muitos dos profissionais despreparados para conduzir esses discentes, ressaltando ainda, que os familiares estão impregnados de medos em deixar os filhos na escola, corroborando para a não aceitação da família e cooperando para um distanciamento da criança da escola devido o excesso de faltas e a ausência da família no acompanhamento e desenvolvimento da aprendizagem. Diante desta realidade é importantíssimo estabelecer projetos de inclusão desses alunos portadores de necessidades especiais envolvendo a comunidade escolar, os pais, professores, profissionais da educação, sendo assim, estabelecendo uma rede de aprendizagem que visa garantir uma educação de qualidade e equidade.

Palavras-chave: Inclusão; Família; Escola; Combate.

INTRODUÇÃO

As escolas públicas necessitam ainda lograr êxitos para implantar prevenções educativas para que os nossos alunos possam de fato possuir uma educação voltada para as suas necessidades de acordo com suas especificidades.

Fazer da escola um espaço onde todos possam ter os mesmos direitos sendo tratados de forma humanizada e que os alunos deficientes não sejam olhados como “o outro, o anormal, o diferente”, e que sejam observados como um ser humano dotado de limitações, porém, importantes na construção das experiências e do processo de aprendizagem

A escola seja um espaço de prazer no aprender e capaz de garantir que diretores, professoras, professores, coordenadores, coordenadoras, pais e mães, alunos e alunas e a comunidade como um todo, possam crescer juntos em busca de uma sociedade humanizada, onde a pessoa

seja o alvo principal na busca incessante de alcançar as metas e confrontar com as realidades inseridas no cotidiano escolar.

Sabemos que a educação é para todos, ou melhor, de acordo com a constituição é direito de todos, porém, atender esses alunos na qualidade e equidade expressa em lei ainda é distante e esmero no cotidiano escolar.

As legislações vigentes necessitam ser melhorar seus direcionamentos para as salas regulares, pois, é necessário diminuir a quantidade de alunos para que ocorra um olhar específico e voltado para o aluno com necessidades especiais, e na viabilidade um educador com formação em psicopedagogia atuando continuamente com o professor regente de sala de aula.

A inclusão propõe mudanças de paradigmas, engaveta o tradicionalismo, implementa uma nova vertente baseada na pluralidade para

diminuir uma estrutura resistentes dos professores, enfim, permite que os alunos e alunas, sejam protagonista de suas aprendizagens.

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. (MANTOAN, 2003, p.32).

Diante deste cenário oportunizar e encorajar os professores a suprimir e lançar seus medos, insegurança, preconceito e resistência, estimulando os docentes a rever as práxis pedagógicas e perfilando para uma educação com atividades diversificadas e com inserção pedagógica

e social, pois, o vínculo para os alunos portadores de necessidades especiais são fundamentais para o sentimento de pertencimento.

Para subsidiar e cooperar com as escolas regulares é fundamental estabelecer parcerias com escolas que prestam atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais ou outros órgãos da educação,

para cooperar com a rede de ensino, pois, uma rede de parcerias acessa um acompanhamento do processo de aprendizagem e nos orienta na busca de alternativas para a inserção na sociedade dos nossos alunos.

Para uma efetivação precisa de incluir os estudantes com deficiência nas escolas regulares, uma melhor aceitação e participação dos

profissionais do ensino comum sobre a educação especial, trabalhando em conjunto com reuniões compartilhadas, para a tomada de decisões sobre estratégias a serem adotadas, aplicadas e readequadas para promover o desenvolvimento das potencialidades e o aprendizado dos alunos com deficiência respeitando seu ritmo de aprendizagem e sua especificidade.

O ENSINO INCLUSIVO E SUAS FACETAS

O ensino inclusivo e suas facetas abrangem a questão da igualdade e diferenças no cumprimento da legislação e ações de readequação física e curricular na amplitude do tema inclusão.

É inegável que a educação inclusiva tem como princípio a atenção à diversidade e educação de qualidade para todos. Além disso, as diretrizes para o ensino inclusivo ressaltam que para avançar no processo de inclusão é imprescindível que

o projeto pedagógico esteja atenuando ações para atender as especificidades das crianças portadoras de necessidades especiais, possibilitando-lhes enriquecer suas aprendizagens, não presumindo apenas o viés socializante, pois faz-se necessário consolidar a qualidade de experiências de aprendizagem para esses alunos com as adequações curriculares com função social.

Atualmente há uma ênfase nas políticas públicas, porém, dissociadas da realidade

de nossas escolas devido à estruturação e às dificuldade de organizar um currículo plausível e voltado para atender as necessidades dos alunos portadores de necessidades especiais. O resultado dessas ações é observado no cotidiano escolar: não temos meios ou mecanismos que venham somar, ou, até mesmo dirimir o tempo pedagógico, referindo-se a acompanhamentos específicos para detalharmos os ritmos de aprendizagem sendo possibilitando intervenções

continuas e pertinentes para cada alunado na sua especificidade.

Nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica CNE/2001, está definido que “o atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais terá início na educação infantil, nas creches e nas pré-escolas, assegurando-lhes o atendimento educacional especializado” (Art. XX). Esse tipo de atendimento é descrito de forma a contemplar uma educação de qualidade incomensurável, que deve abranger princípios específicos de um ensino que atenda em recursos, métodos, currículo a esses discentes inseridos no complexo educacional e buscando o envolve-los com as demais crianças, mas também com a família e a comunidade.

De acordo com a

LDB 9394/96 e com a Constituição Federal de 1988, a educação é direito de todos, sendo dever do Estado e da Família oferecer uma educação escolar de qualidade, atendendo e suprimindo as necessidades relacionadas ao ensino aprendizagem em todos os aspectos cognitivos, estruturantes, físicos e nas necessidades que apresentar a escola, o aluno em consonância com o projeto político pedagógico.

Ao destacarmos algumas legislações que asseguram o atendimento a esses alunos, podemos destacar que há esforços no fazer o possível para que a educação chegue a todos em contextos regulares e não segregados. Isto tem proporcionado o surgimento e a defesa da educação inclusiva, pois, tem causado fortes críticas às práticas da educação tradicional e equidistantes de

uma educação com função social.

A inclusão, a permanência, a progressão e sucesso escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns de ensino regular representam a alternativa mais eficaz no processo de atendimento desse alunado, desde que atendidos com eficiência por todos os profissionais da educação. Porém, ao acatarmos essa realidade, ignoramos o desalento dos educadores, as frustrações que acomete por não saber os meios e caminhos para sermos de fato mediadores da aprendizagem, e, não meros copistas, tradicionalistas no processo do ensino aprendizagem, evidenciando desta forma as dificuldades para trabalhar com as diferenças presentes no cotidiano escolar.

INCLUIR COM CONSOLIDAÇÃO DE DIREITOS

Ao abordarmos a temática da inclusão da perspectiva da consolidação de

direitos e deveres perante as legislações, nos deparamos com a intolerância e dificuldades de

muitos educadores no ato de tratar e receber estes alunos, denotando o despreparo dos

docentes para acolher e mediar um ensino de qualidade para os portadores de necessidades especiais. As nossas escolas estão esmaecidas de profissionais preparados para atender e suprir o anseio dos alunos no ato de saciar as aprendizagens.

Mantoan (2006) apresenta uma entrevista para ser realizada com os professores sobre o interesse em buscar conhecimentos educacionais, principalmente sobre a educação de inclusão, em que adverte que os educadores estão parados no tempo em aprendizagem e direitos dos alunos. É importante atenuar que hoje são raros os professores que buscam aprimorar seus conhecimentos pedagógicos, pois ainda há predominância de profissionais resistentes a mudar sua práxis pedagógica, didática e até o trato das diferenças humanas.

Os mecanismos de ensino inclusivo devem produzir e garantir que o aluno se sinta motivado a frequentar as aulas e participar das atividades propostas, propiciando

assim, qualidade curricular e metodológica, constituindo meios de identificar as barreiras de aprendizagem e planejar ações concretas capazes de remover os obstáculos que impedem os avanços de cada aluno.

Para atender e verificar o acompanhamento das aprendizagens dos alunos é necessário que os educadores reflitam constantemente sobre os instrumentos que estão sendo preparados e aplicados para esses discentes além de buscar cursos de capacitação, aperfeiçoamento para enriquecer os processo aprender a aprender.

Ao elencar esses elementos, reitero a importância de libertar a prática pedagógica do tradicionalismo, pois, a escola está em constante mudança, e os ambientes pedagógicos necessitam e anseiam por condutas de aprendizagens significantes e docentes com ações e posturas que sejam capazes de converter as relações humanas que emergem e estão presentes no processo

de produzir aprendizagens qualitativamente.

O que não pode ocorrer e permitir que educação inclusiva fique ou permaneça a parte do sistema de aprendizagem para não infligir os sujeitos de direitos de aprendizagem.

Ao ensino inclusivo acaba envolvido um viés de dualidade: na medida em que não se consegue mediar o currículo regular igualmente a todos os alunos; e os alunos com necessidades especiais não têm um currículo verdadeiramente adaptado às suas necessidades, portanto, se cria um ensino à parte e distanciando da realidade dos alunos impossibilitando a efetivação da aprendizagem.

O artigo de Anete Abramowicz (2001) aborda a educação inclusiva e infere que estamos numa escola excludente e despreparada para atender esses alunos, e, principalmente as dificuldades em inseri-los no ambiente pedagógico, pois, isso requer de todos os envolvidos no processo de ensinar a missão

de promover a aceitação do ser humano caracterizado como um ser diferente.

Para Anete (ABRAMOWICZ, 2001), a inclusão deve ser tratada com tolerância, na medida em que o ato de tolerar o outro viesse a ser o mecanismo profícuo para criar e possibilitar relações interpessoais. O ato de trabalhar com as diferenças na sala de aula e principalmente nas salas regulares, vão além das barreiras encontradas nas legislações, pois, é necessário perpassar

os laços da discriminação e preconceito enraizados no ser humano.

Ou seja, a educação só será inclusiva se prestar à exterioridade, ou seja, se “estes novos alunos” envergarem a escola com suas diferenças, e a modificarem. E ao mesmo tempo, teremos uma educação inclusiva quando tais crianças e jovens puderem passear a céu aberto com toda a exuberância de suas diferenças (ABRAMOWICZ 2001, p. 09).

Como podemos

observar, a autora declara que as vozes estão esmaecidas e que necessitam ser despertadas para assumir a sua condição de autenticidade na educação escolar, tendo em vista, o protagonismo juvenil como vínculo de mudanças radicais na unidade escolar, pois, os “seres humanos” referenciados como diferentes possuem os seus espaço de convívio social, político, ético e humano, perante as leis e legislações em equidade.

INCLUIR COM CONSOLIDAÇÃO DE DIREITOS

Essa temática sobre inclusão esta presente no cotidiano escolar. Os educadores têm observado que as diferenças não devem ser somente aceitas, mas principalmente acolhidas como foco fundamental para despertar a mudança no âmbito escolar e social. Para a escola não basta somente matricular cumprindo a legislação vigente, e sim oferecer a estes alunos uma educação de eficiência e com função social.

A inclusão é um desafio que implica ir além dos muros da escola. Requer mudanças inseridas no projeto político pedagógico, na postura perante aos alunos e na filosofia da escola.

Sabemos que toda comunidade escolar possui a incumbência de valorizar as peculiaridades de cada aluno, atender a todos na escola, incorporar a diversidade sem nenhum tipo de distinção.

Todavia a educação especial foi observada e organizada de forma paralela à educação comum, pois, acreditava-se que seria a forma apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência ou que não se adequaram a estrutura do sistema de ensino, porém, essa concepção exerceu impactos na educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à

deficiência e excluídos das práticas pedagógicas e dos ambientes físicos.

Atualmente estudos voltados para a educação especial vêm modificando os conceitos, as legislações estão sendo readequadas, apontando a necessidade de promover uma reestruturação das escolas de ensino regular, fomentando a necessidade de formação contínua para os professores, gestores na busca incessante de uma educação especial tolhida e embasada nos mecanismos que cooperam para a ressignificação de uma escola inclusa de direitos de aprendizagem.

Incluir é o modelo de inserção mais radical que deve ocorrer no ensino regular. Nessa visão é significativa a ideia de que

a inclusão é a melhor forma de oportunizar e possibilitar que as pessoas deficientes tenham e possam desempenhar suas capacidades e/ou potencialidades, independente do grau de sua deficiência ou de sua diferença social.

Diante deste complexo processo de inclusão escolar, entendemos que atentar-se a alguns princípios tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana a aprendizagem busca o processo de formação com função social.

A Declaração Mundial de Educação Para Todos declara e afirma que a verdadeira função da escola é ser e estar para todos com qualidade e

equidade. Nessa vertente observar que a declaração defende e destaca que toda criança têm direito à educação e ao acesso aos conhecimentos; e que as escolas devem acolher a todos e todas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Atenua o entendimento de que a expressão “necessidades educativas especiais”, refere se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Encerram que as escolas têm a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que apresentam deficiências graves.

REFERÊNCIAS

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; O desafio das diferenças nas escolas. ARANTES, Valéria Amorim (Org). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: SUMMUS, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo. Moderna, 2006.

ABRAMOWICZ, Anete. Revista brasileira de educação especial, v. 7, n. 2, 2001. Local: Marília, 2001.

_____. Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, 2001.

PIERUCCI, Antonio Flávio. Ciladas da diferença. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

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

_____. ECA nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BEBETECAS, UM LUGAR DE PEQUENOS LEITORES



LUCIANA LEOPOLDO RIBEIRO VENANCIO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2014); Cursando Pós Graduação em Artes e Educação pela Faculdade Campos Elíseos; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Odílio Denys.

O ambiente escolar é um lugar de pequenos leitores, especialmente com a utilização da Bebeteca, uma biblioteca direcionada para os bebês em cotidiano escolar. O espaço das Bebetecas em ambiente escolar torna-se uma forma importante para o contato das crianças desde os primeiros meses com os livros de Literatura Infantil. Um ambiente de estímulo à leitura, onde estes contatos com os livros permitem experiências com as situações cotidianas, as emoções e sentimentos que serão vivenciados no futuro de forma tranquila, além de se criar um repertório extenso para a oralidade. Os principais autores utilizados são Nelly Novaes Coelho, 1991 que descreve sobre a Literatura Infantil e Luciana Facchini, 2004 com o estudo das Bebetecas. O adulto neste ambiente tem o papel importante, que é o de mediar esta inserção no mundo da leitura. O pequeno leitor é construído a partir do momento que o professor, ou seja, a escola reconhece que o primeiro contato com o livro pode acontecer desde bebê, momentos importantes para agregar conhecimentos, e possibilidades de lidar com o mundo. A Bebeteca em ambiente escolar torna-se um ambiente preparado com um acervo específico para a faixa etária de 0 a 3 anos, todo organizado onde a imaginação, as emoções e o mundo letrado se encontram, e formam os nossos pequenos leitores.

Palavras-chave: Ambiente Escolar; Literatura Infantil; Pequenos Leitores; Bebetecas.

INTRODUÇÃO

O estudo da Literatura Infantil direcionada as crianças de 0 a 3 anos, em especial nas Bebetecas em ambiente escolar, busca a compreensão do Ambiente Escolar como um lugar propício para a formação de pequenos leitores, ou seja, crianças de 1 a 2 anos.

Os objetivos propostos é estudar e analisar como a Literatura Infantil interfere na vivência de crianças de 1 a 2 anos em ambiente escolar, através das Bebetecas. O envolvimento das crianças no mundo lúdico e ao mesmo tempo o despertar do interesse pela leitura, que gera assim os futuros leitores.

Em uma pesquisa realizada sobre a Literatura Infantil com o título “Bebeteca” (25 de junho de 2012), foi destacado o trabalho realizado com os livros direcionados aos bebês, e assim surgiram as Bebetecas que são as bibliotecas em CEI’s, como meio utilizado para iniciar e aprimorar o primeiro contato com a leitura.

Ao trabalhar em um berçário percebi a vontade das crianças na faixa etária de 0 a 2 anos em devorar, ou seja, comer e folhear os livros que lhe foram apresentados, e que mesmo sem saber buscavam este mundo novo da Literatura.

Na Literatura Infantil incluem-se os diversos modelos de livros de histórias, tudo com o intuito de chamar a atenção desta criança a este novo meio de conhecimento. A aproximação da Literatura acontece mediante o contato com os livros, e esses são escolhidos e se leva em consideração as ilustrações, o tema, o material em que foi fabricado, entre outras características importantes ao incentivo à leitura. A Bebeteca torna-se um meio facilitador a introdução da leitura aos pequenos, pois esta biblioteca é inserida no ambiente escolar.

A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil a criança em sua infância precisa vivenciar experiências que lhe explique o que ocorre a sua volta, para assim refletir, criar hipóteses e aprender sobre o mundo que a cerca.

A criança não era

considerada capaz de construir a sua cultura, e não se criava possibilidades de aprendizagens por meio da leitura, pois “[...] a criança não era vista como sujeito da cultura nem a escrita como objeto cultural”. (KRAMER, Sonia; et. all; 1999, p. 20).

A criança é construída mediante vivências que a cercam, por isso a escola torna-se um ambiente propício para o conhecimento letrado. Ao reconhecer a criança como ser participante da sociedade, que carrega em si características

de sua classe social, ou seja, do meio em que vive, gera mudanças significativas na educação em ambiente escolar. A escola valoriza esta criança no presente, mediante um ensino de qualidade que com certeza contribui na construção deste cidadão do futuro.

As instituições devem basear os seus trabalhos em propostas pedagógicas, e acreditar na criança como um sujeito social e cidadão de direitos, e com possibilidades de aprendizagens.

Na década de 70 em meio à crise social e econômica “[...] as creches comunitárias surgem nesse momento, levando as classes populares a tomar para si iniciativa de oferecer cuidados, educação e assistência a crianças cujas mães trabalham fora de casa”. (ibidem, p. 80). As mães estavam entrando no mercado de trabalho, então se tornava necessário criar um ambiente que cuidasse desta criança, e nota-se também a necessidade de unir o cuidar e o educar neste espaço de aprendizagem.

As crianças passavam horas na creche, então este ensino precisava ser de qualidade, com um caráter pedagógico e assistencialista, em busca da construção de um ser capaz de lidar com o mundo.

O professor principalmente da educação infantil necessitava de formação, para gerar um ensino de qualidade adequado para o desenvolvimento inicial e integral da criança. Em sua formação o professor se torna sensível, e assim os momentos de aprendizagens mais significativos.

A educação infantil passa a ser entendida não como assistência e caridade para as crianças pobres, mas sim como um espaço educacional e de formação para a cidadania. Logo, o educador infantil - que anteriormente não necessitava de formação e sim de ter ‘boa vontade’ e ‘gostar de crianças’ - hoje demanda escolarização e formação na área, rompendo com o estereótipo do profissional leigo e desinformado. (KRAMER, Sonia; et. all; 1999, p.154).

No momento que a

criança passa a ser considerada como sujeito da cultura, pois carrega em si costumes e hábitos da sociedade, nota-se que a Educação precisa gerar consciência crítica. O Educador em formação começa a compreender a construção e o crescimento global da criança, rompendo com pensamentos já estabelecidos anteriormente.

Ao perceber a criança como ser ativo, nota-se uma busca constante de qualidade no que lhe é oferecido. A educação durante anos vivenciou momentos de aprisionamento do saber pela classe dominante, mas após mudanças políticas que ultrapassaram um governo autoritário, a escola torna-se espaço privilegiado de formação do ser.

