

V5 - N.02 - FEVEREIRO 2023

REVISTATERRITORIOS.COM.BR

REVISTA

TERRITÓRIOS

ARTIGOS



INSTITUTO EDUCAR

Evolução Funcional



ISSN 2596-3309

ISSN 2596-3295

DOI 10.53782

Revista Territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias
Vol 5 , n.2 (fev. 2023) - São Paulo: Educar Rede, 2023.

363 p: il. color.

Mensal

Modo de acesso: <<http://www.revistaterritorios.com.br/>>
ISSN 2596-3309 (Digital) – ISSN 2596-3295 (Impressa). –
DOI 10 53782

1.Educação. 2. Língua portuguesa - estudo e ensino. 3. Crianças - desenvolvimento.
4.Aprendizagem. 5. Brincadeiras. 6. Arte na educação. 7.Música na educação.
8. Samba. 9. Cultura africana - estudo e ensino. 10. Lactentes - desenvolvimento.
11. Tecnologia educacional. 12. Classes sociais - Brasil. 13. Educação - aspectos
sociais. 14. Literatura infantojuvenil. 15.Incentivo à leitura. 16. Letramento.
17. Alfabetização. 18. Crianças - livros e leituras. 19. Piaget,Jean , 1896- 1980.
20. Construtivismo (educação). 21. Estudantes - avaliação. 22. Lar e escola.
23. Aprendizagem.24. Ensino. 25. Arte na educação.26. Música na educação.
Down, Síndrome de. 27. Crianças com desenvolvimento. 28.Geografia - estudo e
ensino. 29. Educação infantil. 30. Inclusão escolar.31.Incapacidade intelectual.
32. Educação - Brasil - história. 33. Química - estudo e ensino. 34. Arte e criança.
35. Crianças com distúrbios de aprendizagem. 36. Matemática {ensino fundamental}-
estudo e ensino. 37. Arte de contar histórias. 38. Educação física- estudo e ensino .
39. Educação infantil.40. Crianças - cuidados e tratamentos. 41. Psiquiatria - depressão
mental.

CDD: 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin – Bibliotecária – CRB – 8/5598

EDITORIAL

LITERATURA INFANTIL

Em casa ou na escola, os livros de histórias infantis, despertam a imaginação dos pequeninos e servem como uma porta de entrada para o autoconhecimento. Especialmente na primeira infância, período que vai desde o nascimento até os seis anos de idade.

Tudo aquilo que os pequenos têm acesso e convivem, tornam-se referências na construção de suas teorias de mundo, suas ideias de família, de sociedade, de relações e de si mesmos. Dessa forma, se uma criança sempre consome livros ou programas em que um padrão (de comportamento ou de imagem) se repete, aquela mensagem será captada como uma verdade para ela.

Sensibilizar as crianças para o respeito às diferenças é necessário. Fortalecer a autoestima por meio de uma reflexão de que há espaço para todos serem os protagonistas de uma história é romper as barreiras do preconceito que perpetua as desigualdades. A literatura infantil é uma excelente aliada, já que muitos autores têm se dedicado a falar, de forma lúdica, sobre racismo, representatividade e ancestralidade negra.

A literatura, de uma forma geral, auxilia na compreensão do mundo e das relações humanas através da exposição dos contextos sociais existentes. Ou seja, por meio do texto literário, o indivíduo pode ter contato com a realidade que o cerca e assim, ser capaz de elaborar e reelaborar melhor suas questões a respeito de si, do outro, do mundo e da vida.

Profª. Dra. Adriana Alves Farias

Editora-chefe

Revista TERRITÓRIOS

Conselho Editorial

Profª Adriana de Souza
Profª Alessandra Gonçalves
Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva
Profª. Andrea Ramos Moreira
Profª Drª Daniela Oliveira Albertin de Amorin
Profª. Debora Banhos
Profª. Erika de Holanda Limeira
Profª Juliana Mota Fardini Gutierrez
Profª. Juliana Petrasso
Profª. Marina Oliveira Reis
Profª. Priscilla de Toledo Almeida
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe

Profª. Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Profª. Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorin

Programação Visual e Diagramação

Eliana Duarte de Souza

Projeto Gráfico

Instituto Educar Rede

COPYRIGHT

Revista Territórios, Educar Rede.
Volume 5, Número 02 (Fevereiro) - SP
ISSN 2596-3309 (Digital)
ISSN 2596-3295 (Impressa)
DOI 10.53782
SITE: <http://www.revistaterritorios.com.br>
Rua João Burjakian 203
Lauzane Paulista - SP
CEP: 02442150

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

SUMÁRIO

07 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ALANA DOS SANTOS BERTON DE SOUZA

20 AS DIVERSIDADES EDUCACIONAIS

ALESSANDRA NASCIMENTO DA COSTA
NASCIMENTO

32 A LUDICIDADE COM AS BRINCADEIRAS: CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES CRIATIVAS NA PRÉ-ESCOLA

ALEXSANDRA MARTINS DA SILVA

43 CULTURA, MÍDIA E IDENTIDADE: SAMBA É BRASIL

AMANDA JORRI DE TOMEI

52 A IMPORTÂNCIA DA CULTURA AFRICANA

ANDREIA DA CONCEIÇÃO ANDRÉ SANTOS

59 BERÇÁRIO E SUAS POSSIBILIDADES

BRUNA TEZONI DA SILVA

66 A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS BRINCADEIRAS FRENTE AOS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

CARLA DE MORAES DOMINGUES

79 EDUCAÇÃO EM MEIO A PANDEMIA

CLAUDIA REGINA DA SILVA SOUZA

88 PEDAGOGIA DA PEQUENÍSSIMA INFÂNCIA: UM OLHAR AGUÇADO SOBRE A INSERÇÃO DE BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DANIELA FÁTIMA SANTOS

96 LITERATURA INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

DARCI DE OLIVEIRA SANTOS DA CONCEIÇÃO

105 AÇÕES EM TORNO DA EDUCAÇÃO: LUDICIDADE E CONSTRUÇÃO DO SABER

FATIMA MARIA DE OLIVEIRA CARVALHO

113 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA ABORDAGEM PIAGETIANA

FERNANDA BONFIM MONFORT DE OLIVEIRA

120 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO POR MEIO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

FERNANDA NOGUEIRA RAMOS

131 AFETIVIDADE - A IMPORTÂNCIA DOS RELACIONAMENTOS

GISELE CERQUEIRA SILVA JUVENTINO

141 O TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA FAMÍLIA AGROEXTRATIVISTA DO CARVÃO

ÍRIS COSTA DA SILVA

SUMÁRIO

153 METODOLOGIAS ATIVAS NUMA ESCOLA EM TRANSFORMAÇÃO

JOSINEIDE TAVARES DE MELO

165 ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS

JOYCE SANTOS DE SOUZA FERREIRA

173 ESCOLA E FAMÍLIA: OPORTUNIDADE DE PARCERIA A PARTIR DA COLABORAÇÃO EM REDE

JULIANA LEAL AGUIARI

188 A MUSICALIDADE E SUAS DIVERSAS FORMAS DE ENSINO

KÁTIA DE PAIVA CHAVES

195 UM OLHAR HUMANO SOBRE UMA CRIANÇA HUMANA COM ESPECIFICIDADES DOWN E SUA PSICOMOTRICIDADE

KELLY BORGES DA SILVA

209 GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LEANDRA PRIMO RODRIGUES DA SILVA

220 O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA SALA REGULAR

LILIANE MENDES ASSIS BERATA

230 A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE REGULAR DE ENSINO À LUZ DE NOVOS PARADIGMAS

NATALI VIEIRA DE SOUZA

242 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

NATÁLIA GERALDA DO NASCIMENTO

250 A HISTÓRIA DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA NO BRASIL - DO DESCOBRIMENTO A DÉCADA DE 80

NÍVEA LIMA

262 APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NO ENSINO ESCOLARIZADO DE QUÍMICA

PAULA REGINA TOLEDO SARRAINO

272 ATIVIDADE CRIADORA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

REGIANE ALEXANDRE DA SILVA

280 OS ASPECTOS QUE ENVOLVEM SITUAÇÕES DE NÃO APRENDIZAGEM

RITA DE CASSIA PEREIRA DE OLIVEIRA

291 A CONTRIBUIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA MATEMÁTICA

SÉRGIO MARCITELLI PEREIRA

SUMÁRIO

303 IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA
APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

SILVANA DIAS DOS SANTOS

316 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

TÂNIA SCODELARIO BETTENCOURT

323 ARTE NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

THAIS MARTINS DE OLIVEIRA

333 LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VALDESIO LUIS FERRO

343 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VANIA CRISTINA NUNES DOS SANTOS

357 DEPRESSÃO EM PROFESSORES DO
ENSINO DA REDE PÚBLICA

VANIA OTILIA CALDEIRA MENNELA

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA



ALANA DOS SANTOS BERTON DE SOUZA

Graduação em LETRAS pela UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO (UNICID- 2008); Especialista em LÍNGUA PORTUGUESA pela PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC- 2011) Coordenadora Pedagógica - na EMEF Guilherme de Almeida.