Hoje, esse espaço deve ser, ao mesmo tempo, libertário (sem ser anárquico) e orientador (sem ser dogmático), para permitir ao ser em formação chegar ao seu auto-conhecimento e a ter acesso ao mundo da cultura, que caracteriza a Sociedade a que ele pertence. (COELHO, Nelly Novaes, 1991, p.16).

A escola deve ser para criança um ambiente em que ela perceba que com as suas forças pode ir contra ao que lhe amarra, e passa a compreender a sua trajetória e sua bagagem histórica. Este ambiente não aprisiona, não ensina de forma autoritária, e não considera o saber como posse do professor, e desta forma existe a necessidade de gerar situações de aprendizagens para que esta criança se conheça e conheça o meio em que está inserida.

O ambiente escolar neste processo de aprendizagem tem a função de ser o espaço em que é possível criar para a infância momentos de experiências educativas, e assim estimular e promover formas de aprendizagens, que possibilita o contato com o novo e a sua compreensão.

Segundo o Documento Tempos e Espaços para a Infância e suas linguagens na CEI's Creches e EMEI's da cidade de São Paulo:

A Infância, quando vivenciada nos ambientes da Educação Infantil, reflete um

tempo de experiências educativas seguras, afetivas e estimulantes, promotoras de mudanças e ampliação de suas capacidades de fazer, sentir, pensar e usar diferentes linguagens. A criança guarda em sua memória essas experiências como parte de sua história. Sua aprendizagem acontece pela mediação dos elementos encontrados no ambiente em que ela está incluída, particularmente pela ação mediadora daqueles que com ela se relacionam, sejam eles adultos ou crianças. (2006, p.37).

A infância torna-se significativa quando o ambiente que a recebe oferece meios para que durante este período ela possa através de novas experiências, refletir e assim agregar novos conhecimentos. O importante neste processo é a mediação dos materiais e das interações entre outras crianças e adultos, tudo precisa ser bem planejado, pois se transforma em aprendizado a todos.

No Referencial Curricular Nacional que trata sobre a "Linguagem oral e escrita"

refere-se à importância do contato da criança desde cedo com estas linguagens. A leitura deve ser utilizada com as crianças pequenas, pois é uma forma de manter a atenção, além de criar um repertório para expressão verbal e escrita através de uma viagem ao mundo da imaginação.

Ao ingressarem ao ambiente escolar a criança já chega com uma bagagem adquirida sobre a linguagem oral e escrita, mas lhe será oferecida novas experiências.

O RCNEI cita que os objetivos para as crianças de zero a três anos em instituições de ensino, leva em consideração que o professor deve organizar sua prática de forma a promover nas crianças a capacidade de "[...] interessar-se pela leitura de histórias; familiarizar-se aos poucos com a escrita por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária, e do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos etc." (1998, p. 131).

LEITURAS NO AMBIENTE ESCOLAR

As experiências que os pais possuem com os livros devem ser transmitidos como uma forma de herança desde cedo aos filhos, não deve ser somente papel da escola, mas precisa acontecer de forma conjunta em prol da construção do pequeno leitor.

Os bebês precisam ter o direito de entrar em contato com diversos textos poéticos e literários, que se oferecidos por adultos leitores possibilitam um contato prévio com as palavras e enriquece o seu vocabulário.

O ambiente escolar acaba sendo um dos primeiros ambientes em que a criança vivencia momentos de aprendizagens e, descobertas a respeito do mundo da imaginação que lhe é oferecido pelos livros de Literatura Infantil,

assim a criança compreende sobre o mundo que a cerca. Segundo o documento “Tempo e espaços para a infância e suas linguagens”:

As experiências vividas no espaço de Educação Infantil devem possibilitar à criança o encontro de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma, enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Nesse processo é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. (2006, p.25).

O ambiente escolar é o lugar propício para a descoberta de novas aprendizagens, pois se cria possibilidades de novas hipóteses e gera conhecimentos significativos, e o livro torna-se

instrumento importante neste processo.

O incentivo à leitura depende além de um bom livro, de um ambiente preparado e adequado para que a criança a partir do nascimento seja estimulada e, que através do contato com o livro, com as suas figuras, texturas, esse encontro ocorra de forma prazerosa.

As instituições escolares em geral, mas em destaque as creches e principalmente as bibliotecas contidas nelas, devem ser criadas como forma eficaz de incentivo à leitura aos pequenos, pois devem se encontrar nelas os livros em lugar de destaque e em fácil acesso, para o contato e a exploração dos mesmos.

BEBETECA (BIBLIOTECA PARA BEBÊS)

O espaço da Bebeteca busca a aproximação da criança com o ambiente das bibliotecas, inicia-se então um trabalho na construção de um futuro leitor, pois experimenta sensações prazerosas e lhe é apresentado um grande amigo, o livro. A biblioteca para bebês pode estar associada segundo Luciana Facchini a estudos realizados na Educação Infantil, pois cita:

A origem da palavra *bebètheque* parece estar associada à palestra de Georges Curie na V Conferência Europeia de Lectura, na cidade de Salamanca, em julho de 1987. [...] Na Espanha surge em maio de 1991, a Biblioteca de Can Butjosa inaugurou um novo espaço de animação cultural que recebeu o nome de Bebeteca. (Protestantismo em Revista, São Leopoldo, RS, v.20, p.11, set.-dez. 2004).

Os estudos avançam com objetivo da criança se encantar mais cedo pelo contato com

a leitura, mesmo não sendo iniciada a aprendizagem formal da leitura, mas torna-se uma base importante para este futuro leitor.

As Bebetecas foram primeiramente organizadas em Bibliotecas Públicas, onde enquanto os responsáveis procuravam os livros, era oferecido este mesmo direito do contato com os livros também aos seus filhos, criava-se uma prática literária em contexto familiar. E nota-se que as Bebetecas eram “organizadas para atender de zero a três anos ou de zero a seis anos, assim alastram-se nas bibliotecas europeias, e destacam-se em número expressivo em países como França, Portugal e Espanha [...]”. (ibidem, p.12).

Surgiram algumas pesquisas a partir dos anos 80 realizadas principalmente em língua espanhola de alguns estudos sobre a Bebeteca, ou seja, um espaço destinado à leitura para os bebês. Essas

pesquisas estão a influenciar também o Brasil, e gera uma preocupação mais direcionada no como organizar o espaço para a leitura dos bebês, com intuito de colaborar no contato com os livros, e a permanência neste local que desenvolve assim a personalidade e forma um sujeito-leitor.

As Bebetecas foram implantadas em Bibliotecas, mas era necessário divulgar e incentivar a estruturação em ambientes escolares, com as pesquisas não se encontrava vestígios de bibliotecas para bebês no Brasil, isso em 2004. Com os avanços dos estudos e a procura em sites foram encontradas indicações da existência de poucas Bebetecas.

A Bebeteca pioneira foi encontrada no Paraná em 2005, e o incentivo maior desta biblioteca é aumentar os futuros leitores em nossa sociedade, pois anteriormente se preocupava com a aquisição de livros para aqueles que já

leem, mas as crianças menores precisam também experimentar este momento mesmo sem saber ler.

A introdução da criança de 1 a 2 anos no mundo da leitura deve acontecer de forma estruturada, para não criar traumas e sim prazer a este pequeno leitor que se inicia no mundo da leitura, pois a Bebeteca é um espaço para compartilhar emoções. No ambiente escolar o professor necessita se preocupar com este ambiente que irá receber as crianças, para tornar-se um ambiente atraente e aconchegante.

Segundo Evelio Cabrejo Parra:

[...] sugiro ao professor a seguinte experiência: organizar uma seleção de bons títulos, colocar todos apoiados em uma parede, em frente ao grupo, e explicar que vai contar à

história que cada um escolher. No fim de um programa de leitura estruturado, de três ou quatro semanas, é possível ver cada um segurando um livro, esperando que a história seja lida em sala. (Revista Nova Escola – jan./fev. 2013).

A criança que é bem introduzida a este mundo da leitura em algumas semanas já expressa a sua vontade de manusear e escutar uma história lida pela professora, que também deve ser um adulto leitor, e que demonstra prazer em ler e não considerada como algo para passar o tempo.

O professor precisa fazer uma seleção prévia dos títulos dos livros que irão compor o acervo desta biblioteca em ambiente escolar, pois cada livro quer expressar uma mensagem e estimular a vivência antecipada de situações ou sentimentos presentes na vida da criança.

Há uma grande preocupação com os bebês porque eles estão em uma fase importante para o desenvolvimento físico, psicológico, social, e neurológico, e a leitura colabora em seu crescimento como um todo.

A Biblioteca em ambiente escolar possui espaço físico confortável em um lugar reservado, mobiliário adequado à altura das crianças, acervo com reposição sempre que necessário, e utilização de outros objetos como fantoches e fantasias para chamar a atenção dos bebês que não andam e aos maiores, tudo bem planejado, em prol da formação do pequeno leitor. Espaços aconchegantes e não muito grandes que convidam ao mundo da imaginação e da concentração, e utiliza acessórios para propiciar o acesso à magia

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho abordamos o ambiente escolar como

ambiente propício à formação de pequenos leitores em

Bebetecas, e concluímos que essas bibliotecas são um dos

primeiros meios utilizados em alguns Centros de Educação Infantil do Brasil, para o contato das crianças com a Literatura Infantil.

O contato com a Literatura Infantil no espaço da creche estimula as experiências com os sentimentos e, situações do presente e do futuro, em que a criança tem possibilidades

de encarar com facilidades as dificuldades do dia a dia, além de agregar repertório para a linguagem oral e escrita.

Neste estudo notamos que a criança de 0 a 3 anos também ganha o direito de ter o contato com a Literatura Infantil de qualidade, mas este contato facilitará a alfabetização futura, pois ampliará o seu

repertório de palavras.

As Bebetecas são bibliotecas para bebês e estão em crescimento no Brasil e, por isso necessitam de estudos constantes, e com esses estudos possibilitar a sua implantação em outros Estados, como foi em Ribeirão Pires em São Paulo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. III, Brasília: MEC, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: Teoria. Análise. Didática. 5ª. ed. São Paulo: Ática, 1991.

FACCHINI, Luciana. Bebeteca: mediação pedagógica e animação cultural. Revista eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisa do Protestantismo da Escola Superior de teologia – EST. São Leopoldo, RS, v.20, set-dez. 2009. Disponível em: http://www3.est.edu.br/nepp/revista/020/ano08n3_02.pdf. Acesso em: dia 02/03/2013 .

KRAMER, Sonia; et. all. Infância e Educação Infantil. 1ª. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

PARRA, Evelio Cabrejo. Entrevista com Evelio Cabrejo Parra. Nova Escola. São Paulo. nº259, jan./fev. 2013.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo/ Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2006.

CULTURAS INFANTIS



MARA CRISTINA CANAVESE

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Campos Salles em 1985; Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade UNIFAI (2000); Professora de Educação Infantil no CEI Vereador José de Moura

O propósito desse artigo é analisar como as culturas da infância são compreendidas no contexto da Educação Infantil. O interesse em pesquisar este tema surgiu a partir de observações sobre o entrelaçamento de distintas culturas, as quais as crianças têm acesso: as familiares, as escolares, as midiáticas (Barbosa, 2007). Este estudo partiu do princípio de que as crianças

são seres sociais, capazes de elaborar e dotar de sentido próprio a realidade na qual estão inseridas. O objetivo desse artigo é responder as questões: crianças pequenas constroem cultura? Existe autonomia nessa construção cultural? O que caracteriza as culturas infantis? A metodologia adotada nesse artigo é a de pesquisa bibliográfica. Espera-se como resultado, ampliar o

conhecimento de educadores e todos os envolvidos no processo de educação de crianças na fase pré-escolar, de forma consistente e científica, que tenha a oportunidade de promover mudanças qualitativas nas práticas educacionais e que sirva de suporte para outros profissionais da área de educação.

Palavras-chave: Culturas Infantis; Educação Infantil; Culturas de Pares; Construção de Saberes.

INTRODUÇÃO

Refletir a relação adulto e criança na educação infantil requer um olhar mais profundo do que apenas cuidar, traz uma reflexão sobre educação e ensinamentos que essa relação pode favorecer para as pessoas envolvidas.

Atualmente no Brasil estão havendo estudos sobre as culturas infantis numa perspectiva histórica, política e social, estudando a criança não apenas no contexto educacional como um ser em desenvolvimento, mas também como protagonista social, como sujeitos que produzem as próprias culturas, que criam formas particulares de ser e estar na sociedade.

As relações estabelecidas entre crianças e adultos no ambiente escolar devem ser compreendidas como seres

multiculturais que afirmam a sua cultura e garantem a sua leitura de mundo nessa relação, como também os estudos realizados sobre Pedagogia da Infância, com o propósito de entender o protagonismo infantil e o agir nessa cultura produzida.

A convivência diária com crianças, seja no papel de professora ou mãe, permite reflexões frente a essa relação adulta com as crianças em sua diversidade. Ao analisar de que maneira, modo e meio essa relação se dá, que a princípio poderia parecer uma relação baseada em cuidados, educação e ensinamentos preparatórios para uma vida futura satisfatória e feliz às crianças.

Porém, antes de chegarmos a essa discussão, surgem dois questionamentos:

como a criança vê a figura do adulto nessas posições? Que imagem é refletida, que conceitos e exemplos, que comumente preocupam-se em ser repassados pelos adultos no contexto educacional e familiar, provocam nas crianças influências em sua identidade e na maneira como interpreta o mundo ao seu redor?

A necessidade de repensar a nossa prática a partir de um outro olhar pode nos fazer compreender melhor como a criança compreende a sua realidade, dando-lhe a oportunidade de expressar suas culturas, de criar e modificar o seu contexto, além de contribuir para uma possível modificação na relação entre adulto e criança dentro das instituições.

CAMINHOS PERCORRIDOS PELA CULTURA INFANCIA

Até bem pouco tempo era improvável que algum autor ou autora utiliza-se o termo culturas da infância. O surgimento do termo acompanha a emergência da infância como categoria promissora para o campo da ciência.

Estudos realizados por Rocha (2004), analisa a produção científica sobre educação infantil no Brasil a partir da década de 1970.

Segundo ela, na década de 1970, as pesquisas se restringiam a temas de interesse da Psicologia, direcionada ao desenvolvimento infantil. Já na década de 1980, as pesquisas realizadas tinham como foco principal a criança como modelo único, independentemente do contexto familiar, socioeconômico e cultural. Sob forte influência da perspectiva piagetiana, apontava-se para uma noção de criança como sujeito no processo educativo, mas um

sujeito-aluno e não um sujeito-criança. Nesta perspectiva de pesquisa o ponto de partida é o sujeito idealizado e em contextos naturalizados, cujo foco é o indivíduo e o estabelecimento de padrões. Para a autora, essa maneira de se conceber a criança nas pesquisas está cedendo lugar a um modelo que cada vez mais considera os determinantes na constituição social do sujeito-criança.

Esta maneira de se conceber o sujeito-criança no Brasil teve sua ênfase a partir da década 1990. Ela destaca que mesmo as pesquisas cujo foco era o desenvolvimento infantil passaram a se orientar pela perspectiva histórico-cultural, enfatizando o contexto e as relações estabelecidas.

Durante a década de 1990, no hemisfério norte, foram realizados vários estudos sobre a infância, partindo de uma visão dela com uma cultura

própria, com os estudos de uma Sociologia da Infância, passando das teorias sociológicas clássicas da socialização para a compreensão da infância como uma categoria geracional, com estrutura própria, que se desenvolve em meio a relações com o âmbito social, modificando-o e o construindo (Nascimento, 2011, p. 41).

Atualmente, a Sociologia da Infância no Brasil, tem aprofundado seus estudos baseados na preocupação de dar visibilidade às culturas infantis dentro de nossas perspectivas históricas, políticas e sociais, pode trazer tanto para o contexto educacional como para as outras direções que coordenam ações ao grupo infantil, um novo olhar, não apenas como seres em desenvolvimento, mas também atores protagonistas sociais, sujeitos que produzem a própria cultura, mas que mesmo integrando a elas a

cultura do adulto, possuem uma forma particular de ser e estar em sociedade.

De acordo com Sarmiento (2008, p. 24),

A Sociologia da Infância nos seus desenvolvimentos recentes propôs-se colocar a infância no centro da reflexão das Ciências Sociais. Fê-lo porque a condição social da infância é, em qualquer sociedade, bem expressiva da realidade social no seu conjunto – de algum modo, as sociedades são aquilo que propõem como possibilidades de vida, no presente e para o futuro, às suas crianças. Desse modo, o trabalho teórico e analítico sobre a infância é também uma forma de conhecer a sociedade (Sarmiento, 2008, p. 24).

Em conformidade com a colocação do autor, estas reflexões nos mediarão na compreensão da criança quando, inserida no contexto educacional, não apenas como aluno, mas também como indivíduo atuante em um coletivo multicultural, afirma

a sua cultura e como procura garantir suas expressividades e leituras em relação ao mundo à sua volta e na interação com os adultos com que se relaciona.

A Sociologia da Infância, durante os últimos anos, vem trabalhando para compreender as definições de infância, o que não é fácil, pois vão desde um período imaturo do ser humano até os mais recentes estudos sociológicos, que a definem como uma categoria geracional, um grupo social. Esses conceitos de estudos científicos contribuem para a maior visibilidade da infância e emancipação da criança, para a instituição educacional, colabora na reflexão como os processos educacionais estão diretamente envolvidos com esses sujeitos e como estão internalizando esses estudos para repensar suas práticas cotidianas, “reinventar a escola pública como a casa das crianças” (Sarmiento, 2002).

A Pedagogia principalmente baseada na Psicologia do Desenvolvimento de Piaget reforça o poder do indivíduo

adulto, seja no papel de professor, seja no contexto familiar, para compreender que a criança necessita de estímulos para o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional, sendo este o responsável pela sua aprendizagem e socialização.

Quando a criança está na idade escolar a exigência do sucesso nos estudos, as boas notas e o bom rendimento durante a escolarização é um fator bastante presente na relação adulto-criança. Porém o estudante ser percebido como participante de uma geração com cultura específica e que deve ser visibilizada e valorizada, ainda é um objetivo a ser alcançado no contexto educacional.

Em nossa sociedade atual, as estruturas das famílias são diversificadas e as políticas públicas estão estruturando as instituições escolares para receber desse público que há muitos anos só participava de um contexto exclusivamente familiar. Há alguns anos a escola de ensino fundamental vem recebendo, obrigatoriamente,

crianças que completam seis anos (Brasil, 1996), e elas iniciam sua participação e sua escolarização com uma série de conteúdos e conhecimentos que serão processualmente analisados e avaliados pelos professores e demais profissionais.

É importante ainda destacar que, apesar de os objetivos principais da escola serem desenvolver as capacidades intelectuais, as crianças não deixaram suas culturas para fora da escola; elas trazem consigo suas brincadeiras, seus hábitos familiares, suas especificidades quanto a gênero, etnia, religião e classe social, e todos estes fatores as fazem sujeito de conhecimento e de cultura, muitas vezes pouco percebidas de maneira geral nesse quadro, não levando

em conta seus saberes.

Na educação infantil, principalmente na primeira etapa que atende crianças de zero à quatro anos, essa cultura que a criança traz quando ingressa no ambiente escolar, é vista com muita atenção pelos profissionais que trabalham com elas, mesmo porque nessa fase, a grande maioria do desenvolvimento de habilidades e competências são executadas através do lúdico, por ser a forma mais fácil de se chegar até a criança, pois o brincar faz parte de sua essência, levando em conta o que elas já conhecem e qual a maneira mais prazerosa que elas gostam de brincar, fazendo com que o professor passe a pensar em suas ações a partir das falas, desejos e interesse

das crianças.

A criança está constantemente acompanhando as transformações da sociedade. Historicamente, as gerações infantis também vão se transformando e modificando suas culturas de acordo com as mudanças sociais. A educação do ponto de vista emancipatório e constantemente inovadora, deve estar atenta a essas modificações e a cada maneira como a infância está produzindo cultura; afirmando-se em sociedade é a melhor forma de interagir com a geração adulta, cuja dificuldade é notadamente evidenciada nas aulas recheadas de conteúdos, mas com pouca participação das crianças.

UMA ESCOLA DA INFÂNCIA

A diferença entre as gerações adulto e criança na escola são grandes, mas pelo diálogo, a criação de novos saberes, a partir das culturas infantis e da curiosidade

desse público, a aquisição do conhecimento e as relações sociais mais integrativas e colaborativas poderão vir a se desenvolver de maneira criativa e prazerosa.

Abramowicz (2010) enfatiza que essa visão abriria possibilidades de se relacionar com o outro sem se prevalecer de um poder sobre o outro, de compreender o diferente,

aprender com a diversidade, dando oportunidade às novas criações e invenções como possibilidade de vida, uma espontaneidade que é própria da criança, promovendo para ela um espaço não só de reprodução, mas de criação.

O espaço escolar promove a criação de novos saberes a partir das culturas infantis por aproximar os conteúdos formais do currículo à maneira criativa e curiosa do público infantil. Esse é o protagonista na aquisição dos conhecimentos e nas relações sociais mais integrativas e colaborativas que poderão vir a se desenvolver.

Abrir espaços para que esses grupos infantis troquem experiências, se organizem e interajam, proporcionará uma rotina mais democrática, com possíveis momentos de construção de suas próprias culturas. Sarmiento (2001, p. 5) reflete sobre a produção das culturas infantis: A cultura de pares permite à criança apropriar, reinventar e reproduzir a cultura que a rodeia, permite

exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano... E ao mesmo tempo estabelece fronteiras de inclusão e exclusão (...) que estão fortemente implicadas nos processos de identificação social.

A criança- sujeito se constitui na e pela interação com outras crianças, com os adultos, com o meio físico, social e ideológico. O lugar da criança é o lugar das culturas infantis, que é continuamente reestruturado pelas condições que definem as gerações em cada momento histórico.

Desse modo, a ideia de que as crianças afetam as sociedades em que vivem e por elas são também constituídas está legitimada. Portanto, as crianças não são meros aprendizes passivos da cultura que tangenciam o contexto social, mas sim, sujeitos ativos que participam das rotinas culturais oferecidas pelo ambiente social, apropriando-se delas e reinventando modos próprios de decodificar o mundo. Além disso, as crianças têm a

capacidade de organizar, de forma autônoma, suas ações nos grupos de pares, bem como nas relações que estabelecem com as ordens sociais instituídas, reinterpretando seus elementos.

Esta ideia nos leva a muitas outras. Dizer que a criança inventa formas de interpretar o cotidiano significa acreditar que a criança tem condições de pensar a partir de uma lógica muitas vezes incompreensível para o adulto, significa que a criança é hoje e não um cidadão do amanhã, do futuro. Surge uma proposta que a reprodução interpretativa substitua o que os demais sociólogos chamam de socialização. O termo socialização para os sociólogos clássicos, notadamente Durkheim, pode ser definido como um processo unilateral, ou seja, "a influência exercida pelas instituições e agentes sociais com vistas à assimilação, à adaptação e à integração dos indivíduos na sociedade" (Montandon, 2001).

Assim, percebemos o caráter de passividade que é atribuído aos indivíduos nesse processo de inserção

social, uma vez que a eles são incutidos valores e normas que regem a sociedade em que estão inseridos. Dentro dessa perspectiva, as crianças podem ser consideradas placas de ceras maleáveis sobre as quais os adultos imprimem a cultura, o que se aproxima da perspectiva proposta por Locke. Desse modo, a criança é percebida como um ser passivo, cujo desenvolvimento em todos os âmbitos será determinado pelos adultos, principalmente os pais e os educadores.

A educação infantil deve permitir conhecer a realidade social, cultural e natural, com a qual a criança interage, sem sistematizá-la, mas proporcionando experiências ricas e diversificadas (Kuhlmann Jr., 1999).

A atenção para o desenvolvimento social da criança a partir da interação entre elas, favorece a constituição da linguagem, o conhecimento de mundo e a convivência com a diversidade.

A relação criança-adulto destaca um ponto importante,

que é o professor saber ouvir as crianças. Freire (1996) faz o seguinte destaque sobre essa questão: O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso; às vezes adultocêntrico nas escolas. A criança é vista e tratada como criança.

A ação do professor na educação infantil, como mediador das relações entre as crianças e os diversos universos sociais nos quais elas interagem, possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, a sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros (Brasil/MEC, 1998).

As crianças pequenas são atoras sociais, isso significa que elas são capazes de interagir com as pessoas e os mundos naturais e simbólicos que a rodeiam, e assim estabelecem interações e formulam modos de viver. Essa capacidade de agir, participar ativamente,

falar, criar, significar e aprender é uma resposta das crianças ao contexto em que vivem, é a busca por uma vida nova e também a possibilidade de recriar o mundo.

Steinberg (1997, p.99) entende que a infância é uma criação da sociedade, que está sujeita a mudança sempre que ocorrem importantes transformações sociais. A autora acredita que a educação não está limitada somente à escola, portanto, bibliotecas, brinquedos, televisão, videogames também podem contribuir para a educação e aprendizado das crianças, uma vez que durante essas atividades pode haver aquisição e troca de experiências, onde cada elemento dessa relação se apropria do conhecimento. Isso significa que as indústrias produzem, o que a autora chama de currículo cultural para as crianças, visando mais os interesses comerciais do que o bem social.

Partindo dessa reflexão da autora, podemos fazer uma reflexão sobre o papel

do adulto, dentro e fora da escola, de como lidar com todos esses elementos externos que podem agir diretamente na formação dessa criança.

Dentro de uma instituição escolar os educadores fazem uso de todos os elementos industrializados citados anteriormente, no seu cotidiano. Cabe, além de um planejamento bem elaborado, que se baseia nos interesses e necessidades daquele grupo específico de crianças, criar situações desafiadoras, que despertem a curiosidade, estimulem a imaginação, a criatividade e proporcione o envolvimento do maior número possível de crianças na atividade proposta. Diversificar materiais, recursos, ambientes e atividades faz toda diferença na proposta de se trabalhar uma escola para a infância.

As diferenças entre as gerações adulta e infantil são intensas, mas a falta de diálogo entre elas poderia não ser, uma vez que a aquisição da aprendizagem na educação infantil se baseia no lúdico que

está presente no brincar. Como o brincar é parte inerente da criança, esse diálogo entre gerações pode acontecer através dele, formando-se um elo natural entre adultos e crianças, de forma prazerosa, agradável e significativa.

O espaço escolar promove a criação de novos saberes a partir das culturas infantis entrelaçando os conteúdos formais à maneira criativa e curiosa das crianças. Essa relação integrativa que existe no ambiente escolar é que proporciona a aquisição do conhecimento.

A escola é o espaço onde abre-se a oportunidade para que os grupos infantis troquem experiências, se organizem e interajam, proporcionando uma rotina mais democrática. O espaço escolar permite que educadores, crianças e famílias participem da criação de um ambiente educador onde cada um tem seu papel e todos têm o mesmo objetivo, o de ensinar e aprender por meio das relações interpessoais.

O papel do educador

vai além dos muros da escola, esse convívio com as famílias oportuniza conhecer mais sobre as culturas que as crianças trazem para dentro da escola, seus costumes, seus saberes, seus desejos, suas origens e suas expectativas. A construção de uma escola da infância, a princípio, parece ser uma tarefa que demanda muito trabalho, sem saber se alcançará o objetivo esperado. Mas, partido dessa proposta de trabalhar junto com as pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem, tendo sempre como foco a criança, essa construção acontecerá de forma natural e espontânea, sempre, é claro, baseada num contexto sócio-cultural que aquele grupo está inserido e em fundamentações teóricas relevantes ao assunto.

Dessa maneira, as instituições educacionais, quando organizam e planejam as formas de valorizarem o conhecimento, e as culturas infantis, respeitando sua multiculturalidade, proporcionarão um espaço feito pela criança e

não para a criança, tornando mais significativo o desenvolvimento de suas novas aprendizagens no ponto cognitivo, emocional, social e político.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança é um ser em desenvolvimento, sempre traz novidades, é contemporânea, aprende e ensina constantemente uma para a outra e até mesmo para os adultos. Portanto, o ponto de vista do senso comum que afirma que o trabalho da criança é o estudo, atribuindo unicamente a ela essa exigência que prevê apenas o sucesso profissional futuro, um possível trabalho que garanta seu sustento, é atribuir à sua vida presente limitações de descobertas e

vivências fundamentais para o hoje e para o seu futuro.

O trabalho da criança é brincar e cabe ao adulto proporcionar momentos e vivências que favoreçam a aquisição e troca de saberes, dando oportunidade dela participar da sua escolarização em um processo integrado e colaborativo, tendo a sensibilidade de valorizar e perceber as interpretações e ideais que se apresentam de forma criativa, imaginativa e espontaneamente curiosa,

prontas para trazer o novo, integrando ao presente suas constantes aprendizagens.

É primordial estar em uma escola onde a criança seja vista como protagonista do seu aprendizado, que seja respeitado o período geracional da infância, principalmente quanto as unidades que atendem à Educação Infantil, ao primar pelo espaço organizado e pensando na criança, mediada pelos educadores e não dirigida por eles.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. – “A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância”. In: Faria, A. L. G.; Finco, D. (orgs.). Sociologia da Infância no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.
- ARENDDT, H. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2003
- BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1059 – 1083, out. 2007.
- BRASIL / MEC. “Referencial Curricular para a Educação Infantil”. Brasília; MEC / SEF, vol. 1, 2 e 3, 1998.
- FREIRE, Paulo – “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KUHLMANN Jr. M. – Educação Infantil e Currículo in Faria, A. L. G. e Palhares, M. S. – “Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios”. São Paulo: Ed. Autores Associados, 1999.
- MONTANDON, C.. Sociologia da infância : balanço dos trabalhos em língua inglesa. Cadernos de Pesquisa. n. 112. março, 2001/tradução: Neide Luzia de Rezende.
- NASCIMENTO, M. L. B. P. Reconhecimento da Sociologia da Infância como área de conhecimento e campo de pesquisa. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (orgs.). Sociologia da Infância no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.
- ROCHA, E. A. C. Criança e Educação: Caminhos da Pesquisa. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.
- SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L., LEITEFILHO, A. (Org.). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.
- STEINBERG, S. S. Kindercultura: A construção da infância pelas grandes corporações. In: Silva, L. H. (org.). Identidade Social e Construção do Conhecimento. Porto Alegre: SMED, 1997.

AS REPRESENTAÇÕES DAS MULHERES NO LIVRO DIDÁTICO



ALCEDIR RODRIGUES

Assistente de Diretor de Escola na EMEF Prof. Neir Augusto Lopes- Prof. Ens. Fund II e Médio – História. Professor de Educação Básica II(PEB II-História) - EE Francisco Voccio.

Este trabalho tem como objetivo pesquisar como as mulheres são representadas nos livros didáticos de História. Analisaremos quatro livros didáticos do Ensino Fundamental e um livro de Ensino Médio. Buscaremos identificar em quais pontos esses livros didáticos colaboram para o enaltecimento do papel do homem na história e por negligenciar a participação da mulher. Partiremos da pesquisa sobre a luta feminista dos séculos XIX e XX para verificarmos como as mulheres são representadas, e pretendemos deixar evidente a forma sexista reproduzida nesses livros. Pesquisaremos e analisaremos textos e materiais iconográficos nos livros didáticos. A análise identificou que, na maior parte dos textos, a mulher tem sempre um papel secundário ao do homem, mostrando-as como se fossem coadjuvantes, submissas ou inferiores aos personagens masculinos no cenário histórico. Identificamos nos livros analisados que, as histórias das grandes personagens femininas ganham destaque, enquanto de outras personagens femininas as citações são insuficientes para identificarmos as suas importâncias para a História das Mulheres. No material iconográfico percebemos que estão quase sempre isoladas na multidão de homens com pouco ou nenhum destaque. Surgem em poucas imagens ocupando postos avançados de poder e destaque social. Estão representadas em maior quantidade em posições inferiores, subalternas e domésticas. Nas leituras complementares são dados destaques aos papéis dos homens, com pouca indicação de histórias e leituras destacando as mulheres. Um verdadeiro reforço dado ao papel dos homens na história. As questões de gênero, ao tratar das relações entre homens e mulheres nas páginas dos livros didáticos, reforçam o preconceito que permeia as relações entre ambos os sexos, uma vez que percebemos que, nos livros, homens e mulheres possuem papéis definidos, dentro de suas relações sociais, como se não houvesse uma interdependência entre ambos. Reforçamos a necessidade de mudar esse paradigma histórico.

Palavras-chave: Mulheres; Feminismo, Gênero, Livro Didático.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema as representações das mulheres nos livros didáticos de História para o Ensino Fundamental e Médio. As fontes principais serão os livros didáticos utilizados em 2011 e no 1º semestre de 2012 nas salas de aula dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e nos 3º anos do Ensino Médio de duas escolas da zona norte de São Paulo. Por meio do livro didático trabalhado Analisaremos dois livros da coleção Projeto Araribá: História/ Organizadora: Editora Moderna, obra coletiva concebida desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, Editora responsável, Maria Raquel Apolinário- 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007; dois livros de Ensino Fundamental da coleção História e Vida Integrada, Editora Ática, 2009, de Nelson Piletti, Claudino Piletti e Thiago Tremonte e, um livro do Ensino Médio de Volume Único, História Global, Brasil e Geral, da Editora Saraiva,

de 2005, escrito por Gilberto Cotrim, usado nos 3º anos do Ensino Médio.

Basearemos nossa análise no artigo de Gilvan Ventura da Silva: Prisioneiras do esquecimento: a representação das mulheres nos livros didáticos de história. O tema escolhido vinha sendo pensado ao longo do curso de pós-graduação, principalmente quando tivemos contato com o material didático da disciplina de História Contemporânea I (século XIX) da Universidade de Campinas (Unicamp), mas a dúvida foi tomando forma após discussão com o orientador deste trabalho.

A análise partirá da pesquisa realizada sobre a luta feminista dos séculos XIX e XX, na busca de reconhecimento da importância das mulheres ao longo da história. Analisaremos as representações de gênero e suas relações com o livro didático, tendo como base a afirmação de Aquino (1998,

p. 97): “gênero remete a uma tentativa de incorporar, na análise, aspectos que são socialmente construídos, observando que cada cultura define o que é masculino e feminino. [...] trata-se de definições mutáveis, que podem e, por vezes, devem ser alteradas”.

Entendermos, refletirmos e questionarmos a importância dos conteúdos trabalhados em sala de aula e como as representações de gênero vem sendo propostas nos remetem a compreender de forma sucinta que a discussão vem ocorrendo ainda que de forma duvidosa e precária no livro didático.

Este trabalho tem por objetivo geral mostrar as formas de ocultação das mulheres no livro didático, pois o livro didático ainda se mantém como um dos principais recursos didáticos utilizados em sala de aula. Inclusive como norteador do trabalho de muitos professores do Ensino Fundamental II e

Médio.

O que acaba contribuindo para reforçar o papel secundário da mulher na história em relação ao homem, quando utilizado exclusivamente como material das aulas, sem uma análise crítica dos conteúdos.

Para contemplar a análise foi necessário verificar quais foram as contribuições das mulheres e do movimento feminista dos séculos XIX e XX. Segundo Azerêdo (2007, p. 84), “[...] o que melhor caracteriza a prática e a teoria feministas contemporâneas seja exatamente essa ousadia”.

Compreendemos a “ousadia” das mulheres, como um conjunto de valores políticos, sociais e culturais defendidos pelos movimentos feministas, que contribuíram de forma significativa para a divulgação de propostas, de discussões e a incorporação da História das Mulheres nos livros didáticos, ainda que apropriados de forma precária nos dias atuais, nas atividades desses livros.

Por meio dessa pesquisa

podemos analisar quais são os valores, símbolos, códigos e preconceitos ligados ao sexo representados nos livros didáticos.

Segundo Louro (2003, p. 58): “A escola delimita espaços. Servindo de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”. Analisando essa afirmação, entendemos que o ambiente escolar onde meninos e meninas se relacionam cotidianamente, pode contribuir para a afirmação ou negação dos preconceitos de gênero.

Recomendamos que os professores, ao fazerem uso do livro didático em suas aulas, fiquem atentos aos símbolos e códigos que textos e imagens podem provocar nas relações entre os alunos e alunas.

Compreendermos que os livros tratam as mulheres de maneira desigual e preconceituosa em relação aos homens definindo, muitas vezes, quais são os papéis

de cada um na sociedade (a mulher cuida do lar, dos filhos e o homem trabalha fora para o bem estar de todos), como se os papéis não pudessem ser invertidos.

Identificá-los, portanto, é tentar mudar essas representações desiguais e colaborar para uma sociedade mais igualitária e justa entre homens e mulheres, rompendo desse modo com o preconceito de gênero.

Compreender e relacionar as conquistas conseguidas por meio das lutas das mulheres e do movimento feminista durante o processo histórico, desde o século XIX até o XX, foi importante para o direcionamento deste trabalho.

Durante nossa prática docente ao longo dos últimos vinte anos entramos em contato com diversos tipos de materiais iconográficos e literários nos livros didáticos com vistas a levar conhecimento e que acabavam por reforçar as representações redutoras das mulheres. Ao analisar os livros didáticos de história trabalhados em sala de aula no

ano de 2011 e no 1º semestre de 2012 pudemos constatar que os livros continuam ajudando a reduzir a mulher a um papel secundário, apesar das novas abordagens historiográficas presentes nos livros.

Como diz Perrot, citada por Javorski (2011, p. 3): “O ofício do historiador é um ofício de homens que escrevem a história no masculino. Os campos que abordam são os da ação e do poder masculinos,

mesmo quando anexam novos territórios. [...] Célebres, piedosas ou escandalosas, as mulheres alimentam as crônicas da “pequena” história, meras coadjuvantes da História”.

Como ressalta Pinsky e Pinsky (2010, p. 29), “antes de montarmos um curso primeiro precisamos selecionar seus conteúdos”. Consideramos que conhecer o processo de luta das mulheres e das feministas nos séculos XIX e

XX, debatermos questões de gênero, do sexismo nos livros didáticos em imagens e textos, compreender a importância de conhecer as novas historiografias que abordam a história da mulher, levará a uma melhor compreensão de como as mulheres são representadas no livro didático de História, contribuindo para uma seleção melhor dos objetos e conteúdos de estudo em sala de aula.

LIVRO DIDÁTICO EM SALA DE AULA

Ao propormos uma abordagem sobre como as mulheres são representadas no livro didático, consideramos pertinente fazer um estudo sobre a importância do livro didático na sala de aula.

Como um dos recursos didáticos mais utilizados em sala de aula, os livros didáticos já demonstram sua importância. Diante disso, a pergunta que fazemos para dirigir esse trabalho relaciona-se ao modo como esse recurso é utilizado pelos professores, ou seja:

Qual seria o melhor caminho a ser seguido pelo professor ao utilizar essa ferramenta didática em seu trabalho em sala de aula?

Pinsky e Pinsky (2010, p. 22) afirmam que: “um professor mal preparado e desmotivado não consegue dar boas aulas nem com o melhor dos livros, ao passo que um bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-las e desenvolver o velho e bom espírito crítico entre os seus alunos”.