RESUMO

No atual ensino de língua portuguesa, valoriza-se o trabalho com uma única variante da língua, denominada norma culta. Essa variante é valorizada não só pela escola, juntamente com seus professores, mas também pela sociedade. Isso acontece pelo fato de nossos alunos já conhecerem as demais variantes da língua quando chegam à escola, assim como, pelo fato de a norma culta estar associada à classe social de prestígio. As nossas escolas deverão formar cidadãos competentes capazes de utilizar a língua portuguesa de uma forma adequada, que cumpra seus objetivos dentro da comunicação, nas mais diferentes práticas sociais. Isso acontecerá quando a escola propiciar situações para que essas crianças entrem em contato com as variedades linguísticas em sala de aula, desenvolvendo, então, sua competência linguística. Esse desenvolvimento acontecerá a partir do momento em que tanto a escola quanto a sociedade começarem a valorizar todas as variedades encontradas em nossa língua e saberem reconhecer que a variedade linguística tem uma relação com a variedade social.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Língua portuguesa; Norma culta; Competência linguística; Variedade linguística; Variedade social.

INTRODUÇÃO

Ao analisar o atual ensino de língua portuguesa, percebe-se que nossos alunos acabam saindo da escola com certas deficiências linguísticas que deveriam ser supridas pela educação básica. Essa situação nos faz refletir sobre a atuação dos professores de língua portuguesa em sala de aula e, ao mesmo tempo, nos faz questionar o porquê de se valorizar tanto o ensino de uma única variante, a norma culta, esquecendo-se de valorizar as demais variedades existentes na língua portuguesa.

Para que esse trabalho se concretizasse, além de tentar fazer uma reflexão e responder as questões acima, estabelecemos como objetivo geral: fazer com que o professor valorize as variantes

da língua para que haja uma contribuição na melhoria do ensino de língua portuguesa.

Além do objetivo geral, o trabalho também apresenta objetivos específicos como:

- i) pensar em uma prática de ensino de língua portuguesa mais eficaz, havendo uma ligação com a própria realidade do aluno;
- ii) mostrar o quanto é importante a valorização do conhecimento de língua que o aluno já possui, transformando-o em “poliglota da língua”;
- iii) discutir qual o objetivo a ser alcançado nas aulas de língua portuguesa.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste artigo, descreveremos qual o real objetivo das aulas de língua materna, englobando o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, como também, a visão que se tem de gramática dentro do ensino de língua portuguesa.

O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA DOS ALUNOS

O ensino de língua materna tem por objetivo desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua, fazendo com que sejam capazes de empregar adequadamente a nossa língua em diversas situações de comunicação.

Essa competência deve ser desenvolvida, porque é somente por meio da comunicação que o homem pode interagir com o outro, compreendê-lo e também receber e acumular conhecimento e, até mesmo, ter condições para fazer com que o conhecimento avance na descoberta de fatos desconhecidos.

Para a efetivação da comunicação, a língua continua sendo o instrumento básico e fundamental e é por isso que desenvolver a competência linguística dos alunos, por meio do contato com as variedades linguísticas, torna-se algo fundamental nas aulas de língua portuguesa. A competência comunicativa implica duas outras competências: a competência linguística e a competência textual. A competência linguística é a capacidade que todo falante da língua tem de gerar sequências linguísticas gramaticais, próprias e típicas de uma determinada língua. A competência textual é a capacidade de produzir e compreender textos em situações de interação comunicativa.

Para que o usuário da língua, ou melhor, o aluno possa desenvolver tais competências, é necessário que ele tenha um contato em sala de aula com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa, por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados ligados aos vários tipos de situações de enunciação. Isso nos leva a crer que é necessário que o professor trabalhe em suas aulas com a pluralidade dos discursos, assim, o aluno terá um contato com as variedades encontradas na língua portuguesa. Lembrando que, quando se trata de enunciados, do discurso em si, trata-se da língua em situações de comunicação, isto é, a língua em uso.

Defender a ideia de um trabalho em sala de aula com o desenvolvimento da competência linguística do aluno seria desenvolver no aluno a capacidade de produção e compreensão textual, nas diversas situações de interação comunicativa. Nesse trabalho, o texto e o discurso são elementos essenciais.

O discurso é definido como a atividade produtora de efeito de sentido entre interlocutores, qualquer atividade comunicativa, visando não só à transmissão de informação, mas também à interação. De acordo com Fairclough (2001, p.90), o discurso deve ser visto como o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade individual ou reflexo de variáveis situacionais. Ele é uma prática de representação e significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.

Essa atividade produtora de efeito de sentido entre interlocutores contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que o moldam e o restringem: suas próprias normas, convenções e relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso pode contribuir também para a construção de identidades sociais entre pessoas e sistemas de conhecimento e crença.

Os três efeitos acima citados correspondem a três funções de linguagem e a dimensões de sentido que coexistem e interagem em todo discurso. De acordo com Fairclough (2001, p.92), podem ser denominadas funções de linguagem identitária, relacional e ideacional:

A função identitária relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso, a função relacional a como as relações sociais entre participantes do discurso são representadas e negociadas, a função ideacional aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações.

Ao analisarmos todos os conceitos que foram defendidos acima referentes aos efeitos da prática discursiva, pode-se afirmar que ela pode reproduzir a sociedade, tratando-se de identidades e relações sociais, como também, tem o poder de transformá-la. Fairclough (2001, p.92) afirma que a prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la.

O texto, que é o segundo elemento essencial a ser trabalhado nas aulas de língua portuguesa cujo objetivo é desenvolver a competência linguístico- comunicacional de nossos alunos, pode ser visto como uma unidade complexa de sentido, tendo seu significado em relação à situação.

Pode-se afirmar que, no ensino de língua portuguesa, há dois objetivos a serem alcançados pelos professores e que, ao mesmo tempo, geram uma certa preocupação. O primeiro objetivo é levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão e o segundo objetivo é ensinar a variedade escrita da língua.

Esses objetivos se justificam porque os alunos, ao chegarem à escola, teoricamente, dominam a norma coloquial de seu meio, então, por razões políticas, culturais e sociais, seria importante que dominassem a norma culta, variante padrão da língua. Muitos se esquecem de que a variedade padrão e sua forma escrita são formas adequadas somente em determinadas situações de interação comunicativa. Isso ressalta mais a importância do reconhecimento das variantes da língua e do desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Outra questão importante para o ensino de língua portuguesa que deve ser abordado aqui é o modo em que o professor concebe a linguagem e a língua, pois essa concepção pode alterar a estrutura do trabalho com a língua em termos de ensino.

Basicamente, há três possibilidades distintas de conceber a linguagem. A primeira concepção vê a linguagem como expressão do pensamento. Caso as pessoas não se expressem bem é porque não pensam direito. A segunda concepção vê a linguagem como instrumento de comunicação, ou seja, como meio objetivo para a comunicação. A língua é vista como um conjunto de regras que se combinam por meio delas, transmitindo uma determinada mensagem, uma informação entre um emissor e um receptor, não havendo interação. A terceira concepção vê a linguagem como forma ou processo de interação. A linguagem é um lugar de interação humana, de interação comunicativa entre interlocutores.

É importante que o professor consiga compreender tais diferenças entre as concepções de linguagem para que possa fazer um trabalho considerado adequado em sala de aula, pois somente assim, poderá estabelecer objetivos a serem atingidos tratando-se de atividades relacionadas à linguagem dentro do ensino de língua portuguesa.

Já que o ensino de língua portuguesa objetiva desenvolver a competência comunicativa do aluno, ao analisarmos as concepções acima, nada mais coerente ter uma visão de linguagem como sinônimo de interação, de comunicação entre interlocutores.

Infelizmente, na visão tradicional, muitos professores têm uma visão incoerente e defendem a ideia de que a linguagem é um instrumento de comunicação, havendo uma simples transmissão de ideias entre usuários da língua. Um professor tendo esse tipo de pensamento, como trabalhará com a ideia de que sua missão é fazer com que o aluno desenvolva a competência comunicativa? Na verdade, não trabalhará com atividades que desenvolva essa tal competência, isso pelo fato de não reconhecer tais diferenças existentes nas concepções de linguagem. Isso nos leva a perceber o tamanho da importância de haver uma atualização por parte do professor, pois só assim reconhecerá a importância de se fazer um bom trabalho com a linguagem em sala de aula e, ao mesmo tempo, reconhecer a importância das variedades existentes em nossa língua, fazendo com que o aluno aprenda a se comunicar em diversas situações comunicacionais.

A GRAMÁTICA E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Na língua portuguesa, existe um conjunto de regras denominado gramática. Essas regras sustentam qualquer língua. Deve enfatizar-se que não há língua sem gramática.