Considerando essa afirmação, o livro didático requer um professor bem preparado, o que beneficiaria as aulas e os alunos. Portanto, os professores que utilizam o livro didático como recurso e divulgador de conhecimento devem ter um repertório acadêmico diversificado, visto que isto ajudaria em muito a identificar quais são as abordagens históricas que os novos conhecimentos acadêmicos apresentam para discussão.

As novas abordagens historiográficas sobre a História das Mulheres, como a importância dos movimentos feministas dos séculos XIX e XX na busca pela igualdade de gênero, além de participação política, social e de poder, contribuem para a discussão da importância das mulheres ao longo da história. Consideramos pertinente seu estudo pelos professores, o que introduziria nas aulas mais dados relevantes sobre as mulheres nos estudos históricos, para tanto, propomos uma discussão no subtítulo 2, deste trabalho.

Considerando a importância do livro didático na cultura escolar, conforme Corrêa (2000, p. 19): “O livro escolar, ao fazer parte da cultura da escola, não integra essa cultura arbitrariamente. É organizado, veiculado e utilizado com uma intencionalidade, já que é portador de uma dimensão da cultura social mais ampla [...]”. Portanto, segundo o autor (op. cit., 2000), o livro didático apresenta uma excelente oportunidade de

interpretação entre o que a sociedade almeja e a mensagem que esse livro oferece, cabendo assim, discussão sobre a função social do livro didático na sala de aula.

Entendemos que o professor deve ter clareza que, em sua confecção, o livro didático está carregado de interferências, valores e ideologia daqueles que participam do processo de sua criação, sejam elas mercadológicas, do autor, da editora ou dos organizadores. Não podemos esquecer que mesmo as produções científicas carregam consigo posicionamentos políticos e ideológicos de quem os produzem, pois toda escolha acaba sendo uma decisão política, mesmo que normatizada.

Sendo assim, os professores devem compreender que em suas escolhas eles estão se posicionando politicamente e ao escolher os livros didáticos que serão trabalhados em sala de aula podem ou não contribuir para a valorização do papel das mulheres na história, assim como ocorre

com outros personagens históricos do sexo masculino.

Reforçamos ainda que os professores devem incentivar a participação do corpo discente nas escolhas dos livros didáticos, levarem em consideração as experiências que alunos e alunas trazem consigo para dentro da escola e decidir junto a eles quais livros didáticos atende às suas necessidades. Valorizando, desse modo, a democracia e a interação entre alunos e alunas, uma vez que estariam praticando a igualdade de escolhas e decisões.

É nesse momento que a História das mulheres pode ser explorada a partir do livro didático, verificando a versão de história das mulheres que os livros trazem ao longo dos séculos XIX e XX, o que nos ajudaria a questionar quais histórias e interesses são escritos. Lembramos que nossa proposta está de acordo com a Resolução nº42, de 28 de agosto de 2012, que “considera no processo de escolha dos livros didáticos, a participação

do corpo docente”.

Compreendemos a importância do livro didático como recurso do professor em sala de aula, mas não podemos deixar de verificar como o

anacronismo e a caricatura presentes nos livros didáticos mascara, silencia e simplifica a mulher a um papel secundário, com destaque e fortalecimento de uma história masculinizada,

item tratado no subtítulo: As mulheres e sua história nos livros didáticos.

MOVIMENTOS FEMININOS E SUA HISTÓRIA

A história do feminismo e seus movimentos reivindicatórios são abordados por alguns historiadores através das denominadas “ondas feministas”. De acordo com Louro (2003) e Silva (2009), a primeira onda está relacionada com as mudanças ocorridas no século XIX e início do século XX, no qual suas militantes dentro de uma luta constante por melhores condições de vida, do direito ao voto e melhores condições de trabalho não se refutaram a uma luta constante para que suas memórias não se perdessem ao longo da história.

Concentradas nos Estados Unidos e no Reino Unido, essa primeira onda feminista consolidou-se em torno da luta pela igualdade de direitos entre

ambos os sexos, questionaram o poder político, exigiram o voto universal. De maneira diferenciada entre os países, as feministas conquistaram o direito ao sufrágio (conseguido em 1918 no Reino Unido e nos Estados Unidos em 1919), levantaram bandeiras pelos direitos sexuais, jurídicos, políticos e sociais.

Durante a chamada segunda onda do movimento feminista, que ocorreu entre os anos de 1960 e 1980, as mulheres passaram a lutar não somente por direitos civis, mas passaram a denunciar a opressão que a mulher vinha sofrendo oriunda da cultura masculina. Levantaram a bandeira de liberação total, incluindo nessas manifestações o desejo e o corpo. Lutaram por maior

participação no trabalho, que posteriormente vai gerar uma onda de insatisfação relacionada à remuneração entre homens e mulheres. Essa contestação social passou a se tornar foco da historiografia.

Os movimentos feministas do século XIX e XX nos revelaram o quanto de história as mulheres estavam fazendo como sujeitos históricos de seus tempos e ao mesmo tempo como os estudos acadêmicos sobre as mulheres não demonstravam tanto interesse por suas particularidades, não por falta de dados, documentos, informações e relatos. Conforme Silva (2009, p. 50):

“[...] se os historiadores durante tanto tempo se negaram a conferir uma importância

singular às mulheres nas narrativas que elaboravam sobre o passado. Isso se devia muito mais a um apego excessivo à cartilha positivista, que conferia ao documento escrito a primazia na produção do relato historiográfico, do que propriamente à ausência de fontes que pudessem nos revelar nuances e particularidades da condição feminina e da contribuição das mulheres para a dinâmica da História”.

Situação que se transforma na França com os movimentos de renovação historiográfica da década de 1960, que propunham uma ampliação e diversificação de fontes. Não desconsideravam indícios, acreditavam no cruzamento de informações o que poderia trazer a uma aproximação com o objeto em estudo e sua realidade, as mulheres passam a ser objeto de discussões no meio acadêmico francês, com o termo, História nova (Ferreira e Franco, 2010, p. 50).

Acompanhando a onda

de mudanças na França, os ingleses também propuseram mudanças historiográficas. De acordo com Ferreira e Franco (2010, p. 51):

“Outro foco de renovação historiográfica veio da corrente anglo-saxônica. No interior da escola marxista, desde a década de 1960 [...] procuravam redimensionar as análises históricas para além de uma estrutura que determinava as ações sociais. A compreensão das organizações populares em suas lutas cotidianas passou a ser o mote de uma História marcadamente social, repleta de descontinuidades, com considerável margem de ação dos atores históricos”.

Na mesma onda de renovação historiográfica, na década de 1960, vêm as contribuições de historiadores italianos com a chamada Micro-História, que passa a valorizar e a propor novas formas de interpretação das sociedades do passado a partir do presente vivido por estes historiadores.

Segundo Ferreira e

Franco (2010, p. 53):

“Em resposta a uma historiografia essencialmente econômica e estruturalista, os historiadores italianos buscaram analisar os processos históricos associando as dinâmicas de tempo curto à ação dos sujeitos sociais. As transformações da década de 1960, o surgimento de novas formas de manifestação do operariado, o aparecimento de novos atores até então subalternos (mulheres, crianças, homossexuais, pobres) foram fatores que contribuíram para uma reavaliação do papel dos indivíduos na escrita da História”.

De acordo com Louro (2003), o movimento feminista contribuiu para a História das Mulheres, principalmente no contexto da segunda onda desse movimento, em virtude de trazer as discussões para além das preocupações sociais e políticas e se voltando para as construções teóricas.

SERIA UMA QUESTÃO DE GÊNERO A HISTÓRIA DA MULHER?

A noção de gênero não se limita à questão de sexo, determinado pela aparência física e anatômica de homens e mulheres, o conceito de gênero vem sendo incorporado à identidade sociocultural de ambos os sexos. Interagindo com outras expressões culturais vivenciadas na sociedade, como classes sociais e religião, que participam juntamente da construção de identidades, sua existência está condicionada a sua construção cultural.

Os papéis sociais, inclusive de subordinação, são justificados em decorrência da parte física dos nossos corpos, determinante de nosso sexo. De acordo com Robert Connell, citado por Louro (2003, p. 22): “no gênero, a prática social se dirige aos corpos”.

Compreendemos que a separação e hierarquização dos papéis entre gênero são construções históricas, modificadas conforme as

diferenças existentes nas diversas sociedades, uma vez que os gêneros são construídos dentro das relações sociais.

Conforme Soihet, citado por Silva (2009, p. 54): Gênero como conceito, “[...] foi utilizado, em seu início, com a finalidade de acentuar o caráter social e, portanto, arbitrário das distinções baseadas no sexo”.

Haveria uma tentativa como afirma Silva (2009, p. 54):

“[...] de superação de dois impasses teóricos colocados pelo atrelamento da História das Mulheres à segunda onda do movimento feminista. O primeiro deles [...] à exaltação das mulheres, se firmou como contraponto a uma fase inicial do movimento feminista”.

“[...] O segundo, a concepção essencialista da identidade feminina, que preconiza uma posição uma unidade biológica para as mulheres [...] O conceito vem propor

que homens e mulheres no cotidiano de suas respectivas existências, estabelecem entre si interações múltiplas e mutáveis, definindo se ambos na relação que mantém com o outro”.

Percebemos que a noção de gênero compreendido dentro de uma perspectiva histórica e cultural, fundamenta o conhecimento em torno da dimensão política entre as relações feminina e masculina (as relações cotidianas e de poder), portanto, o feminino e o masculino em suas relações perpassam a questão sexual. Suas relações e expressões culturais em seus contextos históricos reforçam esse entendimento.

Concluimos, portanto, que as relações entre mulheres e homens e as diferenças existentes entre o masculino e o feminino são construções históricas que não devem ser tratadas como natural, ou como,

algo que pertença à natureza de homens e mulheres, mas à cultura que os envolvem. Desse modo, gênero se define como consequência das constantes relações de homens e mulheres, ultrapassando assim as fronteiras de classe, relação étnica e expressada nos mais variados tipos de poder.

Segundo Silva (2009, p. 56):

“[...] os livros didáticos de história produzidos no

Brasil têm se mostrado, salvo honrosas exceções, refratários ao tema, a razão pela qual toda renovação historiográfica trazida pelos estudos de gênero simplesmente lhes escapa. Desse ponto de vista, os livros didáticos continuam presos a lugares de memória, estereótipos e preconceitos que simplesmente sabotam qualquer tentativa pedagógica de incluir a mulher como objeto de conhecimento e como sujeito

ativo do processo histórico”.

Entendemos dessa forma que os professores acabam tendo um papel relevante para identificação dessas vertentes que colaboram para subjugar a mulher nos livros didáticos de História. A diversidade de material e documentos didáticos utilizados e os conhecimentos que vem sendo produzidos nos centros acadêmicos podem ajudá-lo nessa tarefa.

AS MULHERES E SUAS HISTÓRIAS NO LIVRO DIDÁTICO

Para compreender como o conhecimento historiográfico sobre a História das Mulheres sai da academia e vai parar nas salas de aula por intermédio do livro didático foram analisados dois livros de Ensino fundamental da coleção História e vida integrada, de Nelson Piletti, Claudino Piletti e Thiago Tremonte, dois livros da coleção, Projeto Araribá: História/ Organizadora: Editora Moderna, Obra coletiva concebida

desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, Editora responsável, Maria Raquel Apolinário; e um livro do Ensino Médio de Volume Único, História Global, Brasil e Geral, de Gilberto Cotrim. Todos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

a) Livro: História e vida integrada

Vejamos as imagens disponíveis no livro didático

História e vida integrada, de Nelson Piletti, Claudino Piletti, Thiago Tremonte, 4. ed. São Paulo: Ática, 2009 e suas legendas a respeito das mulheres no período da Primeira Guerra Mundial que reforçam esses questionamentos:

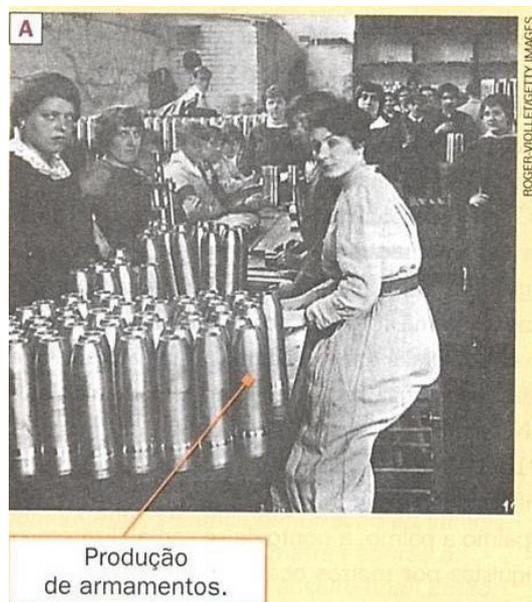
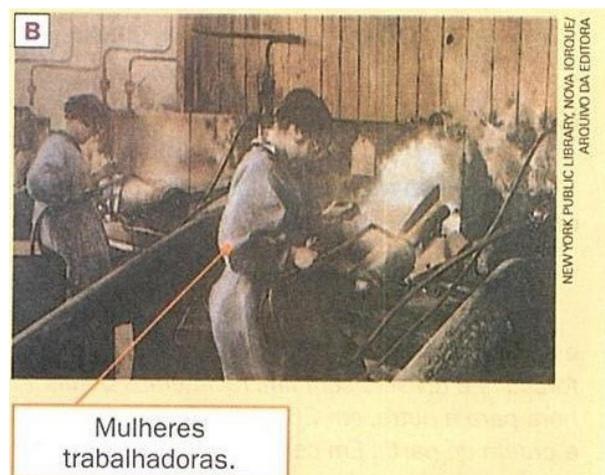
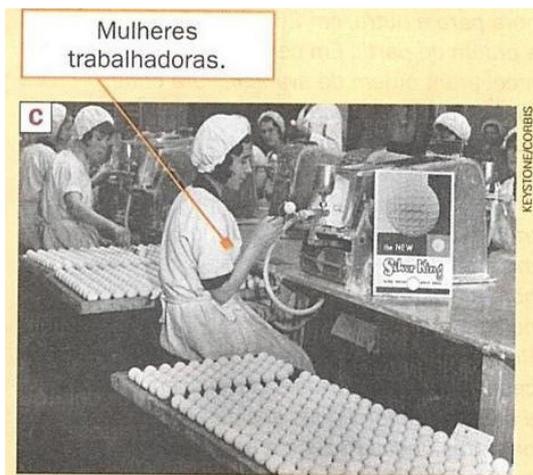


Figura 1, 2 e 3 - Iconografia do livro (PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; TREMONTE, Thiago. História e vida integrada. 4. ed. São Paulo: Ática, 2009, p. 13).

Verificaremos alguns trechos das atividades propostas e comentários feitos pelos autores sobre as imagens.

Piletti, Piletti e Tremonte (2009, p.13) propõem para a leitura das imagens apresentadas anteriormente os seguintes

questionamentos:

“Observe as fotos. De que época elas são? O que mostram? Algumas dessas informações podem ser obtidas na legenda que as acompanham. Por exemplo, ali se diz que

duas das fotos são do período da Primeira Guerra Mundial. Todas mostram interiores de fábricas”.

Continuando a atividade, os autores (op.cit., 2009, p. 13) propõem:

“Vamos identificar aquilo que nos interessa estudar. O que essas três fotos podem nos revelar? As duas primeiras mostram trabalhadoras na Europa durante a Primeira Guerra Mundial, quando a maioria dos homens estava na frente de batalha. [...] as mulheres foram recrutadas para trabalhar na produção para abastecer os campos de batalha. [...] pelo que sabemos até essa época o mercado de trabalho nas fábricas era predominantemente ocupado por homens. Surge então a questão: será que a Primeira Guerra Mundial acabou contribuindo para que as mulheres também ampliassem sua participação no mercado de trabalho das fábricas?”.

A seguir os autores (op.cit., 2009, p. 13) realizam a seguinte pergunta: “[...] A imagem C talvez revele que depois da Primeira Guerra Mundial as mulheres já haviam ampliado seu espaço no mercado de trabalho”.

Os livros de Ensino Fundamental História e Vida Integrada (Editora, Ática, 2009), ao mostrarem as mulheres na História, perpassam a ideia de preconceito sexista, como se a História das Mulheres fosse algo secundário, sem importância. Desse modo, transmitem uma sensação de falta de compromisso na seleção do que incluir em seus textos e imagens.

Conforme Louro (2003, p. 70):

“Os livros didáticos [...] têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações de gênero [...] Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos [...] para a indicação de atividades “características” de homens e atividades de mulheres”.

Entendemos que, Piletti, Piletti e Tremonte (2009) estão contribuindo para essa indicação, de dois mundos distintos, entre homens e mulheres já que colocam em dúvida como as mulheres

chegaram ao mercado de trabalho, desconsiderando os movimentos feministas e suas lutas por reconhecimento, maior participação e direito ao trabalho.

Diante disso, para os autores (op.cit., 2009), tudo se resume a uma questão de substituição de trabalhadores, já que grande parte se encontrava na guerra. A mulher ocupou o espaço deixado pelo homem por necessidade, já que o homem estaria ocupado com a guerra, essa é a porta de entrada para o preconceito, reforçando o pensamento sobre o papel da mulher e o do homem na sociedade como algo definido, já que trabalhar fora seria papel de homem e somente a necessidade abriria as portas para o trabalho feminino, contribuindo desse modo para a corrente preconceituosa que coloca os homens como superiores às mulheres.

As histórias reproduzidas sobre a História das Mulheres nos livros dos autores (op.cit., 2009, p. 238), dão destaque às grandes personagens,

conforme é possível observar nas citações a seguir:

“[...] durante o reinado de Vitória I [...] a Inglaterra exerceu sua supremacia sobre a Europa e sobre o restante do mundo” (2009, p. 224); quando descrevem o fim da escravidão no Brasil: “[...] Em 13 de maio de 1888, a princesa Isabel, filha de dom Pedro II, promulgou a Lei Áurea, declarando extinta a escravidão no Brasil”.

Concluimos que Piletti, Piletti e Tremonte (2009) seguiram o paradigma da Escola Metódica, acostumada a valorizar o feito dos grandes personagens masculinos. Nesse

caso, eles escolheram as grandes personagens femininas para dar alguma conotação que as mulheres existem como sujeitos históricos, ignorando as contribuições das novas abordagens historiográficas sobre a História das Mulheres.

A relação de gênero não foi abordada nos livros nas imagens de mulheres mostradas em suas páginas, significando desprezo nessa questão tão importante para os questionamentos relacionados à complementariedade de ambos os sexos. Não há nenhuma referência ao trabalho das mulheres e sobre sua participação

na Segunda Guerra mundial. A luta feminista por direitos como o trabalho e melhores salários, ou mantenedora da família no período da Segunda Guerra e do pós-guerra.

Piletti, Piletti e Tremonte (2009) fizeram referências à Anita Garibaldi, seus atos de bravura ao pegar em armas, assim como o fizeram com Maria Quitéria, na luta pela independência, rompendo com os estereótipos de gênero.

Vejamos as imagens de Anita Garibaldi e Maria Quitéria na sequência:



Figura 4 e 5 - Iconografia do livro (PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; TREMONTE, Thiago. História e vida integrada. 4. ed. São Paulo: Ática, 2009, p. 169 e p.149).

b) Livro: Projeto Araribá: História

Nos livros do Projeto Araribá: História, Organizadora/ Editora Moderna, Obra coletiva concebida desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, Editora responsável, Maria

Raquel Apolinário, 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007, é possível encontrarmos referências acerca da mulher, para tanto, consideramos importante verificar como é apresentada a representatividade das mulheres em dois livros dessa coleção.

Verificamos que o livro faz a abordagem sobre a mulher na Primeira Guerra Mundial, mediante o tema 2 “A Guerra e seus resultados”, com a seguinte imagem (2007, p. 80):

É importante ressaltar que, a imagem da figura 6 relaciona a mulher como voluntária do Exército de Salvação. O voluntarismo da mulher nesse caso contribui para a percepção da inclusão da História das Mulheres e no combate a estereótipos de gênero, em virtude da autonomia da mulher, já que se apresenta como voluntária, não como substituta do trabalho masculino, contribui para a abordagem do cotidiano, em que a mulher aparece como escritora e articulada com o homem, um depende do outro para registrar a sua história.

Cabe lembrar que, na atividade proposta no livro didático do Projeto Araribá: História, não há texto explicativo sobre a importância do trabalho das mulheres antes, durante nem após a guerra e



Figura 6 - Iconografia do livro (APOLINÁRIO, Maria Raquel, Editora responsável-Projeto Araribá: História. 2. Ed.- São Paulo: Moderna, 2007, p. 80).

sua luta para se estabelecer no trabalho e se firmar como sujeito histórico. Contudo, há somente uma descrição que leva ao entendimento de substituição de mão de obra do masculino para o feminino durante a Primeira Guerra.

O livro do Projeto Araribá: História (2007, p. 82) apresenta a seguinte reflexão acerca das mulheres na luta armada:

“Durante o conflito, mais de 20 milhões de soldados foram mobilizados em toda a Europa. A longa duração dessa guerra e a necessidade de abastecer os exércitos exigiam que as indústrias trabalhassem no máximo de sua capacidade. Assim, milhares de mulheres começaram a trabalhar na produção de armamentos e munições”.

Concordamos com a afirmação, no entanto, o entendimento do texto colabora para colocar a mulher num papel secundário ao do

homem. As mulheres são vistas como auxiliares dos homens na necessidade da guerra, inferiorizando-as em relação aos homens.

As contribuições dos movimentos feministas dos séculos XIX e XX, pela inclusão das mulheres nas sociedades se limitaram às questões do voto. Verificamos que o livro abordou essa questão por meio do texto “As sufragistas” (Apolinário, 2007, p. 85).

As explicações das lutas das mulheres pelo direito ao voto nos séculos XIX e início do século XX não dão detalhes da participação das mulheres nesses movimentos de luta, descreve com datas quando a mulher conquistou o voto em determinadas sociedades e sua relação com alguns eventos.

Apolinário (2007, p. 85) descreve essa luta:

“[...] A Nova Zelândia, em 1893, e a Finlândia, em 1906, foram os primeiros países a reconhecer o direito das mulheres ao voto. Nos Estados Unidos, o movimento sufragista nasceu da luta contra

a escravidão, em meados do século XIX [...] Na Europa, a luta de muitas sufragistas se misturava à luta do movimento operário contra a exploração dos trabalhadores, Por essa razão, muitas ativistas do movimento sufragista também atuavam nos partidos de esquerda, socialistas e comunistas [...]. No Brasil, as mulheres votaram pela primeira vez em 1933, na mesma eleição em que Carlota Pereira Queirós elegeu-se como deputada constituinte do país”.

Logo a seguir propõe as seguintes atividades: “construa uma linha do tempo representando as conquistas sufragistas; Compare a situação das mulheres no Brasil atual com as daquela época. O que mudou? O que permaneceu? [...]”.

Entendemos que a autora de maneira limitada trouxe à discussão a História das Mulheres, através da conquista do voto ao longo do tempo histórico, assim como em suas atividades. O que contribuiu de forma tímida para quebrar o

paradigma de história contada através do olhar masculino, carregado de estereótipos e preconceitos. Acreditamos que a autora poderia dar mais ênfase às lutas feministas do século XIX e XX e suas contribuições para a História das Mulheres, abordando o cotidiano dessas mulheres, a luta pelo reconhecimento de direito ao trabalho e igualdade de direitos em relação aos homens, a sua vida familiar, local, cultural, política e social.

Acerca do “O Primeiro Reinado (1822-1831)”, a obra, no tema 5, faz as seguintes referências à Maria Quitéria “[...] líder das guerras, contra as tropas portuguesas na Bahia (Apolinário, 2007, p. 67)”.

As informações de Maria Quitéria e sua importância histórica se resumiram a sua participação como líder na guerra. Seria oportuno se o autor incluísse a história do cotidiano de Maria Quitéria, de sua vida familiar, pobre e humilde, o contexto machista da época até a sua condição de combatente e líder.

Concluimos que no contexto escolar, a inserção do papel das mulheres na história tomando-se por base os registros históricos produzidos pelas próprias mulheres, enriqueceria muito os textos dos livros didáticos, um bom exemplo desses registros seria a História da Família.

Analisamos, também, um boxe com o título “A imperatriz D. Leopoldina”, (Apolinário, 2007, p. 170). Vejamos o que diz o texto: “A Imperatriz D. Leopoldina, primeira esposa de D. Pedro I, foi uma figura importante no processo de independência do Brasil. Nascida e criada na mais prestigiada corte europeia [...]”.

Entendemos que no livro (op.cit., 2007) destacou a importância da Imperatriz D. Leopoldina, para a História das mulheres, mas com a preocupação em destacar as grandes personagens da história feminina, tendo em vista que ao citar Maria Quitéria mediante imagem não houve preocupação em descrevê-la com a utilização de texto que

complementasse o entendimento da imagem e sua importância para a História das Mulheres, deixando a própria sorte dos alunos a compreensão da imagem.

Verificamos que a situação econômica, social e cultural em que se encontra a mulher, muitas vezes determina a importância e quem fará parte da história nos livros didáticos.

Compreendemos que nesse caso a história local, contribuiria para a compreensão da História das Mulheres, valendo-se das situações cotidianas das mulheres, incluindo-se a História da Infância, o que romperia com esse paradigma da Escola Metódica.

Concordamos que a autora privilegia a História das Mulheres com base nas grandes personagens, reforçando o preconceito com relação à História das Mulheres fora desse contexto social em suas páginas do livro didático.

c) História Global - Brasil e Geral

Ao analisarmos

o livro História Global - Brasil e Geral - Volume único, de Gilberto Cotrim, 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2005, pretendemos compreender como o autor numa sequência cronológica da história, apresentada em suas páginas, demarca a história das mulheres.

Cotrim (2005), na introdução “Refletindo sobre história”, no boxe, observa “a História estuda a vida humana através do tempo. Estuda o que homens e mulheres, de todas as idades, fizeram, pensaram ou sentiram como seres sociais”.

Se Cotrim (2005),

nos estudos apresentados no seu livro, utilizasse esses dizeres, certamente, as mulheres estariam muito bem representadas e, as relações de gênero, os estereótipos de gênero e os preconceitos não existiriam em suas páginas. O que percebemos, entretanto, foi um verdadeiro descaso com a História das Mulheres e com a questão de gênero.

O autor (op.cit., 2005) faz opção pelo modelo metódico, com valorização do universo masculino, dos feitos heroicos, relegando a mulher um papel secundário.

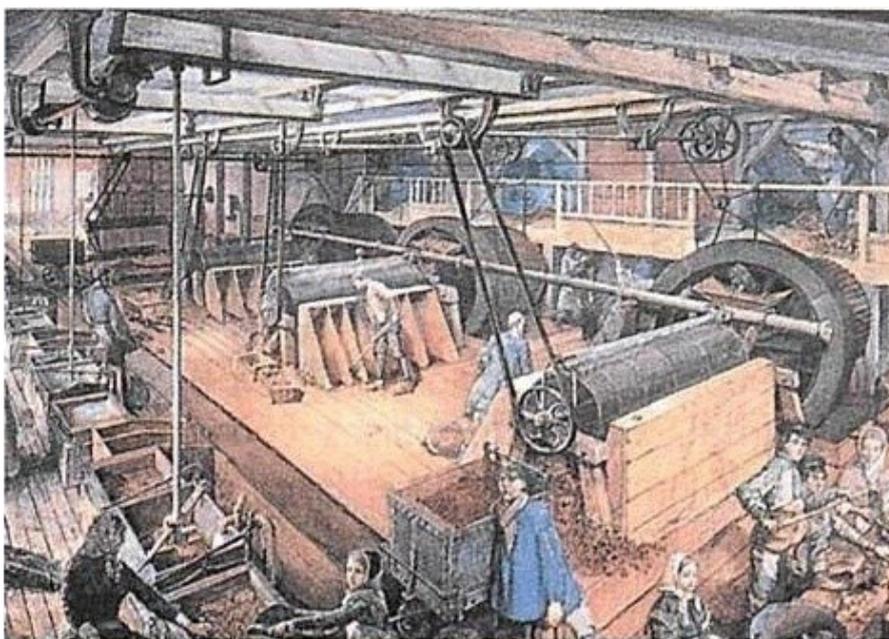
No capítulo 30, ao abordar

a Revolução Industrial, sem nenhum texto que descrevesse o papel desempenhado pelas mulheres, em seu contexto familiar, regional, político, cultural, de trabalho, na defesa de melhores condições de vida, de mãe, o autor condena a história das mulheres a uma situação de esquecimento. Das poucas citações que faz sobre as mulheres se limita a descrever a situação dos salários. Cotrim (2005, p. 278) observa: “mulheres e crianças operárias recebiam salários inferiores àqueles pagos aos homens adultos”.



Pintura de Joseph-Gabriel Rosset. Museu Municipal de Orange.

Figura 7 - Iconografia do livro (Cotrim, Gilberto. História Global - Brasil e Geral - Volume único, 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2005, p. 278).



CEDOC

deteve aos feitos políticos de Dom Pedro I na consolidação da independência brasileira. Não há imagens nem menções textuais sobre Maria Quitéria. A única lembrança das mulheres feita pelo autor foi relativa à votação o qual as mulheres não podiam participar. Cotrim (2005, p. 366): “dentre os que não podiam votar, estavam às mulheres [...]”.

Diante disso, concluímos que o conteúdo do texto gera a noção de que as mulheres não fizeram parte da história nesse período histórico. É uma história feita por homens para homens.

Ao descrever a Farroupilha, Cotrim (2005) promoveu a história dos grandes personagens masculinos envolvidos no conflito, como Bento Gonçalves, Davi Canabarro e Giuseppe Garibaldi e Duque de Caxias. Não há nenhuma menção textual ou imagem de Anita Garibaldi ou de mulheres desse período. Cotrim (2005, p. 380) cita que: “entre os principais líderes dos

Obra de François Bonhommé, 1836. Musée des Arts et Offices, Paris.

Figura 7 - Iconografia do livro (Cotrim, Gilberto. História Global – Brasil e Geral – Volume único 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2005, p. 279).

Sobre estas imagens, Cotrim (2005, p. 279) propõe uma atividade de análise de imagens:

“Observe as imagens acima, analisando o espaço representado, o que as pessoas estão fazendo e os objetos/instrumentos que utilizam. Em seguida, levante hipóteses sobre o sistema de produção representado em cada imagem. Crie um Título e um pequeno texto a partir de suas hipóteses para cada uma delas”.

Percebemos uma total despreocupação com a História das Mulheres pelo autor, que deixou a própria sorte da análise, a interpretação de quem ler os seus textos, pobres em se tratando de discussão sobre o papel desempenhado pelas mulheres em seus contextos históricos, não existem textos abordando esse assunto de forma coerente e específica.

No capítulo intitulado “Primeiro Reinado” (1822-1831), Cotrim (2005) se

farroupilhas destacaram-se Bento Gonçalves, Davi Canabarro e Giuseppe Garibaldi”. “[...] Celebrou-se o acordo de paz entre as forças imperiais (comandados por Caxias) e as forças farroupilhas [...]”.

Encontramos no capítulo “A crise do império”, o autor descrevendo o feito da princesa Isabel. Ao narrar o fim da escravidão no Brasil Cotrim (2007, p. 400), afirma que: “Somente em 13 de maio de 1888, a escravidão foi extinta no Brasil, com a promulgação da Lei Áurea, pela princesa Isabel, regente do império”. Compreendemos que há uma preocupação com a história das grandes personagens femininas.

Analisamos o capítulo sobre a “Primeira Guerra Mundial”. Nele, o autor não cita a participação das mulheres na guerra e no trabalho, não traz nenhuma descrição da História das Mulheres e dos movimentos feministas do início do século XX. Há uma total ausência feminina na história, reforçando o caráter

preconceituoso da história contada nas páginas do livro em questão. As relações de gênero não têm respaldo escrito e nem de imagens.

Ao verificarmos o período da “Segunda Guerra Mundial”, o autor se deteve na explicação das batalhas ou dos grandes personagens masculinos, Cotrim, (2007, p. 449) descreve: “no momento em que a economia da Alemanha atravessava uma crise, o líder político Adolf Hitler fez despertar o sentimento de revolta dos alemães [...]”. A participação das mulheres na história, o seu papel de mantenedora do lar, dos filhos, de trabalhadora, de luta por direitos iguais aos dos homens, a importância dos papéis desempenhados pelas mulheres durante o conflito não foram lembrados nessa abordagem do autor.

Dessa forma, entendemos que a representação da história não ajuda a romper com o caráter da História Metódica, nesse caso, reforça esse método de se escrever a história.

O autor, no texto “A

luta pela autonomia feminina”, lembrou-se de Berta Lutz, na luta por igualdade de salário e pelo voto feminino, fez menção a Liga pela Emancipação Intelectual da Mulher.

Entendemos que a abordagem desse assunto no livro poderia ser complementada com as contribuições da História Política, introduzindo os registros históricos das sufragistas de fins do século XIX e início do século XX, por participação política e igualdade de gênero.

Compreendemos que contribuiria para as discussões em sala de aula sobre o preconceito sexista de que política é “coisa de homem”, valorizando o papel da mulher e sua história.

Por fim, analisamos a “Era Vargas”. Procuramos nos textos alguma referência da participação de mulheres na assembleia constituinte de 1933, e do direito ao voto conquistado durante esse período. Não encontramos nada detalhado em textos a respeito da História das Mulheres.

Concluimos que o tema que, o autor quase nem as cita curtas, sem reflexão.
mulher não é preocupação em seus capítulos e, quando o
para Cotrim (2005), uma vez faz sempre se vale de menções

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que, nos livros didáticos de História analisados, as mulheres continuam sendo retratadas de forma secundária, como coadjuvantes dos personagens masculinos. Com raridade recebem uma atenção criteriosa, em geral, passam de forma despercebida como sujeito histórico.

As Histórias das Mulheres, para os autores dos livros selecionados, não passam das histórias das grandes personagens femininas. O uso do cotidiano, da localidade, o trabalho, as relações políticas, sociais e econômicas a qual as mulheres têm participação efetiva não aparecem de modo que não deixa dúvidas em textos e imagens.

Entendemos que as referências utilizadas pelos autores, das coleções analisadas, continuam sendo as contribuições da vertente

Metódica. Lembramos que conforme Pinsky e Pinsky (2010, p. 27):

“[...] A abordagem da corrente da História Social busca a percepção das relações sociais, do papel histórico dos indivíduos e dos limites e possibilidades de cada contexto e processo histórico, A das Mentalidades privilegia cortes temáticos [...] Bem utilizados ambos são recomendáveis [...] Além disso, por meio de olhares, poderá o professor (re) aproximar o aluno do estudo da História [...]”.

Nesse contexto, os autores dos livros selecionados não utilizam de maneira adequada essas novas abordagens historiográficas, pois se limitam a textos introdutórios sem aprofundamento do papel das mulheres na história.

Em se tratando de temas, Neto (2009, p. 59) nos

lembra: “A transversalidade apresenta uma proposta que ultrapassa a fragmentação dos conteúdos e disciplinas, prevendo um trabalho cujo conhecimento seja construído em função dos temas e propostas apresentados”.

Entendemos que as Histórias das mulheres nos livros didáticos analisados não destacam o papel das mulheres em eventos históricos, visando discussões sobre as relações de gênero, os estereótipos de gênero e o preconceito de gênero, e mais não prevê esse intercâmbio transversal dos temas entre as disciplinas que compõem as ciências humanas, nem estimulam o trabalho interdisciplinar da área de ciências humanas, o que seria muito pertinente para a História das mulheres se ocorresse nos livros didáticos analisados.

O livro didático para o Ensino médio, História Global - Brasil e Geral, de Gilberto Cotrim, trazem de forma cronológica os acontecimentos históricos em seus capítulos. Isto nos revela como esse autor, além de descrever a história sob o viés masculino, não se preocupa em apresentar uma história que contemple em seus conhecimentos contribuições das vertentes da Micro-História, História Social, das Mentalidades, da Cultura, o que representaria a mulher como sujeito da história em seu livro didático.

Em virtude dessas análises, entendemos que ao trabalhar com o livro didático o professor pode introduzir temas, como a divisão sexual do trabalho, de maneira pertinente para o entendimento das ideias sexistas que os livros didáticos acabam reproduzindo.

Ajudando, desse modo, no combate a essa forma agressiva e preconceituosa de tratar a História das Mulheres e demonstrar que competências e habilidades são inerentes a

todos os seres humanos.

Entendermos que os autores dos livros didáticos analisados devem incluir em suas páginas discussões sobre a violência sexista e o assédio sexual (que procura colocar a mulher em situação de inferioridade, intimidação e dependência), praticada nas mais diversas sociedades.

Os professores devem estar atentos e prontos para o debate em sala de aula sobre os assuntos sugeridos pelos autores, em virtude de poder fazer a diferença necessária no combate ao preconceito de gênero, visto que a educação recebida por ambos os sexos pode significar a diferença nas competências e habilidades desenvolvidas por meninos e meninas ao longo de suas vidas.

Recomendamos aos autores que reflitam mais a respeito das lutas de ambos os sexos por igualdade de direitos políticos, trabalhistas, de habitação, educação, saúde e acesso a cultura, uma vez que contribui de maneira significativa

para os debates relacionados às ideias pré-concebidas a respeito das mulheres, muitas vezes presentes de forma oculta nos livros didáticos.

Os nossos posicionamentos podem fazer a diferença na luta contra o preconceito e a valorização do papel das mulheres na história, não somente das grandes personagens femininas, suas representações podem contribuir para uma sociedade que busca igualdade nas relações de gênero, que refuta a separação e construção de estereótipos de gênero ainda marcante nos livros didáticos. Suas contribuições são tímidas perante a necessidade que temos em romper paradigmas cristalizados em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa (Org.). Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

AZERÊDO, Sandra. Preconceito contra a “mulher”: diferenças, poemas e corpos. São Paulo: Cortez, 2007. - (preconceitos, v. 1).

CONNELL, R. Políticas da masculinidade. Educação e Realidade. Vol.20(2), jul/dez. 1996 apud LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. cap. 1, p. 22.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. In: Cadernos Cedes, ano XX, nº 52, novembro/2000. P. 11-24. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a02v2052.pdf>. Acesso em 04 dez.2018.

COSTA, S.G. Gênero e História. In: ABREU, M. & SOIHET, R. Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 187-208. Apud SILVA, Gilvan Ventura da. Prisioneiras do esquecimento: a representação das mulheres nos livros didáticos de História. In: Revista de História (UFES), v.23, p.45-66, 2009.

FEDERAL Legislação. Resolução nº 42 de 28 de agosto de 2012. Informativo on-line. Serviço de Disseminação das matérias de Interesse do Ministério Público do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <http://ws.mp.gov.br/biblio/informa/310817700.htm>. Acesso em 04 dez.2018.