Para sermos mais específicos, a gramática é o conjunto de condições linguísticas para a significação, portanto, o conjunto desses recursos, mecanismos, fatores e princípios que usamos para produzir efeitos de sentido em determinado texto é a gramática de uma língua.

Existem basicamente três tipos de conjunto de regras: aquele que deve ser seguido; aquele que é seguido; aquele que o falante da língua domina. Para cada noção de regras temos uma

concepção de gramática.

A gramática normativa é aquela que acredita que determinadas regras devem ser seguidas. Ela “prega” a ideia de que os leitores devem falar e escrever corretamente, respeitando, sempre, suas regras.

Nessa gramática, afirma-se que a língua é só a variedade dita padrão ou culta e que todas as outras formas de uso da língua são desvios, erros, assim a variedade padrão deve ser seguida por todos os seus usuários para que se possa impedir que haja uma degeneração da língua portuguesa. Tudo que foge a esse padrão é considerado “errado” e o que atende a esse padrão é considerado “correto”.

As normas de bom uso da língua são as encontradas na gramática normativa, são baseadas no uso consagrado pelos bons escritores, ignorando, assim, as características da língua oral.

Nessa concepção de gramática, ignoram-se e depreciam-se outras variedades da língua, criando preconceito de toda espécie, baseando-se em parâmetros equivocados, por exemplo: purismo, classe social de prestígio, autoridade, lógica e história.

A norma culta é valorizada por fatores estéticos, estilísticos ou aristocráticos, políticos, comunicacionais, históricos e sociais. Ela dá pouca importância à variedade oral da norma culta e esta é vista como idêntica à escrita.

Essa gramática é a que mais se aborda tradicionalmente na escola. Na maioria das vezes, ao se falar em ensino de gramática, os professores pensam nesse tipo de gramática por força da tradição ou por desconhecimento da existência das outras concepções de gramática.

Não só a escola, mas profissionais da língua, gramáticos e lexicógrafos, se empenharam, e talvez ainda se empenhem, na consolidação de um padrão de língua escrita ou falada por meio dos seguintes aspectos: fixação da ortografia e do vocabulário; uniformização da morfologia e da sintaxe; definição de uma norma “brasileira”.

Ao focarem nesses aspectos, esquecem-se de que a ortografia não é a língua, portanto, uma reforma ortográfica com o objetivo de igualar nosso português com os demais, não solucionará os problemas existentes na língua portuguesa e só trará custo social muito alto. Lembrando que determinadas reformas visam a valores culturais e sociais que não estão ligados à educação e, então, é importante que o professor saiba que a reforma não tem como função facilitar a leitura ou a alfabetização.

Os gramáticos, ao tratarem do domínio de nossa língua, pensaram na gramática como um conhecimento capaz de distinguir as pessoas bem criadas das pessoas “baixas”, portanto, essa ideia de discriminação já é antiga e fortemente arraigada. Muitos gramáticos acreditam que essa é a sua tarefa; e é indiscutível que ao realizá-la contribuíram para dar uniformidade à língua e para frear sua mudança.

Os normativistas focam na produção de tratados nos quais se propõem a sistematizar o conjunto de preceitos que devem ser seguidos para falar e escrever corretamente.

A prática da casuística gramatical também faz parte do trabalho dos normativistas, pois é um tipo de reflexão que consiste em comparar diferentes regências, concordâncias e colocações, enfim, distintas construções gramaticais, aprovando umas e condenando outras. Essa prática é considerada antiga, porque já aparecia no tempo dos gregos e que levou o filósofo cético Sexto Empírico a incluir o gramático em sua galeria de espécies humanas. Atualmente, a prática de casuística gramatical ainda está viva. Podemos observar essa existência por meio dos jornais e das revistas de grande circulação que dão espaço ao “consultório gramatical”, pelos livros dedicados à solução de dúvidas gramaticais, pelo conteúdo dos manuais de redação e pelo modo de como nossa língua é abordada em muitos concursos.

Os gramáticos normativistas defendem a ideia de ter autoridade de aprovar e condenar certas construções gramaticais, porque acreditam que as pessoas mais cultas dominam, teoricamente, a língua, assim como os grandes escritores têm tal conhecimento.

Esses gramáticos argumentam que devem ser escolhidas as formas gramaticais que têm maior lastro histórico, porém se esquecem que o solecismo, os barbarismos e os neologismos, que são usos, até então condenados por eles, estão em constante uso pelos falantes da língua, como consequência acabam atentando contra “a pureza da língua”.

A atitude normativa é aquela que vem prevalecendo, historicamente, entre os gramáticos; é também a atitude que muitos da sociedade esperam dos profissionais da língua, dos grandes escritores. Não as adotar tem para muitos, até mesmo para os professores de língua materna, um sentido de traição.

É natural, nas línguas das sociedades mais complexas, que os falantes procurem definir e consagrar modelos de uso, pois em todas as situações socialmente relevantes falar ou escrever de acordo com modelos tradicionais, mais prestigiados é uma forma de reforçar a adesão a certo grupo e de acrescentar valor à própria mensagem. A partir do momento em que se define modelos de uso, devemos ter em mente que o preconceito será uma consequência, pois dentro de nossa língua existem diversas maneiras de se expressar, existem variedades linguísticas, portanto, nem todos adotam em seu cotidiano modelos prestigiados, por exemplo, a norma padrão. Não podemos esquecer que a palavra norma e modelo remetem a uma pluralidade de interesses, assim como, interesses políticos.

A gramática descritiva é aquela que se baseia nas regras de fato utilizadas pelos falantes. Ela descreve as línguas tais como são faladas, isto é, faz uma descrição da estrutura e do funcionamento da língua, de sua forma e função. Suas regras são as utilizadas pelos falantes na construção real de enunciados.

Essa concepção de gramática descreve e registra para uma determinada variedade da língua, em um dado momento de sua existência, as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construções possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de usos dos elementos já citados. Podemos ressaltar que a gramática descritiva trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta e dá preferência a forma oral dessa variedade.

A gramática internalizada refere-se ao conhecimento de língua, ou de regras que habitam o

falante, proporcionando a produção de frases, textos compreensíveis e reconhecidos como partes de uma língua. Nessa concepção, considera-se a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado. Percebe a gramática como o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar.

Nessa gramática, não há erro linguístico, porque ela é considerada um conjunto de regras que habita o falante, assim, possibilitando construções de textos compreensíveis.

Ao fazer uma análise das três concepções de gramática existentes na língua portuguesa, podemos afirmar que na escola prioriza-se a gramática normativa pelo fato de corresponder ao modo de expressão utilizada pelas pessoas de prestígio, consideradas cultas. Essa concepção é vista como modelo, representando até mesmo a nossa própria língua.

Por mais que essa gramática seja importante, por mais que o aluno deva conhecer a variante padrão, deve-se ressaltar que as demais também o são, ou seja, elas também devem ser priorizadas e as demais variantes reconhecidas.

Ao desenvolver o ensino de língua materna e trabalhar com o ensino de gramática, é conveniente ter sempre em mente que há vários tipos de gramática e que o trabalho com cada um desses tipos pode resultar em trabalhos, atividades completamente distintas em sala de aula para o atendimento de objetivos bem diversos.

Ao ensinar uma determinada língua, podemos realizar três tipos de ensino: o prescritivo, o descritivo e o produtivo.

O ensino prescritivo tem por objetivo substituir os próprios conhecimentos de língua obtidos pelo aluno. É um ensino que interfere com as habilidades linguísticas já existentes e tem uma ligação com a gramática normativa, pois privilegia em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta, tem como um de seus objetivos a correção formal da linguagem.

O ensino descritivo objetiva mostrar como a linguagem funciona e como uma determinada língua em particular funciona. Fala de habilidades já adquiridas pelo aluno sem procurar alterá-las, porém mostrando como podem ser utilizadas. Aqui, a língua materna tem papel fundamental por ser a que o aluno mais conhece. Trata de todas as variedades linguísticas.

O ensino produtivo objetiva ensinar novas habilidades linguísticas. Esse ensino tem por objetivo ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente, não alterando padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentando os recursos que possui e fazendo isso de tal modo que tenha ao seu dispor, para uso adequado, a maior variedade de recursos linguísticos.

Fazendo uma análise dos tipos de ensino acima mencionados, o ensino produtivo seria o mais adequado a ser abordado em sala de aula pelo professor de língua portuguesa, pois promove o desenvolvimento da competência linguístico- comunicativa de nossos alunos.

Tanto o ensino produtivo quanto o ensino descritivo têm total relevância nas aulas de língua portuguesa, porque são mais úteis aos alunos, porém mesmo tendo essa total relevância, o ensino

prescritivo é o mais utilizado, mais valorizado nas aulas de língua materna. Isso faz com que haja falhas, causando prejuízo na formação dos alunos, tratando-se de conhecimento linguístico, de obtenção de uma competência comunicativa mais ampla, considerada fundamental.