FERREIRA, Marieta de Moraes, Franco, Renato. Aprendendo História: reflexão e ensino. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

JULIA, D. “La culture scolaire comme objet historique”. Conferência de encerramento do ISCHE, 15, 1993, apud CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. In: Cadernos Cedes, ano XX, nº 52, novembro/2000, p. 11-24.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NETO, José Alves de Freitas. TRANSVERSALIDADE. A transversalidade e a renovação no ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2010, Parte I – Abordagens, p. 57-74.

PERROT, Michelle. Os Excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 185. Apud JAVORSKI, Maureen Eliana. A mulher na história: Representações nos livros didáticos. Monografia (licenciatura em História) – Universidade de Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011, p. 1-13. Disponível em: www.utp.br/n4/artigos/maureen_javorski.pdf. Acesso em 04 dez.2018.

PINSKY, Jaime, PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2010, p.17-36. Parte I – abordagens.

SILVA, Gilvan Ventura da. Prisioneiras do esquecimento: a representação das mulheres nos livros didáticos de História. In: Revista de História (UFES), v.23, p. 45-66, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2509/2005>. Acesso em 04 dez.2018.

SOIHET, R. História das mulheres. In: CARDOSO, C.F. & VAINFAS, R. Domínios da história. Rio de Janeiro: Campus, 2000 apud SILVA, Gilvan Ventura da. Prisioneiras do esquecimento: a representação das mulheres nos livros didáticos de História. In: Revista de História (UFES), v.23, p. 45-66, 2009.

O GRAFISMO INFANTIL



VANESSA VIEIRA YAMAKI

Professora de Educação Fundamental I pela Prefeitura de São Paulo na Emef Madre Joana Angélica de Jesus

Apresenta um estudo direcionado aos professores, esclarecendo a evolução do grafismo infantil. Para que compreendam através das teorias estudadas o desenvolvimento da maturação pedagógica, analisando e associando tais teorias ao desenho infantil. Compreender a importância do estímulo e da ação do meio para tal desenvolvimento, classificando o desenho infantil segundo a fase de maturação biológica relacionada à idade.

Demonstrar sugestões de atividades relacionadas ao desenvolvimento do desenho infantil, a fim de diversificar as referências imagéticas para que as crianças possam além de fazer, apreciar e contextualizar suas produções.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Grafismo; Arte.

INTRODUÇÃO

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação.

Por isso, é necessário que

o professor tenha conhecimento das fases do grafismo infantil relacionadas à maturação biológica e ao meio, pois o percurso individual da criança pode ser significativamente enriquecido pela ação educativa intencional.

Este procedimento metodológico apresentará

a contribuição do professor neste processo, da qual a oportunidade de desenhar é importante para estimular a expressão, criatividade, o desenvolvimento intelectual e a conquista de outras linguagens, como a escrita.

O DESENHO INFANTIL

Segundo Mèredieu (1974), o interesse pelo desenho infantil data dos fins do século passado. Primeiro, de 1880 a 1900, descobre-se a originalidade da infância, depois a influência das ideias de Rousseau em pedagogia leva a distinguir diferentes etapas no desenvolvimento gráfico da criança. Em seguida, o desenho é introduzido no tratamento psicanalítico.

O desenho infantil é objeto de estudo por parte de psicólogos, pedagogos, artistas,

educadores. Existem muitas teorias e interpretações a respeito da produção gráfica infantil assim como vários enfoques possíveis quando ela é analisada, seja pelo aspecto revelador da natureza emocional e psíquica da criança, seja pela análise da linguagem gráfica tomada em seu aspecto puramente formal ou simbólico.

O desenho manifesta o desejo da representação, mas também o desenho, antes de mais nada, é medo, é opressão,

é alegria, é curiosidade, é afirmação, é negação. Ao desenhar a criança passa por um intenso processo vivencial e existencial (DERDYK, 1994, p.51).

O desenho é a memória visível do acontecido: fotografia mental, emocional e psíquica. Também constitui para a criança uma atividade total, englobando o conjunto de suas potencialidades e necessidades. Ao desenhar, a criança expressa à maneira pela qual se sente existir. O

desenvolvimento do potencial criativo na criança, seja qual for o tipo de atividade em que ela se expresse, é essencial ao seu ciclo inato de crescimento. Similarmente, as condições para o seu pleno crescimento (emocional, psíquico, físico, cognitivo) não podem ser estáticas.

Segundo a teoria de Piaget (1975), o desenvolvimento

cognitivo, o qual associamos ao grafismo infantil, dá-se da seguinte maneira:

- a) Período sensório-motor (0 à 2 anos de idade) – Garatuja;
- b) Período pré-operacional (2 à 7 anos de idade) – Pré-Esquematismo.

O período sensório-motor corresponde aproximadamente aos 18 primeiros anos de vida.

É um período marcado por

extraordinário desenvolvimento em termos mentais, onde se percebe claramente uma conquista de todo o universo prático, através das percepções e dos movimentos. Estende-se desde o nascimento da criança à aquisição da linguagem.

O período sensório-motor é subdividido e suas características são:

Período sensório-motor (0-2 anos)	Características
Estágio 1 (0-1 mês)	Somente atividade reflexa; não faz diferenciação.
Estágio 2 (1-4 meses)	Coordenação mão-boca; diferenciação via reflexo de sucção.
Estágio 3 (4-8 meses)	Coordenação mão-olhos; repete acontecimentos pouco comuns.
Estágio 4 (8-12 meses)	Coordenação de dois esquemas; atinge a permanência dos objetos.
Estágio 5 (12-18 meses)	Novos meios através da experimentação - segue deslocamentos sequenciais.
Estágio 6 (18-24 meses)	Representação interna; novos meios através de combinações mentais.

Fonte: PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975

Durante este período surge a garatuja que não é simplesmente uma atividade sensório-motora, descomprometida e ininteligível. Atrás desta aparente “inutilidade” contida no ato de rabiscar estão segredos existenciais, confidências emotivas, necessidades de comunicação.

Simplificando grosseiramente, existem garatujas frutos de gestos arquetípicos, inatos a todas as crianças do mundo, independentemente da sociedade a que pertencem, e existem também as garatujas frutos de gestos assimilados e aculturados. As garatujas não devem ser minimizadas nem supervalorizadas. A valorização extrema conduz ao mito da espontaneidade infantil (DERDYK, 1994, p.52/53).

A excitação motora conduz a outros gestos. Já está implícita aí uma atividade mental, na medida em que a criança associa, relaciona, subtrai ou adiciona um gesto a outro. O desenho é indecifrável para nós, mas, provavelmente, para

a criança, naquele instante, qualquer gesto, qualquer rabisco, além de ser uma conduta sensório-motora, vem carregado de conteúdos e significações simbólicas.

Na criança, o desenho é antes de tudo motor; a observação de uma criança pequena desenhando mostra bem que o corpo inteiro funciona e que a criança sente prazer nesta gesticulação (MÈREDIEU, 1974, p.6).

A repetição visa automatizar, incorporar, dominar um gesto adquirido, um movimento inventado, um rabisco criado. Mas reflete também uma ordem inerente de movimentos naturais tal como certas alternâncias que se dão na natureza: o ciclo dia/noite, movimento/repouso, inverno/verão, dormir/acordar. A criança ainda não é capaz de operar sobre a realidade, mas existe uma interação direta da criança com o meio ambiente.

Tal como o instrumento

é o prolongamento da mão, o mundo é o prolongamento do corpo. A relação física e sensorial que a criança estabelece com o desenho possibilita a experiência de novas realidades (DERDYK, 1994, p.60).

A criança desenha, portanto, sem conhecimento da orientação do papel. Ao experimentar novas estruturas de movimento, seus gestos vão, naturalmente, ritmando-se, arredondando-se, passando do gesto contínuo ao descontínuo, do gesto rápido ao lento. São verdadeiras coreografias no espaço do papel. As linhas-garatujas se sobrepõem umas às outras, formando camadas e mais camadas de rabiscos.

Em meio àqueles traços sinuosos, obsessivos, limpos ou intrigantes, de repente a criança visualiza um grande jacaré de boca aberta. E aquele pontinho ali é o pingo da chuva que rapidamente se transforma numa tempestade, cobrindo todo o papel. E aquela mancha ali, olha só, é uma

casa e uma flor. Nós olhamos e constatamos: é mesmo! (DERDYK, 1994, p. 68).

Segundo Piaget (1975), em sua teoria cognitiva, neste momento a criança encontra-se no período pré-operacional, no qual a garatuja está associada ao desenvolvimento da linguagem.

Vemos assim como o desenho acompanha obedientemente a frase e como a linguagem falada permeia o desenho das crianças. Nesse processo, com frequência a criança tem de fazer descobertas

originais ao inventar uma maneira apropriada de representação; também pudemos observar que esse processo é decisivo para o desenvolvimento da escrita e do desenho na criança (VIGOTSKI, 1998, p.151).

O estágio pré-operacional marca um grande salto quantitativo no pensamento da criança, pois é o auge da função simbólica. Seus processos de pensamento são usados a fim de se encadearem ao real, ao presente, ao concreto. Agora, a criança pode usar símbolos

para representar objetos, lugares e pessoas. Sua mente pode ir acima do aqui e agora.

No estágio sensório-motor, a criança movimentava o corpo para perseguir metas concretas. Agora ela ainda age, mas não necessariamente de um modo motor. Seus processos mentais são ativos, mas também, pela primeira vez, são reflexivos.

O período pré-operacional também se subdivide e tem suas características:

Período pré-operacional (2-7 anos)	Características
Estágio egocêntrico (2-4 anos)	Problemas solucionados por meio de representação – desenvolvimento da linguagem (2-4 anos); tanto o pensamento quanto a linguagem são egocêntricos.
Estágio intuitivo (5-7 anos)	Não consegue resolver problemas de conservação; os julgamentos são baseados na percepção e não na lógica.

Fonte: PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975

Para a criança de quatro meses de idade, por exemplo, o corpo é um bloco

uno: ela não sabe que a mão é parte de seu corpo. O sistema nervoso da criança ainda não

está maduro o suficiente para permitir que ela pegue algum objeto, intencionalmente, e o

manipule. Não existe o projeto da ação.

Aproximadamente aos dois anos de idade, no período pré-operacional, a criança torna-se sensível às diferentes partes do corpo; do todo, antes indiferenciado, nasce o mundo das formas. Ela torna-se capaz de extrair do fundo móvel de suas sensações elementos mais permanente.

A criança passa do domínio das sensações imediatas e das estruturas elementares ao mundo das relações, da permanência, das analogias. Ela passa da ação em si à noção de si, da percepção indiferenciada à capacidade de emitir conceitos (DERDYK, 1994, p.86).

No estágio pré-operacional, a criança passa a estabelecer referências para poder se situar no tempo e no espaço, identificando qualidades e estados nos objetos.

Aparecem nos desenhos os elementos gráficos que se repetem, lado a lado. Traços

que se alongam vertical ou horizontalmente e paralelamente, acompanhando-se, agrupando-se. Nascem as cruces: futuros eixos de pensamento cartesiano de tempo e espaço.

Entre três e quatro anos, as crianças combinam os elementos gráficos, tais como a cruz diagonal, a cruz perpendicular, o círculo, o quadrado, arcos, triângulos, gerando novas configurações gráficas: os diagramas. Esta operação demonstra uma habilidade quanto ao uso da linha e da memória, na medida em que a criança congrega elementos, compondo-os.

É importante ressaltar que algumas crianças ficam muito contentes com o resultado de seus trabalhos. Algumas adoram desenhar murmurando, soltando gritos, cantando ou contando. Outras voltam totalmente a atenção para dentro do papel, dirigindo a cena e a ação que se passam na frente delas. Outras então se impacientam, desenhando, batendo a ponta do pé, mudando de posição a toda hora, remexendo-se.

Ao acabar de desenhar, o desenho vai receber de seu autor uma interpretação, aliada a um comentário verbal, como se este fosse o prolongamento de sua ação.

A oportunidade de desenhar é fundamental para que a criança, pois através do desenho, ela cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade. E também revela a sua identidade emocional, psíquica, física e cognitiva.

Para o educador (..) é essencial absorver a noção da possível inter-relação e interdependência de todas as instâncias físicas, psíquicas, emocionais, culturais, biológicas, simbólicas, enfim, de tudo o que concorre para o pleno desenvolvimento da criança (DERDYK, 1994, p.15).

Se o educador não possuir uma vivência prática e efetiva das linguagens expressivas, facilmente incorrerá em

erros grosseiros na avaliação daquelas garatujas e rabiscos aparentemente inúteis.

Percebe-se que o processo criador das crianças muitas vezes é desvalorizado em detrimento de um produto

final, produzido a partir de modelos prontos, ou de propostas descontextualizadas.

O desenho é um ótimo material para ser usado como meio de comunicação, veículo para a exposição de ideias,

pensamentos, emoções, e até mesmo como registros de aprendizagens.

Seguem alguns exemplos de sugestões de atividades, a fim de desenvolver projetos de trabalho específicos com o desenho infantil.

CUIDANDO DO ESPAÇO VISUAL, UMA CRIAÇÃO DA CRIANÇA

Materiais com motivos infantis feitos de isopor ou desenhos mimeografados, produzidos em larga escala, sem nenhuma relação com aquilo que é desenvolvido na sala, colaboram com os

modelos estereotipados que são apresentados às crianças.

Valorizar a criação infantil pode ser uma alternativa para a decoração daquele espaço que será delas. Por exemplo: usar fotografias das próprias

crianças, ampliação dos próprios desenhos das crianças para serem pintados e fixados nas paredes, compondo um painel.

LEVANTAR PROPOSTAS EM ARTES VISUAIS E DISPONIBILIZAR MATERIAIS PARA CRIANÇAS

Na sala de aula de crianças bem pequenas o desenho oportuniza a familiarização com os materiais gráficos, viabilizando experiências sensoriais em relação aos materiais e seus efeitos visuais. Neste sentido, é interessante o trabalho com várias técnicas de pintura para

que as crianças possam explorar suas variações e exercitarem sua coordenação motora.

Pode-se criar um espaço apropriado onde os alunos tenham liberdade para o uso de material, dando-lhes oportunidade de escolher o que fazer explorando tintas,

papéis, lápis coloridos, a fim de vivenciar, sentir e apreciar. Isso não significa deixar a criança à mercê do acaso. Deve haver um planejamento e acompanhamento do educador, fazendo intervenções sem limitar a ação da criança.

Também utilizar vários

materiais e técnicas para curiosidade dos efeitos e novas e as produções se aproximem
esses momentos como meio possibilidades de exercícios, do real.
de despertar na criança a para que os traçados evoluam,

RELEITURA DE OBRAS DE ARTE: TEATRALIZAR, RECORTAR, COLAR, ESCULPIR, FOTOGRAFAR, CONTAR HISTÓRIAS

Derdyk (1994) discute que o trabalho com obras de arte pode ser interessante para que a criança olhe para os artistas consagrados sem reverenciá-los como seres anormais e se enxergue como alguém também capaz de criar e construir relações à partir de uma linguagem visual e simbólica. Para isso a autora considera importante:

Apresentar o artista escolhido e suas obras explorando sua trajetória e sua vida, discutir as diversas formas de sua obra e contextualizá-la, em que momento foi criada,

qual era a preocupação do artista, se podemos transferir para os dias de hoje;

Deixar a criança falar sobre o que está vendo e pedir que retrate graficamente, ou ter o professor como escriba;

Teatralizar a obra: depois da obra escolhida e explorada podemos pedir que as crianças representem a cena, observando os personagens e dando vida à cena;

Trazer o artista para a sala ou levar as crianças a uma exposição: as crianças devem ter a oportunidade de observar artistas que fazem

parte da sua comunidade ou, ainda, conhecer uma exposição de arte;

Incentivar a produção de uma obra a partir da mesma temática, permitindo o uso de diferentes recursos materiais (tintas, colagens, fotomontagem, lápis);

Promover rodas de apreciação: É um momento de valorização da produção da criança, além da explanação de cada criança sobre a sua expressão de sua forma de criar.

DESENHO E REGISTRO

Para crianças pré-escolares, pode-se usar o desenho como registro de um jogo, uma brincadeira ou de uma situação específica (tema que

está sendo trabalhado), como instrumento de representação de uma vivência, para que a criança possa internalizar as suas observações, os aspectos

relevantes da situação, podendo ser usado até mesmo como representação de um lugar.

DESENHO COMO ILUSTRAÇÃO

Como ilustração de uma história contada pelo adulto, ou pela própria criança como representação de suas fantasias, “materialização” das imagens mentais que elaborou.

DESENHO EM GRUPO

Cunha (2002) discute ainda que a produção do desenho em grupo também pode ser enriquecedora, pois produz desenhos em duplas exige muito exercício mental e desenvolve questões relativas à valores morais, pois as crianças dividirão o mesmo espaço com opiniões e intenções diferentes, ou seja, terão que entrar em consenso em relação ao desenho e posteriormente às cores que serão utilizadas. Na fase inicial de escolarização, as trocas entre as crianças são de suma importância, pois através das interações, das observações e das oportunidades oferecidas, possibilitam vivências e experiências em situações prazerosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a arte infantil acontece, devido a um conjunto de circunstâncias naturais e sociais que se repercutem nas crianças, ao longo do seu desenvolvimento, tanto no nível motor como cognitivo. Portanto, a linguagem através do desenho é uma atividade importante, por isso, todos os educadores que trabalham com crianças dos dezoito meses aos seis anos devem ser capazes de compreender aquilo que as crianças querem transmitir com o desenho.

próprio conhecimento, que é construído respeitando seu ritmo. Tendo essa concepção de respeito ao ritmo individual de cada criança que as escolas e creches estão sendo alicerces para estimulá-las no desenhar, pois os profissionais acreditam que essa atividade artística é parte importante tanto para o desenvolvimento infantil, como para o conhecimento dos alunos.

REFERÊNCIAS

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho. São Paulo: Scipione, 1994.

MÈREDIEU, Florence de. O desenho infantil. São Paulo: Cultrix, 1974.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CYBERBULLYING NA EDUCAÇÃO



ELIETE LISBOA

1 Graduação em em Letras na Universidade Camilo Castelo Branco (2002); Pós graduanda no curso de Administração da Educação com Ênfase em Bullying; Professor de Ensino Fundamental I - Língua Portuguesa - na EMEF Prof. Luiz Roberto Mega

Este artigo trará um estudo bibliográfico com base em artigos e pesquisas realizadas por instituições sobre o cyberbullying, entendendo-se como uma categoria específica de violência específica única e sem precedentes, sendo mais abrangente do que o bullying, por ocorrer a qualquer tempo sem que se tenha um espaço delimitado fisicamente. Com o objetivo de ser um artigo de revisão demonstra que as vítimas de cyberbullying estão mais vulneráveis a desenvolvimentos de problemas emocionais e sociais, ocasionando a evasão escolar e baixo desempenho acadêmico, apresentando sintomas de ansiedade e depressão em comparação àqueles que não estão envolvidos nesta forma de agressão em pares, apontando a importância de um debate sobre os aspectos que se relacionam à prevenção e intervenção

Palavras-chave: Cyberbullying; Agressão virtual; Violência.

INTRODUÇÃO

Cyberbullying é um tipo de violência praticada contra alguém através da internet ou de outras tecnologias relacionadas, utilizando o espaço virtual para intimidar e hostilizar uma pessoa, difamando, insultando ou atacando.

O cyberbullying reflete uma violência nas relações interpessoais, demonstrada nas inúmeras formas de se relacionar virtualmente, o que faz com que seja alvo de investigações que traz um desafio que é o de compreender os motivos, incidências e características do fenômeno visando promover um combate a este ato violento tão contemporâneo.

Embora tenham características que os diferem, tanto o bullying como o cyberbullying demonstra a ausência de critério moral que “autorregula as dinâmicas de relação interpessoal; que é o que faz com que se produza o maltrato intencional de quem se crê com poder frente a quem considera mais débil e mais

frágil” (INTECO, 2012, p. 28).