Infelizmente, muitos não conseguem entender que esse tipo de ensino é ineficaz, pois além de não contribuir para que haja um crescimento dentro do conhecimento linguístico do aluno, não consegue ao menos cumprir, alcançar seu objetivo de levar aos alunos a terem uma competência considerada satisfatória no uso das variedades culta e escrita da língua.

Na visão tradicional, costuma-se associar o ensino de língua portuguesa ao ensino de gramática normativa e o ensino de gramática normativa ao ensino de regras que possibilitam o bom uso da língua, porém essa é uma visão equívoca. O ensino de gramática, por muitas vezes, é descontextualizado, visando, simplesmente, às regras gramaticais consideradas corretas e priorizando a escrita, sendo que ela nada mais é do que uma representação gráfica da fala.

A gramática tradicional criou falsos conceitos sobre a linguagem, pelo fato de não reconhecer a diferença entre língua falada e língua escrita, considerando a língua escrita como modelo para qualquer forma de expressão linguística. Essa gramática dita regras e não admite mais de uma forma correta na utilização da língua, não admite usos adequados e inadequados. Na verdade, tem uma visão de língua como deveria ser e não como ela realmente é.

A nossa língua é rica, é complexa, portanto, seu ensino não deve ser resumido ao ensino de gramática, pelo contrário, nas aulas de língua materna, deve-se estudar a língua como meio de comunicação, sendo vivo, eficiente e o mais importante, atual.

Nessa visão tradicional, acredita-se que o aluno chega à escola sem saber uma gramática, pois isso torna-se até um absurdo, porque se não soubesse alguma gramática, não saberia se comunicar, se expressar, usar todo seu conhecimento de língua na fala. De acordo com Luft (1985, p.96), quem fala sabe a gramática da língua, por intuição, sem se dar conta, mas sabe.

Essa incoerência é tanta, que o próprio aluno não vê sentido naquilo que aprende se é que aprende. Isso é uma prova de que o ensino, por muitas vezes, é ineficaz. Então para que haja eficácia nesse processo de ensino-aprendizagem, o professor, nas aulas de língua materna, deve considerar o conhecimento que o aluno possui, ou seja, sua gramática internalizada, fazendo com que o aluno se sinta à vontade para se expressar, para utilizar e descobrir coisas novas encontradas na nossa língua. Lembrando-se de que é necessário, também, que o professor explore a expressão comunicativa dos alunos, tanto oral quanto escrita nas aulas, porque ambas têm sua importância e utilidade no cotidiano.

Por algumas vezes, o ensino tradicional de gramática é baseado em textos elaborados por literários, e esses escritores são tidos como verdadeiros entendedores da gramática normativa e isso torna-se uma contradição pura, pois alguns deles sabem escrever muito bem, mas se dessem uma prova tendo como conteúdo gramática pura, muitos se sairiam mal, como é o caso do escritor Luís Fernando Veríssimo, que em sua crônica “O gigolô das palavras” afirma que sempre foi péssimo em Português, nunca teve afinidade com a gramática e que para ele o importante é escrever com clareza, ou seja, deve-se pensar nos leitores de seus textos.

Alguns professores e estudiosos da língua questionam se há necessidade de se trabalhar com a gramática normativa nas aulas de língua portuguesa.

A resposta mais adequada a essa pergunta é sim, para que o aluno possa adquirir o conhecimento e habilidades necessários socialmente para agir linguisticamente de acordo com o que a sociedade estabeleceu e espera das pessoas. Acresce a isso a razão política de possibilitar que o aluno tenha acesso, sem problemas de compreensão, a bens culturais acumulados em determinada forma da língua.

Ao abordarmos a importância do trabalho com a gramática normativa, não podemos esquecer que o professor não deve trabalhar somente com a esse tipo de gramática, fazendo com que seja o centro de suas aulas.

Nas aulas de língua materna, deve-se trabalhar com a língua em si, focando na comunicação e expressão da língua realizada por seus alunos. A gramática internalizada e a gramática descritiva devem ser abordadas também, porque por meio delas o aluno obterá um contato com as variantes da língua, ou seja, com a língua viva, usada por ele e por todos os brasileiros.

Esse contato deverá ser realizado por meio de atividades significativas visando ao contexto, o conhecimento de língua do aluno e explorando sempre a comunicação. Essa comunicação deverá ser explorada por meio de textos orais e escritos, baseando-se, sim, na gramática, para que não haja vexames mais gritantes, mas não se prendendo a ela, deixando de lado a criatividade e a expressão comunicativa do aluno.

O professor tem como função preparar atividades que façam seus alunos desenvolverem o lado comunicativo. Isso não significa que fazer uma simples redação, com um tema pré-determinado, cujo foco é a correção gramatical, seja um modo de fazer com que o aluno desenvolva sua expressão comunicativa. Isso gera outro equívoco, porque ao realizar essas redações, o aluno não se sente à vontade, pois sabe que há uma certa opressão. Assim, cabe ao professor refletir e trabalhar de um modo que desenvolva essa comunicação por parte do aluno, sem que este se sinta inseguro, pois o que nos interessa aqui é que o aluno se sinta a vontade ao se expressar, que produza um texto compreensível aos outros e que tenha plena certeza de que domina a nossa língua portuguesa.

Nós, como professores e cidadãos, temos que superar essa cultura do erro, encontrado no tradicional ensino de gramática e criar condições para um ensino mais eficiente e eficaz da língua portuguesa em nossas escolas. É necessário que o professor dê uma nova direção ao ensino de língua materna, visando sempre às necessidades socioculturais da população brasileira.

Vale ressaltar que o ensino de gramática dentro do ensino de língua portuguesa é importante, mas a partir do momento em que a variedade linguística é trabalhada e a partir do momento em que seu ensino é contextualizado, significativo. No que adianta o aluno saber todas as regras gramaticais tradicionais e não saber utilizá-las dentro da comunicação tanto oral quanto escrita? No que adianta nas aulas de língua portuguesa priorizarem somente a gramática normativa, a norma culta e se esquecerem das variantes da língua? Na verdade, adianta de nada, não acrescenta algo se quer aos alunos, pois é necessário, que o aluno saiba fazer uma transição da teoria à prática e saiba se comunicar devidamente em diversos contextos.

Somente com esse olhar, o professor poderá desenvolver o conhecimento de língua do aluno e promover o reconhecimento das variedades linguísticas.

Possenti (2006, p.85) afirma que é no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade linguística como uma variedade entre outras que ele ganha consciência de sua identidade linguística e se dispõe à observação das variedades que não domina.

A CRISE NO ENSINO TRADICIONAL DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nos últimos cinquenta anos, professores de português e pesquisadores da língua têm feito uma crítica ao ensino tradicional de língua portuguesa. Houve e continua havendo esforços para construir alternativas a esse ensino.

A princípio, devemos entender que o ensino de língua portuguesa não está separado da sociedade que o justifica e o sustenta, isso pelo fato de tradicionalmente o ensino se baseia no normativismo e na gramatiquice, um estudo da gramática com fim em si mesmo. Assim, criticá-lo é também criticar essa mesma sociedade; agir para mudá-lo é também agir para transformar a sociedade.

É importante ressaltar que o normativismo e a gramatiquice não são apenas concepções e atitudes ligadas à língua e seu ensino. Pelo seu caráter conservador, impositivo e excludente, tanto o normativismo quanto a gramatiquice fazem parte de um conjunto de conceitos, atitudes e valores autoritários, adequados ao funcionamento de uma sociedade profundamente marcada pela divisão social.

Devemos deixar claro nesse trabalho, que para se criar alternativas ao ensino tradicional, não se deve excluir os conteúdos gramaticais existentes no ensino de língua materna.

Na verdade, os conteúdos gramaticais não podem desaparecer do ensino, também não podem ser repassados como no ensino tradicional. Somente existirá sentido em estudar gramática, se esses conteúdos estiverem claramente subordinados ao domínio das atividades de fala e escrita, ou seja, se eles tiverem efetiva relevância funcional. Caso ao contrário, estudar gramática não terá a menor razão de ser.

Para que haja um ensino de gramática significativo, seu estudo deve ser feito de modo a destacar a flexibilidade estrutural da língua e a conseqüente riqueza expressiva à disposição dos falantes, pois nossa língua tem um vasto universo de variedades expressivas de formas alternativas, o que implica antes escolha que submissão. Esse ensino fará sentido quando nossas escolas propiciarem atividades de ensino e aprendizagem que possam preparar nossos alunos para a vida que têm e terão dentro da sociedade, com uma determinada forma de cultura, incluindo o modo de ser da sociedade, de ver o mundo e interagir com os outros cidadãos.

Devemos deixar claro que o ensino de língua portuguesa deverá ter como fim principal e fundamental o desenvolvimento da competência comunicativa já adquirida pelo falante, entendendo esse desenvolvimento como o possibilitar ao falante utilizar cada vez um maior número de recursos

da língua de um modo adequado a cada situação de interação comunicativa.

Esse ensino será construído sobre uma concepção que vê a gramática como o próprio estudo e trabalho com a variedade dos recursos linguísticos colocados à disposição do produtor e do receptor de textos para a construção de sentido em textos.

Não cabe, no ensino de língua materna, apenas agir no sentido de os alunos ampliarem seu domínio das atividades de fala e escrita. Junto com esse trabalho, é necessário realizar uma ação reflexiva sobre a própria língua, integrando as atividades verbais e o pensar sobre elas.

Para que haja todo um trabalho significativo, é importante que haja essa reflexão sobre a língua portuguesa. Ela torna-se positiva a partir do momento que há uma compreensão da realidade sociocultural e histórica da língua pelos seus falantes.

Nossa língua também deverá ser vista como um conjunto de variedades geográficas, sociais, estilísticas, de registro e de gêneros textuais e discursivos. Isso implica entender a língua como uma estrutura relacionada à vida e à história dos diferentes grupos sociais que a utilizam, como também, em desenvolver crítica aos preconceitos linguísticos, estimulando, assim, práticas positivas diante das diferenças e contribuindo para a reconstrução do nosso imaginário nacional sobre a língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos o atual ensino de língua portuguesa, perceberemos que algo de errado está acontecendo, pois nossos alunos saem da escola sem total domínio da língua materna, pois por muitas vezes, não conseguem usá-la de maneira adequada em diversos contextos sociais.

O objetivo dessas aulas de língua portuguesa é desenvolver a competência comunicativa dos nossos educandos para que se tornem “políglotas de sua própria língua”, mas não é isso que acontece dentro da nossa realidade.

No atual ensino de língua portuguesa, aborda-se a gramática, pois não devemos esquecer que ela deve ser vista como um elemento fundamental nessas aulas, mas centra-se totalmente nela, esquecendo-se de que nosso objetivo é formar cidadãos competentes que possam utilizar nossa língua de um modo adequado em diversas situações de interação.

Os alunos saberão utilizar nossa língua de um modo adequado, a partir do momento que os professores de língua materna proporcionarem determinados contatos com as variedades existentes em nossa língua. Caso isso não aconteça, nossos alunos continuarão sendo vistos como deficientes linguísticos.

REFERÊNCIAS

- BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 2006.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola, 2008.
- FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística.** São Paulo: Contexto, 2004.
- ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos.** São Paulo: Contexto, 2009.
- LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade: por uma nova concepção de língua.** Porto Alegre: L&PM, 1985.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 2006.
- PRETI, Dino. **Sociolinguística: os níveis de fala.** São Paulo: EDUS, 1975.
- SILVA, Everaldo da et al. **Metodologia do trabalho acadêmico.** Curitiba: Juruá, 2010.
- SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. **Uma pronúncia do português da gente.** São Paulo: Cortez, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

Gramática: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2007.

AS DIVERSIDADES EDUCACIONAIS



ALESSANDRA NASCIMENTO DA COSTA NASCIMENTO

Graduação em Pedagogia conclusão 2004, pela FIT- Faculdade de Itapecerica da Serra; Graduação: Artes Visuais em 2022, pela Faculdade Educamaís; Pós-graduação: Arte e Educação em 2018 Pela FACOL- Faculdade Orígenes Lessa; Pós-Graduação: Ludopedagogia, em 2022 Pela FAVENI- Faculdade Venda Nova Imigrantes.

RESUMO

Este artigo busca refletir a respeito da transformação dos comportamentos das crianças, quando tem a oportunidade de serem ouvidos, no sentido de desenvolver o seu protagonismo. Tem como objetivo discurtir na sua fundamentação teórica as inovadoras práticas pedagógicas que procuram aguçar o espírito criativo dos estudantes. Pretende-se também identificar os principais métodos da escuta para serem desenvolvidos pelos professores/ educadores. A metodologia abordada nesse artigo baseia-se nas atividades pedagógicas do educador italiano Loris Malaguzzi, que procurou desenvolver um método ao qual as crianças de educação infantil possam ser protagonistas da construção do seu processo de conhecimento e também em autores que decorrem a respeito das práticas pedagógicas na educação infantil até o ensino superior. Conclui-se que a criança na educação infantil para a sua formação deve ser precedida de ações que promovam a sua liberdade, fundamentalmente quando estão realizando atividade em grupo, no qual a interação social deve ser estimulada pelos professores, dando continuidade até o ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Espírito Criativo; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Segundo defende FREIRE (2007) procurar entender as linguagens destas crianças assim como identificar os seus pensamentos e desejos representa uma condição base para que os profissionais educadores produzam resultados altamente positivos em relação a busca do comportamento inclusivo relacionado com o protagonismo infantil desenvolvido pelas crianças das séries iniciais do ensino fundamental no país.

A lei de diretrizes e bases da educação nacional criada ainda no final do século XX mais precisamente em 1996 reconheceu esta necessidade dos professores educadores do ensino regular elaborar os seus planejamentos de aulas direcionados a educação infantil com os objetivos primeiro

de buscar este processo de inclusão e do protagonismo das crianças.

Para BARBOSA (2008) a pré escola no Brasil está procurando transformar o seu conceito onde sempre predominaram as condições assistencialistas e afetivas que não exige qualificação acadêmica dos profissionais professores e também não busca transformar o comportamento das crianças que apresentam dificuldades de aprendizado através dos métodos pedagógicos da escuta que é possibilitado pela atividades escolares que propõem o desafio para estas crianças poderem pensar e opinar dentro da sala de aula.

Como mostra VEIGA (2001) sem as transformações que foram provocadas a partir da lei de diretrizes e bases a educação infantil no país não teria evoluído e estaria num patamar de atraso comparado as nações sub desenvolvidas que não tem uma educação infantil de base de qualidade para as crianças.

Assim para promover uma educação inclusiva e o protagonismo infantil que é mostrado como uma condição relevante no comportamento da formação educacional das crianças que frequentam o ensino de base das séries iniciais deve ter a frente profissionais capacitados para a condução da organização das didáticas direcionada para este público infantil.

Sobre esta condição dos profissionais entender a fala e o pensamento das crianças da educação infantil para que possam desenvolver o seu comportamento, a opinião de KINNEY (2009) é bastante relevante quando ressalta que;

Os profissionais educadores ao desenvolver os seus planos de aula devem ser direcionada para as condições que possibilitam entender as principais necessidades deste público infantil, compreender as suas formas de comunicação e a partir destas condições procurar alinhar a sua didática de acordo com as especificidades e capacidades de cada criança (Kinney).

São estas condições que o projeto de ensino encontra a sua justificativa e os objetivos a serem cumpridos que é procurar desenvolver estratégias que possibilitam os professores alcançarem o desenvolvimento do comportamento dentro da sala de aula deste universo de alunos da formação educacional infantil.

SENGE (2005) defende que a didática apresentada deve ser preparada de modo que possa buscar explorar as potencialidades de cada criança e assim promover a inclusão e o ensino que faz realmente surgir as transformações tão necessárias para construir cidadãos com personalidades e opiniões próprias.

Deve se observar neste contexto que o modelo de ensino da educação infantil que está sendo idealizado para este projeto educacional da linha de pesquisa da docência não é definitivo e acabado, pois leva em consideração que para colocá-lo em prática em países como o Brasil necessita de ajustes constantes de forma periódica para que possa ser adaptado a nossa realidade cultural em relação a educação infantil praticada em cada região do país.

E o primeiro passo rumo a esta transformação é procurar capacitar de forma adequada os nossos profissionais educadores no sentido de procurar entender as diversidades de linguagens que este público infantil tem a capacidade de produzir.

Observa se a partir da experiência desenvolvida em diversas regiões do país vem mostrar

de forma acentuada que a criatividade das crianças apresenta uma grandeza infinita e que precisa de profissionais da educação com capacidade para ser explorada e produzir resultados capazes de provocar transformações na sua personalidade.

Outra observação importante é que apesar de algumas experiências isoladas que está sendo praticada no Brasil em relação ao modelo de ensino infantil que está sendo proposto no projeto de ensino a educação para crianças no país ainda vai demorar muito para alcançar este estágio de qualidade, principalmente quando se trata de ensino público devido aos problemas estruturais sociais e culturais que fazem parte da formação educacional das crianças.

Como mostra VEIGA (2001) visualizar a criança na sua formação de base como sujeito crítico e construtor de pensamento e idéias, principalmente como elemento integrante da sociedade faz parte do papel do professor educador dentro da realidade do ensino aprendizagem moderno.

E um dos instrumentais mais indicados para exercer esta proposta é lançar mão da interdisciplinariedade, onde as mais diversas disciplinas tem como função dentro deste processo pedagógico de complementar os conhecimentos impostos aos alunos.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A evolução histórica da educação brasileira passou por rupturas marcantes, e se estabelece até hoje tendo em vista alcançar padrões internacionais, constituído socialmente.