Conforme descreve Tognetta e Bozzi, estudos realizados na França

(HOUBRE et al, 2006), Itália (GINI, 2005), Reino Unido (WOODS; WOLK,2004), Holanda (VANHORICK et al, 2005) Portugal (ALMEIDA; DEL BARRIO,2002) e Espanha (AVILÉS, 2003; 2006; 2009; 2010; AVILÉS; CASARES,2005) comprovam o envolvimento de sujeitos em idade escolar em situações de bullying. No Brasil, os primeiros estudos foram realizados por Fante (2005) que apontou a presença de bullying entre 20% a 30% de alunos de escolas públicas e particulares.

Avilés (2009, p. 79) define o cyberbullying como uma forma de “assédio entre iguais através do celular e da internet”, em que as agressões são feitas “através das novas tecnologias de informação e comunicação, em espaços virtuais”

O cyberbullying pode ocorrer fora do ambiente escolar, mas é

na escola que suas repercussões são refletidas devido ao acesso às tecnologias como a internet e o celular, tendo seu uso consentido ou não, dentro da escola, entendendo que o aumento da incidência de casos violentos entre jovens não se justifica pelo uso das tecnologias nas salas de aula e proibi-las, não sanaria o problema.

Questões sobre a liberdade do uso da internet nas salas de aula são levantadas por Schmitz et alli (2015), até que ponto eles são capazes de utilizar essa liberdade? Será que eles são cientes da responsabilidade que possuem ao utilizar essa ferramenta como meio de externar suas opiniões? Será que são cientes das consequências que esses atos podem trazer a suas vidas e a de terceiros? O que justifica as ações violentas na internet e nas redes sociais? Tognetta e Bozza (2010) em seu artigo descrevem que o

entendimento é de que não vivemos uma “crise de valores”, mas sim, os valores morais “em crise” (LA TAILLE; MENIN, 2009), estes valores sustentam uma cultura em que o Eu está sobreposto ao Outro, em que as subjetividades são tomadas como fundamentais para a vida em sociedade, esta, cada vez mais esquecida (ROSE, 1998; BAUMAN, 2007).

CYBERBULLYING NA INTERNET

As agressões físicas ou verbais são preocupantes no âmbito escolar, e com os recursos tecnológicos disponíveis esta manifestação de violência está se tornando mais frequente. Baseando nesta premissa a Intel Security² desenvolveu uma pesquisa com 507 crianças e adolescentes entre 8 a 16 anos que lidam com o problema, constatando que a aproximadamente 66% dos jovens já presenciaram casos de agressão nas mídias sociais.

Cerca de 21% afirmaram que já sofreram cyberbullying e grande parte das vítimas tem entre 13 e 16 anos, conforme resultado da pesquisa, “entre as atividades realizadas em redes sociais por 24% dos entrevistados da pesquisa, que são consideradas cyberbullying, 14% das crianças admitiram falar mal de uma pessoa para

outra, 13% afirmaram tirar sarro da aparência de alguém, 7% marcaram pessoas em fotos vexatórias, 3% ameaçaram alguém, 3% assumiram zombar da sexualidade de outra pessoa, 2% disseram já terem postado intencionalmente sobre eventos em que um colega foi excluído, entre outros casos”.

Os entrevistados justificaram três principais motivos para este comportamento: 36% afirmam ser por defesa, porque a pessoa afetada as tratou mal; 24% por simplesmente não gostar da pessoa; e os restantes justificaram que acompanhavam outras pessoas que já estavam praticando o cyberbullying.

Segundo o engenheiro de produtos da Intel Security, Thiago Hyppolito, “Muitos pais acham que os filhos sabem mais sobre tecnologia do que

eles próprios e acabam por não monitorar apropriadamente o comportamento dos filhos na internet por achar que eles sabem o que estão fazendo. No entanto, conhecer as ferramentas não significa usá-las com sabedoria. A internet é um ambiente inóspito e as crianças precisam de orientação, assim como quando estão na rua. Se você não deixaria seu filho sair sozinho em uma cidade grande, não o deixe sozinho na internet”.

Diante desta afirmação faz-se necessário apresentar os resultados de uma pesquisa realizada em grupo com 25 famílias pela Kaspersky Lab³ onde se constatou que 52% dos pais e responsáveis acreditavam nos riscos com o acesso a internet, e destes, apenas 39% conversaram com seus filhos sobre possíveis

ameaças ou golpes. Destes apenas 20% dos adultos não faziam nada para protegê-los das ameaças online, apesar de 22% terem observado os mesmos em contato com ameaças online, como acesso a conteúdo inadequado, interação com desconhecidos e cyberbullying, 31% dos entrevistados acreditavam não ter controle sobre o que seus filhos viam ou faziam online. Mesmo diante destas

estimativas “53% achavam que a internet afetava negativamente a saúde ou o bem-estar de suas crianças”. Como medidas, nem sempre efetivas 28% afirmaram que verificam os histórico de navegação de seus filhos, e apenas 24% dos entrevistados usava algum software de controle de navegação.

Fica claro que os pais e responsáveis devem estar atentos ao comportamento dos jovens quando se refere a agressões

ou golpes relacionados ao uso da internet, bem como evitar que estes sejam os autores destas agressões virtuais. Neste caso a Intel Security recomenda que os pais e responsáveis conheçam quais são as plataformas que estão sendo frequentadas pelos jovens e estabeleçam um controle do tempo na utilização da internet e das mídias sociais.

ESTUDO SOBRE O CYBERBULLYING ENTRE ESTUDANTES BRASILEIROS E PORTUGUESES

O estudo realizado por Ferreira et alli (2016) teve como objetivo investigar se as intervenções de estudantes podem influenciar a relação entre ser um espectador de um incidente de agressão cibernética e ser vítima ou agressor. Outro objetivo foi o de compreender o comportamento específico apresentado pelos espectadores dos alunos, ou seja, se eles notaram incidentes de agressões cibernéticas e

interpretaram esses eventos como uma emergência e quais as ações que eles determinaram serem adequadas para prestar assistência. Seguindo uma perspectiva transcultural para alcançar esses objetivos, um total de 788 estudantes universitários portugueses e brasileiros, sendo 65.9% portugueses e 34.1% brasileiros, responderam ao Inventário de Cyberbullying para Estudantes Universitários.

O Inventário de Cyberbullying para Estudantes Universitários é um instrumento de autorelato estudantil que permite recolher informações sobre os vários intervenientes no fenômenos em amostras nos estudantes univesitários, permitindo identificar e caracterizar agressores, vítimas e observadores (de vítimas e de agressores) de situações de cyberbullying; caracterizar os tipos de agressão/

vitimização que ocorrem com mais frequência; identificar os meios tecnológicos utilizados para levar a cabo este tipo de agressão; identificar em que ano e nível de escolaridade, este fenómeno é mais frequente; identificar quais as estratégias de coping utilizadas pelas vítimas para lidar com a situação e perceber de que forma os alunos veem a intervenção de terceiros (professores, pais, pares, etc.) face às situações de cyberbullying. Sendo composta de quatro escalas, cada uma contendo um total de nove itens, os entrevistados, independentemente do seu envolvimento em situações de cyberbullying, foram questionados sobre quem pode ajudar a resolver este tipo de situação; o que é possível fazer nestas circunstâncias; e o que as instituições de ensino podem fazer para prevenir situações

de cyberbullying.

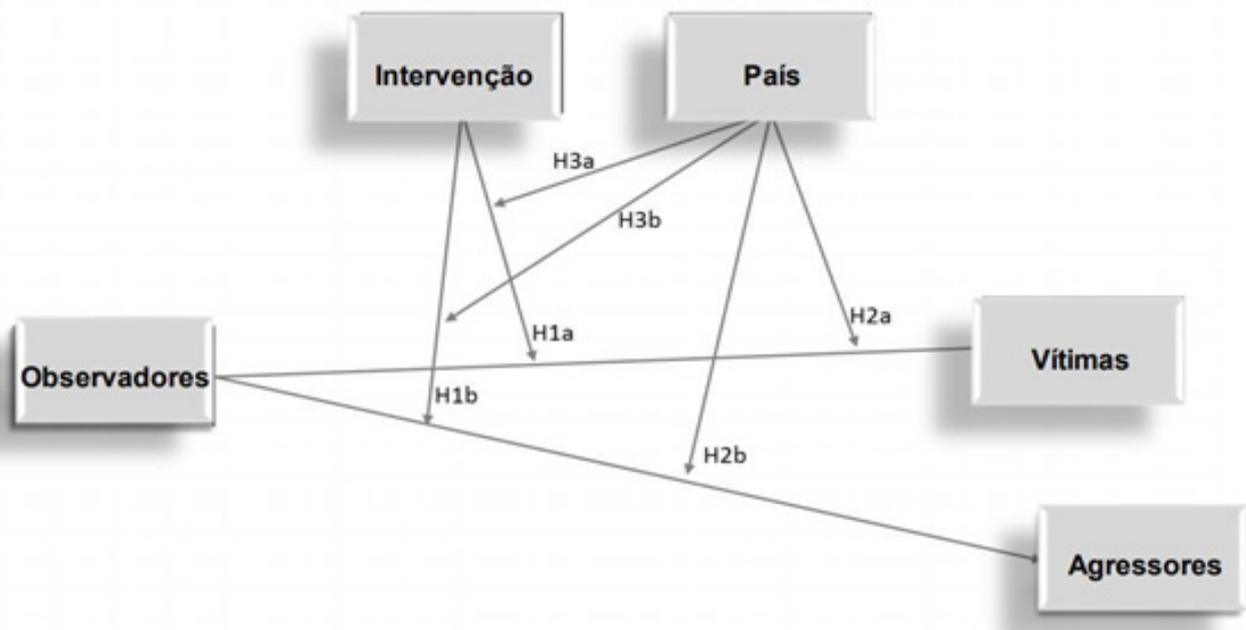
O Inventário de Cyberbullying para Estudantes Universitários originou de um conjunto de estudos realizados com o intuito de torná-lo útil na identificação do cyberbullying seja no papel de vítima, agressor, observador da vítima ou observador do agressor. Inicialmente foi desenvolvido para utilização no contexto universitário português, sendo posteriormente, adaptado e aferido para utilização no contexto universitário brasileiro.

Abaixo gráfico com o modelo conceitual por trás da hipótese apresentadas, sendo que, H1a representa a intervenção que poderia influenciar a relação de um espectador que percebe um incidente de cyberbullying e uma vítima; H1b intervenção que poderia influenciar a relação entre um espectador que percebe um incidente de

ciberbullying e um agressor; H2a estudantes brasileiros que observam incidentes de cyberbullying e provavelmente irão enfrentar o papel de ser vítimas; H2b estudantes brasileiros que observam incidentes de cyberbullying e provavelmente irão experimentar o papel de ser o agressor; H3a espectadores que percebem incidentes de assédio cibernético e provavelmente irão enfrentar o papel de ser vítima sob a condição de nenhuma intervenção, ao contrário de intervir, incidente principalmente entre estudantes brasileiros; e H3b espectadores que percebem incidentes de assédio cibernético e provavelmente irão enfrentar o papel de ser o agressor sob a condição de nenhuma intervenção, incidente principalmente entre estudantes brasileiros.

Exemplo do Estudo Efetuado

Ferreira, P., Veiga Simão, A. M., Ferreira, A., Souza, S. B., & Francisco, S. (2016)



O efeito da intervenção e o país de origem na relação entre um espectador que percebe um incidente de cyberbullying e uma vítima ou um agressor, estabelecido na análise descritiva e correções de ordem zero entre as variáveis, os resultados para a amostra geral revelaram uma correlação significativa positiva entre todas as variáveis (ou seja, agressores, vítimas e espectadores). Assim, intervir está positivamente correlacionado com as variáveis

vítimas e espectadores. Além disso, o país variável também está relacionado positivamente com agressores e vítimas, o que significa que os brasileiros relatam mais comportamentos dos agressores e das vítimas. As sub-amostras portuguesas e brasileiras mostram um padrão diferente. Em resumo, na subamostra brasileira, as construções estudadas (ou seja, agressores, vítimas e espectadores) têm uma correlação significativa alta.

Quanto à subamostra portuguesa, intervir mostra uma correlação positiva com as vítimas e os observadores. No entanto, não há associação entre as intervenções e as vítimas da subamostra brasileira.

Modelo de Medição

Ferreira, P., Veiga Simão, A. M., Ferreira, A., Souza, S. B., & Francisco, S. (2016)

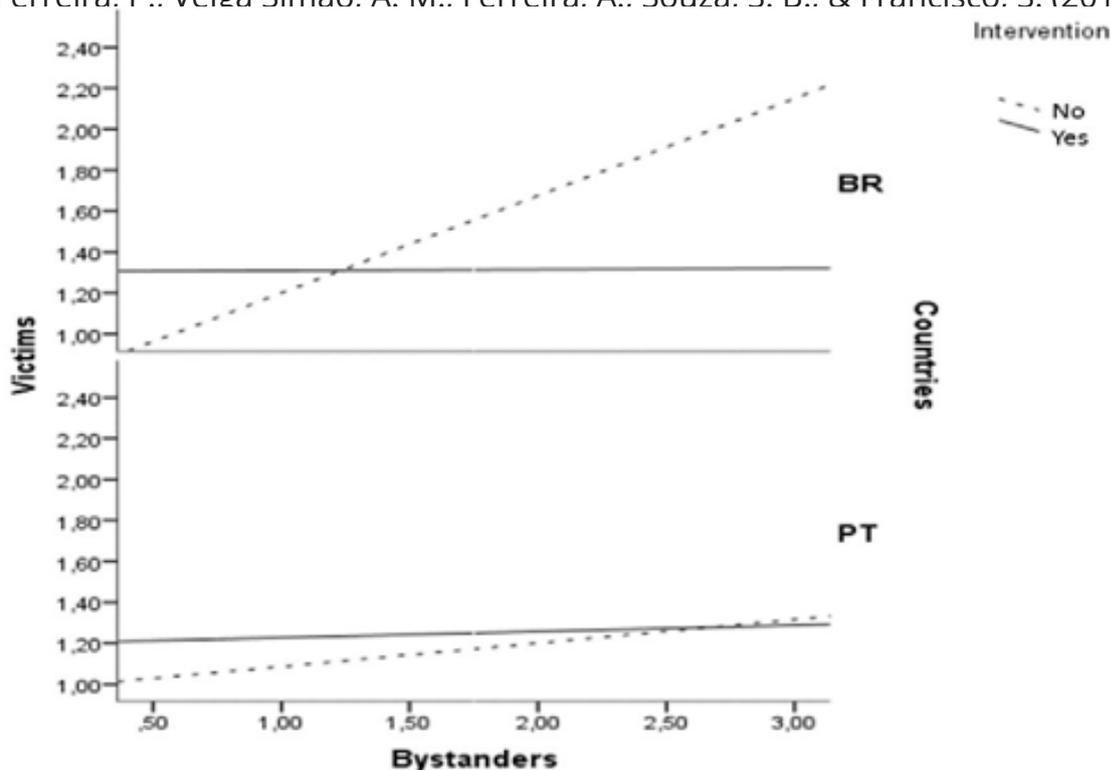
Country	Variables	CR	AVE	MSV	ASV
Portugal	1 Aggressors	.86	.41	.03	.01
	2 Victims	.86	.43	.04	.03
	3 Bystanders	.91	.54	.04	.02
Brazil	1 Aggressors	.80	.32	.26	.18
	2 Victims	.85	.41	.26	.18
	3 Bystanders	.93	.58	.10	.10

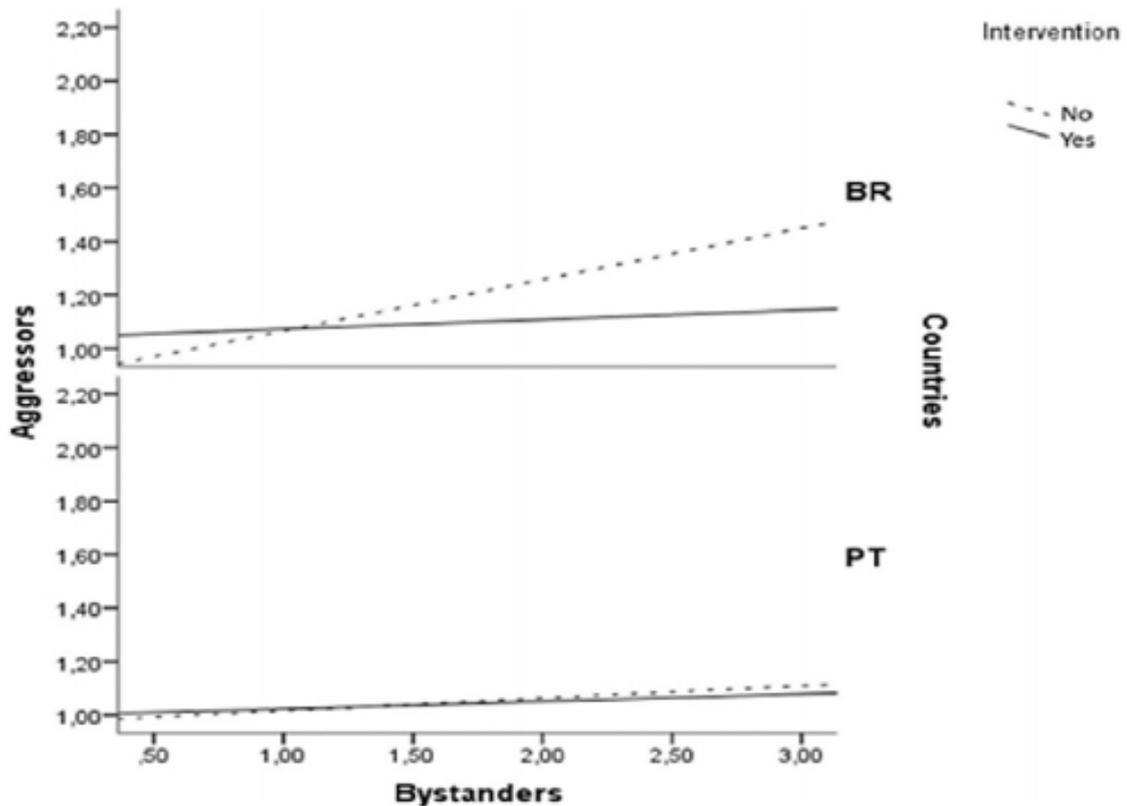
Nota: CR - Construir confiabilidade; AVE - Variedade Média Extraída; MSV - Variância Compartilhada Máxima; ASV - Variância compartilhada média.

A análise revelou que a PROCESS macro para SPSS. inativos eram mais propensos intervenção moderou a relação Uma interação de três vias a se tornarem uma vítima ou entre ser o espectador do mostrou que essa relação um agressor, enquanto que cyberbullying e ser vítima e / era mais forte em estudantes aqueles que intervieram eram ou agressor, através de análises brasileiros, revelando que os menos propensos a se tornar de dados de moderação com espectadores que estavam uma vítima ou um agressor.