A chegada dos portugueses às terras brasileiras é um marco histórico para a educação sistematizada no Brasil. Não há como negar que os povos nativos possuíam formas de ensino, uma vez que a cultura e os hábitos eram aprendidos desde a mais tenra idade pelas crianças encontradas à época. No entanto, não há registros de um sistema educacional formalizado.

A educação sistematizada no Brasil teve início com o movimento jesuíta, onde padres portugueses da Ordem dos Jesuítas passaram a dedicar seu tempo a educação religiosa dos nativos. Pelas diferenças culturais, foi necessário ensinar primeiramente a língua portuguesa e elementos básicos da cultura europeia como o uso de roupas por exemplo (ALVES, 2005). Esse padrão europeu, não anula o fato de que os nativos já possuíam técnicas e maneiras de fazer a educação.

Foi Tomé de Souza, que seguindo ordens do D. João III, trouxe os padres da Companhia de Jesus com intuito de propagar a fé católica. Dado o abismo encontrado entre indígenas e jesuítas afim de estabelecer a conversão, foi necessária a adaptação do ensino, ou seja, a sistematização da educação por meio de colégios e missões espalhadas pelo litoral do Brasil se fez necessária para que os indígenas aprendessem não somente o cristianismo, mas também a língua e os costumes de Portugal.

Com a chegada ao Brasil dos primeiros jesuítas em 1549, surgiram as primeiras atividades de educação sistematizada na colônia. Diante desta nova realidade, surge também as primeiras leis na área de educação no Brasil.

Regida pela Igreja Católica, a educação era oferecida por padres jesuítas dos quais se destacam inicialmente como educadores os padres Manoel da Nóbrega, Vicente Rodrigues e Antônio Vieira. Quinze dias após desembarcarem em terras brasileiras, os jesuítas criaram a primeira escola nestas terras. O mestre era o Irmão Vicente Rodrigues e quem comandava as obras era o Padre Manoel da Nóbrega.

Na Bahia, Vicente, ministrava aulas de catecismo, e alfabetizava os nativos, tendo sido o primeiro professor da Companhia. Irmão Vicente foi o primeiro português a ensinar pelo modelo de educação europeia no Brasil e por mais de 50 anos se dedicou ao ensino da cultura e da religião do Velho Mundo aos que aqui estavam.

O objetivo dos Jesuítas no Brasil era catequizar e difundir a fé católica, no entanto, tendo em vistas as dificuldades impostas pela barreira linguística e cultural, não seria possível pregar o catolicismo sem antes alfabetizá-los. Diante desta realidade, além da religião também aprendiam a ler e escrever.

A instrução jesuítica teve início Salvador e logo avançou rumo ao sul do país, sendo que em 1570 existiam escolas de Educação Elementar em Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga e colégios no Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia.

O ensino Jesuítico não estava limitado apenas a alfabetização. Além da alfabetização, os colégios jesuítas ofereciam cursos de Letras e Filosofia, tendo caráter secundário, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, direcionado àqueles que desejavam tornarem-se sacerdotes.

O modelo de educação Jesuítica prevaleceu no Brasil por 210 anos tendo fim em 1759, com a expulsão dos jesuítas por Sebastião José de Carvalho e Melo, o marquês de Pombal. Ao ser expulsa, a Ordem possuía em território brasileiro aproximadamente 35 missões, 25 residências, 36 e quase 20 colégios e seminários. Havia também seminários pequenos e escolas de primeiras letras funcionando em todas as cidades por onde a Companhia passou no Brasil.

A Família Real voltou a Portugal em 1821, e em 1822, o Príncipe D. Pedro I Proclama a Independência do Brasil. O país deixa de ser uma colônia portuguesa e passa a ser um império, tendo sido D. Pedro I o primeiro imperador do Brasil.

Em 1824 é apresentada a primeira Constituição Brasileira. Outorgada em 25 de março de 1824, a Carta Magna, garantia a unidade do território brasileira e dividiu o governo em quatro poderes: Poder Executivo, Poder Legislativo, Poder Judiciário e o Poder Moderador, este último era exercido pelo imperador e lhe dava direito a intervir nas decisões dos outros poderes. O Art. 179, parágrafo 32 desta Lei Magna dizia que a instrução primária seria gratuita para todos os cidadãos e que em colégios e em universidades deveriam ofertar o ensino de ciências, letras e das artes.

Durante a abertura do Parlamento em 1826, um decreto determinou que a educação fosse dividida quatro graus, o primeiro, chamado de “Pedagogias”, correspondia à instrução primária; o segundo, chamado de “Liceus”, era equivalente ao que hoje conhecemos como ensino profissionalizante; o terceiro, “Ginásios”, ofertavam a educação secundária; e o quarto, as “Academias”, eram referentes ao Ensino Superior.

A Lei de 15 de outubro de 1827, determina entre outras coisas que, em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, devia haver escolas de primeiras letras. Ainda neste documento é determinado que os salários dos professores sejam equivalentes as circunstâncias e os locais das aulas; que nas capitais das províncias ou em locais populosos, as escolas seriam de ensino mútuo e que essas escolas deveriam ser equipadas com materiais apropriados, custeados pelo Governo. Para serem instrutores em escolas mútuas, os professores deveriam arcar com os gastos necessários para sua formação. Segundo esta lei caberia ao professor, ensinar a ler, escrever as quatro operações de matemática prática, frações, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria, a gramática e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica.

O Ato Adicional à Constituição de 1934 estabelece as províncias deveriam administrar o ensino primário e secundário. Em 1935, é aberta a primeira Escola Normal em Niterói.

Apesar do investimento e do planejamento, a educação no Brasil continuou a apresentar baixos resultados.

Embora o Imperador afirmasse que, se não fosse Imperador se tornaria um Mestre-Escola, seu amor pela educação não foi suficiente para elevar a educação nacional a resultados satisfatórios. O sistema de educação brasileiro continuou defasado, não suprimindo a necessidade da população.

Uma nova política de educação começou a tomar corpo com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, com Francisco Campos, que constituiria como ministérios dos mais conscientes de sua ação administrativa.

A revolução de 1930 foi um marco na história do capitalismo no Brasil, uma vez que pela primeira vez em sua história havia capital interno para investir. Essa rede de investimentos, trouxe uma nova realidade para o país exigindo cada vez mais, mão de obra especializada, e a obtenção dessa mão de obra veio de investimentos na educação.

O Ministério da Educação e Saúde Pública, criado em 1930, sanciona em 1931 decretos para a melhor organização da educação secundária e para a criação de universidades brasileiras. Os decretos de 1931 foram conhecidos como Reforma Francisco Campos.

A Constituição de 1934, determinou que a educação é um direito de todos devendo ser responsabilidade da família e do Estado.

Em 1942, são estabelecidas reformas em alguns ramos da educação, tendo estas Reformas recebido o nome de Leis Orgânicas do Ensino, compostas por Decretos-Lei que criaram entre outras coisas o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI oferecendo o ensino profissionalizante. O idealizador destas reformas foi o Ministro Gustavo Campanema.

A Constituição de 1946, foi outorgada após o fim do Estado Novo. Esta Carta Magna, teve o texto mais democrático até então, e nas áreas da educação determinou a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e que a legislação sobre diretrizes e bases da educação deveria ser da União.

Além disso, a Nova Constituição fez voltar o preceito de que a educação é direito de todos,

inspirada nos princípios proclamados pelos Pioneiros, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, nos primeiros anos da década de 30.

A educação brasileira sofreu um duro golpe durante o Regime Militar. Apresentando um caráter antidemocrático, tinha por objetivo confirmar sua proposta de governo. Durante este período, professores foram presos, torturados e demitidos, muitos tendo recorrido ao exílio, afim de manterem-se vivos.

Houve invasões a universidades, além da prisão arbitrária e tortura de estudantes em confrontos com a polícia, alguns foram mortos. O Decreto-lei 477, fechou a União Nacional dos Estudantes (UNE) e calou professores e alunos.

Foram criados neste período, os exames vestibulares classificatórios, já que houve grande expansão universidades no Brasil. O objetivo do exame era acabar com os excedentes, que apesar de notas altas, não encontravam vagas, devido à falta de vagas no Ensino Superior.

Com a intenção de erradicar o analfabetismo, os militares criaram o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, que utilizava a didática de Paulo Freire. O projeto não alcançou sucesso e foi extinto dando espaço para a Fundação Educar.

Em meio ao período mais sangrento a Ditadura Militar é instituída a Lei nº 5.692, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em 1971, que teve como característica marcante a educação por meio da formação profissional.