Conclusão do Estudo Efetuado

Ferreira. P.. Veiga Simão. A. M.. Ferreira. A.. Souza. S. B.. & Francisco. S. (2016)





Os gráficos acima demonstram as interações entre espectadores e intervenções que afetam a frequência de comportamento viral nas sub amostras portuguesas e brasileiras. Os índices apresentados indicam

um maior percentual dos estudantes brasileiros que identificaram o cyberbullying em relação aos estudantes portugueses, porém os estudantes portugueses foram os que mais apontaram o incidente como

uma medida emergencial. Os resultados apontam, também, que estudantes brasileiros e portugueses determinaram como apropriado uma ação mais efetiva ajudar a vítima ao invés de bloquear o agressor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme descreve Ferreira at alli (2016) o cyberbullying não tem limites de tempo ou espaço e o número de espectadores pode aumentar infinitamente como o público interativo no

espaço virtual. No estudo apresentado descobriu-se uma diferença cultural em relação à se perceber um incidente de cobiça e intervenção, e a tendência de sobreposição que

é a do espectador tornando-se uma vítima e / ou um agressor. À medida que a responsabilidade das nações mundiais em relação ao domínio digital aumenta com a rápida

expansão da Internet, e de como um número crescente de mortes estão associadas ao impacto do cyberbullying em crianças, adolescentes e adultos jovens, entende-se que é necessário uma ação para coibir tal violência.

Outro aspecto apresentado pelo estudo faz com seja interessante examinar por que um percentual reduzido da amostra brasileira interpretou

eventos do cyberbullying como uma amostra considerável de não intervenção, podendo se entender que esta interpretação deve-se ao fato de que os jovens brasileiros estão inseridos em uma sociedade tolerante, ou se eles estão “acostumados” a diferentes tipos de violência, levando-os a não relevar os incidentes do cyberbullying, uma vez que estes não afetam a vítima em uma maneira

fisicamente direta.

Em última análise, segundo Ferreira et al. (2016), levando em conta as análises e a natureza do estudo multicultural, as sociedades digitais devem reunir os pontos fortes de sua diversidade cultural para excluir o vírus da cobiça por ações que falam mais que as palavras.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Paula da Costa; SIMÃO, Ana Margarida Veiga; FERREIRA, Aristide Isidoro; SOUZA, Sidclay; FRANCISCO, Sofia. Student bystander behavior and cultural issues in cyberbullying: When actions speak louder than words - Computers in Human Behavior, Volume 60, July 2016, Pages 301-311. https://www.researchgate.net/publication/29663256_Student_bystander_behavior_and_cultural_issues_in_cyberbullying_When_actions_speak_louder_than_words. Acessado em 03/08/2017 às 14:43.

FRICK, Loraine Tombini. Legislação contra o Bullying: uma busca para resolver o problema. XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE 2013. Curitiba: PUC Paraná, 2013.

INTEL SECURITY. Pesquisa da Intel revela dados sobre cyberbullying no Brasil. <https://canaltech.com.br/comportamento/pesquisa-da-intel-revela-dados-sobre-cyberbullying-no-brasil-46105/>. Acessado em 03/08/2017 às 9:55.

KASPERSKY LAB. Só 39% dos pais conversam com filhos sobre ameaças online.

<http://www.convergenciadigital.com.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=site&infoid=43883&sid=18>. Acessado em 03/08/2017 às 11:18.

SCHMITZ, Guilherme Afonso; SILVEIRA, Mariana Silva; SANTOS, Danielli Zaltron dos; CANABARRO, Eduarda V. Ziegler; FERNANDES, Martelis; NEUBAUER, Vanessa. O Fenômeno do Cyber- Bullying. Revista Dialogus Volume 4, nº 2 - 2015.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; BOZZA, Thais Cristina Leite. Cyberbullying: um estudo sobre a incidência do desrespeito no ciberespaço e suas relações com as representações que adolescentes tem de si. Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVIII, v. 23, n. 24, p. 162-178, set./dez. 2012

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; BOZZA, Thais Leite. Cyberbullying: quando a violência é virtual – Um estudo sobre a incidência e sua relação com as representações de si em adolescentes. In: GUIMARAES, Áurea M.; PACHECO E ZAN, Dirce Djanira. Anais do I Seminário Violar: Problematizando juventudes na contemporaneidade. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2010.

VICENTE JUNIOR, Valdemir Ferreira. Cyberbullying: um novo desafio presente no contexto educacional. UEPB - Centro de Ciências Tecnológicas - CCT. Campina Grande: UEPB, 2012.

PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA



RENATA ARAÚJO DA COSTA

Graduada em Educação Física pela Universidade Camilo Castelo Branco (2015); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Nove de Julho (2015); Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Educação Física - na EMEF Dona Jenny Gomes.

Esse trabalho foi desenvolvido sobre o tema psicomotricidade e a importância da Educação Física como prática do movimento humano, uma vez que a mesma contribui para a formação integral do indivíduo, auxiliando no seu desenvolvimento físico, mental e afetivo, auxiliando também para sua aprendizagem, com ênfase no ensino fundamental II, e como a Educação Psicomotora pode ser trabalhada no âmbito escolar.

Palavras-chave: Afetividade, Ensino-aprendizagem, Mediação.

INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar levou-me a perceber as diversas possibilidades de garantir a formação integral dos alunos por meio do movimento humano.

No entanto, a busca por ferramentas de auxílio na aprendizagem escolar tem se tornado desafiador, onde pude associar que a Educação Física e o conhecimento da Psicomotricidade nas aulas são de suma importância para o desenvolvimento motor, intelectual, afetivo e social da

criança. Podemos compreender que os estudos atuais ultrapassam os problemas motores, onde se pesquisam as ligações com as áreas psicomotoras e as relações com a aprendizagem no contexto escolar.

Segundo Barreto (2000) o desenvolvimento psicomotor é importante na prevenção de problemas de aprendizagem.

Portanto, a psicomotricidade nas aulas de Educação Física pode auxiliar na aprendizagem escolar, contribuindo para um

fenômeno cultural que consiste de ações psicomotoras exercidas sobre o ser humano de maneira a favorecer comportamentos e transformações.

Veremos também como podemos trabalhar dentro das aulas de Educação Física utilizando-se dos elementos psicomotores tendo como exemplo a importância da lateralidade nas aulas, na aprendizagem e no crescimento.

PSICOMOTRICIDADE E AFETIVIDADE

Para auxiliar nos relacionamentos interpessoais e no desenvolvimento sócio afetivo, a psicomotricidade surge como ferramenta ideal, já que a criança aprende que pode e deve brincar com o colega, mas que ele também apresenta limite que devem ser respeitados, pois lidamos com a individualidade, o conceito de ganhar e perder e as variadas

opiniões na hora de construir as brincadeiras.

Oliveira (2008) diz por aspecto afetivo e social: “podemos entender que é a relação da criança com o adulto, com o ambiente físico e com outras crianças”.

A própria criança percebe-se e percebe os seres e as coisas que a cercam, em função de sua pessoa. Sua personalidade

se desenvolverá graças a uma progressiva tomada de consciência de seu corpo, de seu ser, de suas possibilidades de agir e transformar o mundo à sua volta (Meur e Staes, 1989).

Ainda, Oliveira (2008) escreve que Wallon, um dos pioneiros no estudo da psicomotricidade, salienta que a importância do aspecto afetivo é tamanha que é anterior a qualquer tipo de

comportamento, assim, pouco a pouco as crianças começam a se expressar através dos gestos que estão ligados a esfera

afetiva e que são, portanto, o escape das emoções vividas. Na evolução da criança, portanto, estão relacionadas

à motricidade, a afetividade e a inteligência.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA RELAÇÃO COM A PSICOMOTRICIDADE

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

conscientes e de experiências vivenciadas e adquiridas em todas as etapas da vida.

Assim, a Psicomotricidade é vista com uma ciência que envolve toda a ação de um indivíduo (Le Boulch 1989, Fonseca 1995, Alves 2007).

O trabalho da educação psicomotora é indispensável no desenvolvimento motor, afetivo e psicológico do indivíduo e é explorado por meio de

jogos e atividades lúdicas que oportunize a conscientização do próprio corpo e ser.

A psicomotricidade nas suas relações com a Educação Física, além de possibilitar o desenvolvimento das diferentes áreas psicomotoras, cria paralelamente possibilidade do indivíduo se auto-conhecer, relacionar-se e favorecer-se de várias aprendizagens incluindo a escolar.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM

Segundo Darido(2003), a Educação Física escolar apresenta-se por meio de seus conteúdos: conhecimento sobre o corpo, jogos e brincadeiras, esporte, dança (atividade rítmica expressiva), ginástica, lutas e capoeira, para além

do fazer.

Os objetivos da Educação Física escolar na aprendizagem no Ensino Fundamental, ocorre por intermédio da democratização e acesso a informações e experiências ambientais propostas pelo

cotidiano escolar, proporcionar e promover a autonomia dos alunos, e oportunidade de refletir sobre suas ações de maneira crítica.

A característica do envolvimento da Educação Física na aprendizagem se dá

expressivamente por meio de atividades de praticas corporais, projetos interdisciplinares e transdisciplinares e ensino reflexivo, o qual explora a integração professor - aluno, mídia - imaginário e cultura escolar.

De acordo com Soares (et al. 1992) a Educação Física na escola se apresenta alem do desenvolvimento motor e da aptidão física, mas sim na utilização da pratica reflexiva sobre a cultura corporal em seus aspectos mais amplos relacionados ao conhecimento global.

Independente dos conteúdos

a serem trabalhados, os processos de ensino aprendizagem devem ser considerados nos alunos em todas as dimensões (cognitiva, afetiva, corporal, ética, estética, relação interpessoal e inserção social), o mesmo deve aprender alem das técnicas, mas que sua aprendizagem possas contribuir para construção de um estilo pessoal.

No entanto, nas aulas de Educação Física embora seja bem evidente os aspectos corporais, e a aprendizagem estejam vinculados a prática corporal o aluno precisa ser observado nos seus aspectos cognitivo, afetivo e corporal em

todas as suas ações. No processo de Ensino aprendizagem a Educação Física, não se restringe à simples pratica corporal, mas em capacitar o aluno a refletir suas possibilidades como ser humano.

Portanto, aprender a movimentar-se implica em planejar, experimentar, avaliar, optar entre alternativas, coordenar ações do corpo com objetos no tempo e no espaço e interagir com outras pessoas, e devem ser considerados e favorecidos os procedimentos cognitivos no processo de ensino aprendizagem.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E A IMPORTANCIA DA LATERALIDADE

A psicomotricidade envolve os seguintes elementos: esquema e imagem corporal, coordenação global, motricidade fina, organização espaço-temporal, ritmo, lateralidade e equilíbrio.

Estes elementos são considerados básicos para o desenvolvimento global

da criança, é pré-requisitos necessários para a criança adquirir à aprendizagem da leitura e da escrita; vivenciar a percepção do seu corpo com relação aos objetos, saber discriminar partes do seu corpo e ter controle sobre elas e obter organização de espaço e tempo.

Especificamente, irei ressaltar um dos elementos da psicomotricidade que igual aos demais é de extrema importância, portanto, merece destaque: a lateralidade.

A Educação Física possui características próprias e que perfeitamente pode buscar um processo gradativo de inter-relação

com as demais disciplinas do currículo quer esteja inserida na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Nesta disciplina se abrange a lateralidade, pois durante exercícios específicos, torna-se fundamental o conhecimento dos lados direito esquerdo e do próprio corpo, das outras pessoas, dos espaços e objetos, facilitando a compreensão de deslocamentos e sistemas de jogos (ataque e defesa) nos esportes coletivos.

A atividade de Educação Física deve ter identidade própria sendo necessária e de total importância na indisciplina com outras matérias devendo ser combinada com os ensinamentos da leitura, escrita, os cálculos e outras. A correta definição de lateralidade caminha junto com uma boa escrita e orientação espacial e temporal. Antes de pensarmos em atividades que desenvolvam a lateralidade, torna-se fundamental conceituar e confrontar definições, como por exemplo, a dominância lateral.

Deve-se observar que a lateralidade deve ser muito bem trabalhada tanto na educação física como nas outras disciplinas, e observando com cuidado como o trabalho do lado dominante. Ou sérios problemas de conduta, aprendizagem, leitura e escrita ocorreram no futuro deste indivíduo. A importância de se trabalhar com a lateralidade nas aulas de Educação Física, é que a lateralidade é uma variável do desenvolvimento psicomotor, sendo aspecto relevante no desenvolvimento de todas as outras aprendizagens.

O trabalho do professor de Educação Física Escolar no Ensino Fundamental requer ações pedagógicas que sejam possíveis incluir significados e construção de novos saberes quanto a teorias e práticas realizadas durante as aulas, possibilitando ao educando a compreensão daquilo que está sendo feito, viabilizando com isso associar os conhecimentos corporais anteriores com as ações que recebem. É possível que ao tomar como ação esta

postura pedagógica o aluno possa perceber e encontrar sentido nas ações corporais que realiza dentro da escola.

Durante uma aula de Educação Física o desenvolvimento psicomotor da criança integra movimento, ritmo, construção espacial, reconhecimento de objetos que estão a sua volta e suas posições, o esquema do nosso corpo e a linguagem, e diante disso a lateralidade deve ser trabalhada unida sempre de forma lúdica e interagidas com todas as demais disciplinas, porque desta forma o conhecimento pode ser mais bem aproveitado. Quando lhe é proporcionado usar o próprio corpo como ferramenta pedagógica é menos desgastante, e a criança consegue aprender com mais facilidade, pois é através do lúdico que ela fica mais envolvida com o aprendizado.

Com isso o que percebemos, no entanto é que também faltam definições mais claras e objetivas nas literaturas disponíveis sobre como o professor da

disciplina de Educação Física deve trabalhar o assunto da lateralidade na escola mesmo ele próprio sabendo de tal importância. Neste contexto a escola entra como mediadora, sendo o único espaço capaz de poder proporcionar a todos o direito em atingirem este conhecimento. Qualquer que seja a aprendizagem leva o ser humano a pensar e refletir e assim interagir e adquirir novas experiências e podendo formar seus próprios conceitos.

PROPOSTA DE TRABALHO PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA ABORDAGEM PSICOMOTRICISTA

A psicomotricidade envolve os seguintes elementos: esquema e imagem corporal, coordenação global, motricidade fina, organização espaço-temporal, ritmo, lateralidade e equilíbrio.

Estes elementos são considerados básicos para o desenvolvimento global da criança, é pré-requisitos necessários para a criança adquirir à aprendizagem da leitura e da escrita; vivenciar a percepção do seu corpo com relação aos objetos, saber discriminar partes do seu corpo e ter controle sobre elas e obter organização de espaço e tempo.

Especificamente, irei ressaltar um dos elementos da psicomotricidade que igual

aos demais é de extrema importância, portanto, merece destaque: a lateralidade.

A Educação Física possui características próprias e que perfeitamente pode buscar um processo gradativo de inter-relação com as demais disciplinas do currículo quer esteja inserida na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Nesta disciplina se abrange a lateralidade, pois durante exercícios específicos, torna-se fundamental o conhecimento dos lados direito esquerdo e do próprio corpo, das outras pessoas, dos espaços e objetos, facilitando a compreensão de deslocamentos e sistemas de jogos (ataque e defesa) nos esportes coletivos.

A atividade de Educação

Física deve ter identidade própria sendo necessária e de total importância na indisciplinaridade com outras matérias devendo ser combinada com os ensinamentos da leitura, escrita, os cálculos e outras. A correta definição de lateralidade caminha junto com uma boa escrita e orientação espacial e temporal. Antes de pensarmos em atividades que desenvolvam a lateralidade, torna-se fundamental conceituar e confrontar definições, como por exemplo, a dominância lateral.

Deve-se observar que a lateralidade deve ser muito bem trabalhada tanto na educação física como nas outras disciplinas, e observando com cuidado como o trabalho do lado

dominante. Ou sérios problemas de conduta, aprendizagem, leitura e escrita ocorreram no futuro deste indivíduo. A importância de se trabalhar com a lateralidade nas aulas de Educação Física, é que a lateralidade é uma variável do desenvolvimento psicomotor, sendo aspecto relevante no desenvolvimento de todas as outras aprendizagens.

O trabalho do professor de Educação Física Escolar no Ensino Fundamental requer ações pedagógicas que sejam possíveis incluir significados e construção de novos saberes quanto a teorias e práticas realizadas durante as aulas, possibilitando ao educando a compreensão daquilo que está sendo feito, viabilizando com isso associar os conhecimentos corporais anteriores com as ações que recebem. É possível

que ao tomar como ação esta postura pedagógica o aluno possa perceber e encontrar sentido nas ações corporais que realiza dentro da escola.

Durante uma aula de Educação Física o desenvolvimento psicomotor da criança integra movimento, ritmo, construção espacial, reconhecimento de objetos que estão a sua volta e suas posições, o esquema do nosso corpo e a linguagem, e diante disso a lateralidade deve ser trabalhada unida sempre de forma lúdica e interagidas com todas as demais disciplinas, porque desta forma o conhecimento pode ser mais bem aproveitado. Quando lhe é proporcionado usar o próprio corpo como ferramenta pedagógica é menos desgastante, e a criança consegue aprender com mais facilidade, pois é através do lúdico que

ela fica mais envolvida com o aprendizado.

Com isso o que percebemos, no entanto é que também faltam definições mais claras e objetivas nas literaturas disponíveis sobre como o professor da disciplina de Educação Física deve trabalhar o assunto da lateralidade na escola mesmo ele próprio sabendo de tal importância. Neste contexto a escola entra como mediadora, sendo o único espaço capaz de poder proporcionar a todos o direito em atingirem este conhecimento. Qualquer que seja a aprendizagem leva o ser humano a pensar e refletir e assim interagir e adquirir novas experiências e podendo formar seus próprios conceitos.

PROPOSTA DE TRABALHO PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA ABORDAGEM PSICOMOTRICISTA

- Atividades Pré-Desportivas de Cultura Corporal de Movimento: Cabeçabol, Futbase, Jogo dos 10 passes, Basket in line, Queimada dos cones, Queimada invertida, Pique bandeira...
- Atividades Recreativas de Cultura Corporal de Movimento: Nunca três, Bicho de pêlo Bicho de pena, Cão, gato e rato, Relógio, Rua e avenida, Dona bruxa, Corrida dos cones, Vem e vai...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física e a psicomotricidade estão interligadas.

A psicomotricidade permite ao indivíduo experimentar sentimentos e emoções através dos movimentos de seu próprio corpo, a educação física associada às ações psicomotoras, possibilita um desenvolvimento global do indivíduo através desse movimento corporal consciente, que sente, que

pensa e que age em diferentes situações, sendo este, um ser humano autônomo de suas realizações e que está em constante aprendizagem.

Com isso, podemos dizer que, a Educação Física possui um impacto positivo na vida do ser humano como um todo.

Como vimos anteriormente, vale ressaltar a importância das aulas de educação física no processo de desenvolvimento

dos alunos, mediante um programa de atividades lúdico-recreativas e pré-desportivas, além de tantas outras ações pedagógicas, que em parceria com a psicomotricidade e suas funções psicomotoras, podem criar condições para desenvolvimento emocional, intelectual e social, descobrindo-se e aprendendo a conviver em sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. *Psicomotricidade, corpo, ação e emoção*. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

BARRETO, Sidirley de Jesus. *Psicomotricidade, educação e reeducação*. 2ª Ed. Blumenau. Livraria Acadêmica, 2000.

DARIDO, Suraya Cristina. *Educação Física na escola, questões e reflexões*. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan, 2003.

De MEUR, A. e STAES, L. *Psicomotricidade, educação e reeducação níveis maternal e infantil*. São Paulo. Editora Manole, 1989.

Le BOULCH, J. *O desenvolvimento psicomotor; do nascimento até 6 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FONSECA, V. *Manual de Observação Psicomotora; Significação psiconeurológica dos fatores psicomotores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

OLIVEIRA, G.C. *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. Petrópolis. Ed. Vozes, 2008.

SOARES, Carmem Lúcia et al. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

Educar FCE

FACULDADE CAMPOS ELISEOS