Após o fim do Regime Militar, todos os esforços políticos se voltaram ao esquecimento dos “anos de chumbo” pelos quais o Brasil havia passado. Neste cenário, a educação passou a ser trada num sentido mais amplo, tendo participação ativa de pensadores de outras áreas do conhecimento. Neste momento, a educação deixa de ser somente o simples processo ensino-aprendizagem para tornar-se parte da vida dos educandos. A partir da nova Constituição, o deputado Octávio Elísio encaminhou um Projeto de Lei para uma nova LDB à Câmara Federal em 1988. Apesar de várias manifestações de legisladores no sentido de criar uma nova LDB, somente em 1996, o Deputado Darcy Ribeiro consegue a aprovação de seu projeto que consolida as Leis de Diretrizes e Bases da Educação.

ENSINO APRENDIZAGEM E A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O primeiro passo para se alcançar um ensino aprendido de qualidade dentro do ambiente escolar, principalmente nas séries iniciais onde o perfil dos alunos se apresenta como ávido pelo novo, de conhecer os movimentos da sociedade e passar a opinar de forma construtiva ou a construir pensamento crítico da realidade onde esta inserido, é fortalecer a relação e o vínculo que envolve os agentes professores e os educandos, sem a presença do comportamento que possa ser preconceituoso ou de discriminação com os discentes que apresentam dificuldades de aprendizado.

Sobre esta situação de procurar mostrar a inclusão a opinião de BARBOSA (2008) é bastante esclarecedora, ele comenta que;

O dinamismo da inclusão social dentro do espaço pedagógico deve sempre existir neste processo de ensino. O professor como educador não deve oferecer o produto acabado, mas sim sempre colocar para os discentes a oportunidade de vê a outra face ou opinar de modo diferente do que está sendo exposto para ele sem utilizar o comportamento de discriminação contra aqueles que apresentam deficit intelectual (BARBOSA, 2008, p.39).

É este comportamento que leva os alunos a terem a postura que leva estes indivíduos sentirem como sujeitos construtores do conhecimento e que está sendo construído pela sociedade sem o comportamento discriminatório ou a práticas de outras violências relacionadas com as adversidades.

Outro papel importante dentro da escola relacionado com a inclusão é a do gestor pedagógico que deve levar para este espaço de convívio e de aprendizado a gestão participativa, inclusive com lideranças de alunos de maneira que possa como estudante levar opiniões em relação as práticas desenvolvidas e os modelos de aprendizado que podem não estar sendo satisfatório.

A escola atualmente através dos professores educadores e também da sua direção deve mostrar que tem as reais condições de promover um aprendizado de qualidade para todos sem qualquer discriminação e que supere o ensino teórico provocado pelas transformações tecnológicas.

Os professores precisam estar sempre se reciclando para obter novos conhecimentos para serem levados para dentro das salas de aula e que consiga transformar de forma positiva esta realidade.

Tem se observado que passou ser alvo de intensos debates as condições que envolvem a necessidade de mudanças no modelo de ensino público praticado no país direcionados as crianças e que venha atender as propostas colocada na Constituição e também na legislação específica de defesa dos direitos deste público que é o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Mas o que aparece com mais consistência em todo este processo de transformação do ensino é a necessidade de consolidar cada vez mais a conscientização dos nossos educadores, de que para se ter uma educação com qualidade é necessário a intervenção do poder público para promover a consolidação de um processo que leve o fortalecimento da administração escolar voltada para a gestão democrática participativa e inclusiva.

E para alcançar esta posição de se constituir instrumento do desenvolvimento protagonista é necessário que fortaleça as instituições escolares que fazem parte deste processo, principalmente os conselhos de classes e as associações dos pais dos alunos e também os profissionais da pedagogia que tem a responsabilidade de conduzir este processo de transformação.

Para Edwards (1999) as práticas pedagógicas como o que emprega o método da escuta onde as crianças tem prioridade para desenvolver de forma livre e espontânea as suas atividades práticas e passam a questionar os professores é um importante instrumento para se chegar ao protagonismo infantil e para o enfrentamento dos comportamentos relacionados com a discriminação e os preconceitos dentro do ambiente das escolas.

Desta forma o protagonismo infantil mostra uma condição de proporcionar aos alunos das séries iniciais esta liberdade de criar e produzir trabalhos a partir da sua imaginação visual do ambiente em que está inserido.

As crianças numa situação de exclusão social devido as dificuldades de relacionamentos comportamentais e de comunicação conforme mostra KINNEY (2009) se sentem parte integrante de todo o projeto escolar e também passam a sensassão de serem valorizadas pelos membros de educadores e também pelas suas famílias.

As crianças desta idade deve se sentir com liberdade de pensamentos e de expressão para que possam interessar no seu aprendizado e também na sua formação de personalidade independente das deficiências que possuem.

Quando as escolas não praticam estas ações que promovem o protagonismo infantil neste público pode comprometer todos os resultados que são esperados das práticas didáticas dos profissionais professores.

A liberdade de pensar e de expressar através destas figuras e das imagens são de importância fundamental para que os alunos possam mostrar as suas potencialidades e por outro lado as suas dificuldades de opinar diante do grupo que está sendo realizada a atividade.

Para FREIRE (2007) se a preparação dos professores não for adequada todo o processo do método da escuta pode apresentar resultados completamente desfavorável em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento do comportamento crítico dos alunos.

Os espaços escolares onde são realizadas as práticas escolares também se torna de fundamental importância para que possa ser desenvolvido o protagonismo infantil nos alunos.

A educação infantil deve ser observada como uma oportunidade de explorar os talentos dos alunos e não reduzir a sua capacidade de participação quando estão diante de colegas e professores nas salas de aula.

Segundo defende BARBOSA (2008) o processo de escuta também oferece a oportunidade dos alunos manifestar sobre os problemas de relações pessoais dentro do ambiente familiar que pode estar comprometendo o seu rendimento escolar e a partir desta situação a escola passa a ter a responsabilidade de transformar a situação da criança e criar um comportamento em que ela possa desenvolver as suas competências e habilidades.

As escolas e os profissionais educadores, principalmente numa visão de gestão democrática devem ter a responsabilidade social de propor métodos pedagógicos que são mais direcionados ao desenvolvimento do comportamento cognitivo e também para que os alunos da educação infantil se sintam como protagonistas neste processo de formação básica.

É desta forma que se contrói uma formação básica de qualidade sem a preocupação da alienação dos alunos, neste método democrático da escuta as crianças tem as possibilidades de serem críticas e capazes de se posicionar dentro do contexto social em que estão inseridos no futuro.

AS ESCOLAS INFANTIS DE REGGIO EMÍLIA E O PENSAMENTO DE LORIS MALAGUZZI

Loris Malaguzzi nasceu em Correggio em 23 de fevereiro de 1920. Ele cresceu em Reggio

Emilia, onde frequentou a escola secundária do Istituto Magistrale, e se formou em pedagogia na Universidade Urbino em 1946.

Durante a guerra, ele trabalhou em escolas primárias e médias em Reggio Emilia e em alguns dos municípios menores periféricos na província de Reggio Emilia, como Reggiolo, Sologno e Guastalla. Essa importante experiência humana e educacional moldou muitas de suas escolhas posteriores.

A formação de Malaguzzi foi eclética. Começou a escrever como jornalista no final dos anos 1930 e depois da guerra colaborou com os jornais *Progresso d'Italia* e *l'Unita*. Ele se interessava por teatro, cinema, arte, esporte, política e educação, e participou ativamente da nova vida cultural de Reggio Emilia. Durante esses anos, ele se juntou ao Partido Comunista Italiano.

Em 1980, em Reggio Emilia, Malaguzzi fundou uma organização nacional de educação infantil - o Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia - com a intenção de criar uma rede de coordenação, discussão e impulso para o desenvolvimento de experiências em várias áreas da Itália. Ele atuou como presidente da organização até 1994.

Durante a década de 1980 o pensamento de Loris Malaguzzi se desenvolveu, cada vez mais se tornou o pensamento coletivo do projeto educacional Reggio Emilia - pensamento que evoluiu com muitas nuances, junto com pedagogistas, professores, atelieristas, cozinheiras, auxiliares e pais.

Agora podemos ver claramente como o construtivismo de Piaget isola a criança. Como resultado, olhamos criticamente esses aspectos; a subvalorização do papel do adulto na promoção do desenvolvimento cognitivo [...], a distância interposta entre pensamento e linguagem [...], o modo como o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral é tratado em trilhas separadas e paralelas [...] (EDWARDS, FORMAN E GANDINI, 1999, p. 92).

Em 1981, Malaguzzi teve a ideia para a exposição *Se o olho salta por cima da parede. Hipóteses para uma pedagogia da visão* (rebatizada de *Cem Línguas de Crianças - Narrativa do Possível* em 1987). A exposição foi uma síntese de ideias, pensamento e experimentação de centros infantis e pré-escolas municipais e contribuiu para a construção de uma extensa rede estruturada de relações internacionais.

Ao se aposentar em 1985, Malaguzzi despediu-se do cargo de Diretor dos Centros Infantis e Pré-Escolas Municipais, mas foi incumbido pelo município de continuar a colaborar em projetos específicos nas escolas e de desenvolver o trabalho internacional das Cem Línguas de Crianças exibição.

Em 1990, Malaguzzi concebeu pessoalmente supervisionou o desenvolvimento de uma importante conferência internacional, *Quem sou eu então? Me diga que primeiro (Alice) - Conhecimentos em Diálogo para Garantir a Cidadania de Direitos e Potenciais de Crianças e Adultos*.

Em 1991, a revista "Newsweek" citou a pré-escola Diana, como representante de todos os centros infantis e pré-escolas municipais de Reggio Emilia, como uma das dez melhores escolas do mundo. A exposição internacional e a cobertura mediática aumentaram drasticamente e Malaguzzi tinha consciência de que - para sua própria salvaguarda e para continuar a desenvolver a sua investigação - a experiência educativa devia encontrar novas formas de acolher os constantes pedidos de colaboração.

Um espaço que ao mesmo tempo acolha e desafie as crianças, com a proposição de atividades que promovam a sua autonomia em todos os sentidos, a impregnação de todas as formas de expressão artística e das diferentes linguagens que possam ser promovidas junto a elas (BARBOSA E HORN, 2008, p. 17).

A partir dessas primeiras idéias e pensamentos, Reggio Children e o Centro Internacional dedicado ao nome de Malaguzzi começaram a tomar forma.

Os relacionamentos estão no cerne da filosofia Reggio Emilia. Essa filosofia se reflete em um ambiente que envolve a criança com três “professores”, ou protagonistas. O primeiro professor - o pai - assume o papel de parceiro ativo e guia na educação da criança. O segundo é o professor da sala de aula. Frequentemente trabalhando em pares, o professor da sala de aula assume o papel de pesquisador e intencionalmente envolve as crianças em um trabalho significativo e conversas. O terceiro professor é o ambiente - um ambiente projetado para ser não apenas funcional, mas também bonito e reflexivo do aprendizado da criança. É o relacionamento da criança com os pais, professores e ambiente que estimula o aprendizado.

Se um professor assume aulas para uma classe e crê que ela não aprenderá, então está certo e ela terá imensas dificuldades. Se ao invés disso, ele crê no desempenho da classe, ele conseguirá uma mudança, porque o cérebro humano é muito sensível a essa expectativa sobre o desempenho. (ANTUNES, 1996, p.56)

As crianças constroem seu próprio conhecimento por meio de um currículo cuidadosamente planejado que envolve e se baseia no conhecimento atual da criança, reconhecendo que o conhecimento não pode ser simplesmente fornecido para a criança. O currículo, muitas vezes de natureza emergente, é baseado nos interesses das crianças. Quando a aprendizagem é o produto da construção guiada pela criança, e não simplesmente a transmissão do professor e a absorção da criança, a aprendizagem torna-se individualizada. Mais importante, o ensino torna-se uma relação de mão dupla em que a compreensão que o professor tem da criança é tão importante quanto a compreensão que a criança tem do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino enquanto uma arte prática, que deve adquirir um caráter cada vez mais científico está inserido neste processo o docente competente que por sua vez pode ser comparado com um artista na medida que, enquanto professor, também faz uso da intuição, da sua capacidade de comunicação, fazendo-se entender na mensagem que pretende repassar aos estudantes, a arte por sua vez envolve a escolha de um determinado padrão de expressão e a seleção das técnicas de expressão que correspondem ao padrão escolhido, desta forma podemos dizer que a arte de ensinar consiste em definir uma atitude educativa e escolher “com acerto” as técnicas, ferramentas eficazes que correspondem aos objetivos que nos propomos realizar quanto docente, transmissor do conhecimento.

O professor precisa ter uma percepção política mais global para poder ressignificar sua ação, até porque não serão poucas as resistências que provavelmente encontrará na sua tentativa de realizar uma prática transformadora. Tendo esta visão, compreenderá que não se trata apenas de buscar “diferentes técnicas pedagógicas” onde alguns optariam por um tipo, outros optariam por

outros, exercendo livre poder de escolta.

Para promover a mudança de qualidade na prática docente, o processo de capacitação não pode restringir-se a participação dos educadores em palestras, seminários e cursos, mas fundamentalmente de significar seu envolvimento em estudos sistemáticos.

Conclui-se que o momento atual exige uma organização e uma atuação que consigam contribuir de maneira efetiva para o estabelecimento de uma política educacional mais justa e adequada em todo o país. E é por meio do encontro — e muitas vezes confronto — de ideias que surgem as reais necessidades, dificuldades e soluções para questões que tanto afetam a formação do educador.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Alfabetização Emocional**. São Paulo: Terra, 1996.

BARBOSA, M. C. S. HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

COMENIO, João Amós. **Didática Magna**. 4. ed. 1976.

DELORS, Jackues. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo**. São Paulo: Moderna, 1996.

KINNEY, L.; WHARTON, P. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SENGE, Peter. **Escolas que aprendem: Um guia da Quinta disciplina para educadores, pais e todos os que se interessam pela educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

WEISS, Luise. **Brinquedos & Engenhocas – Atividades Lúdicas com Sucata**. São Paulo: Scipione, 1997.

A LUDICIDADE COM AS BRINCADEIRAS: CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES CRIATIVAS NA PRÉ-ESCOLA



ALEXSANDRA MARTINS DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2014); Especialista em Psicopedagogia Clínica pela Faconnect (2022); Professora de Educação Infantil – No CEU CEI Uirapuru.

RESUMO

A ludicidade na educação com as brincadeiras funciona como um recurso que visa potencializar as ações no processo de aprendizagem na Educação Infantil, nesse sentido a contribuição para o desenvolvimento de habilidades criativas na infância é de grande importância desde que, o professor tenha intencionalidade no momento de planejar brincadeiras em situações de aprendizagem. Nesse sentido, tem-se como problema de a pesquisa querer saber, como a ludicidade junto com as brincadeiras podem contribuir com o desenvolvimento das crianças da pré-escola? Seu objetivo geral será apresentar a ludicidade, com os recursos das brincadeiras para o desenvolvimento de habilidades das crianças de até cinco anos de idade. Para o desenvolvimento do trabalho partiu-se da metodologia histórico bibliográfico descritivo, compreendeu as contribuições da ludicidade para a evolução infantil, proporcionando habilidades criativas as crianças. O resultado mais significativo encontrado durante a pesquisa foi que as brincadeiras unem à vontade aprender e o prazer ao se realizar uma atividade pedagógica que é proposta na Educação Infantil. Nesse sentido, o ensino utilizando a ludicidade nas brincadeiras, como ferramentas pedagógicas, permitem as crianças criarem ambientes graficamente, servindo como estímulo para o desenvolvimento de habilidades criativas de ambos os participantes.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras; Aprendizagem; Ludicidade; Criatividade; Habilidades.

INTRODUÇÃO

A ludicidade em ambiente escolar vem estimulando as crianças com vivências que favorecem as relações cognitivas, afetivas e sociais, além de propiciar atitudes críticas e criativas que muito se envolvem nesse processo de ensino.

Nesse sentido, a pré-escola, apresenta-se como contexto do desenvolvimento das potencialidades infantis, que tem em suas dependências as brincadeiras como recurso de aprendizagem

para o professor, que busca desenvolver ações planejadas de forma intencional que possibilita o desenvolvimento global das crianças.

A escolha do tema se justifica pela relevância que as brincadeiras têm no desenvolvimento das crianças, em idade escolar, pois é por meio das brincadeiras que as crianças trocam saberes, interagem e constroem a cultura infantil.

Seguindo esse pressuposto, acredita-se que a relevância social contribui com o trabalho pedagógico do professor da pré-escola, pois pode-se dizer que o lúdico é uma ferramenta que possibilita as aprendizagens infantis.

O objetivo geral foi apresentar a ludicidade, com os recursos das brincadeiras para o desenvolvimento de habilidades das crianças de até cinco anos de idade. Os objetivos específicos são: explicar o ambiente pré-escolar, conceituar as brincadeiras como recursos lúdicos e descrever as contribuições da ludicidade para o desenvolvimento das crianças da pré-escola.

O problema da pesquisa esteve em querer saber, como a ludicidade junto com as brincadeiras podem contribuir com o desenvolvimento das crianças da pré-escola?

A Metodologia escolhida foi a revisão da literatura, com a pesquisa bibliográfica, de método histórico bibliográfico descritivo, onde compreendeu-se as contribuições da ludicidade para o desenvolvimento infantil, proporcionando habilidades criativas as crianças. O período dos artigos científicos e livros pesquisados que foram utilizados no estudo de conclusão de curso, foram publicados nos últimos vinte anos, aspecto relevante e que foi considerado na presente pesquisa.

A presente pesquisa apresenta relevância científica, por contribuir com o trabalho pedagógico do professor da pré-escola, pois se entende que o desenvolvimento global das crianças é possível, desde que o professor tenha conhecimentos específicos, intencionalidade e foque nos objetivos para possibilitar às crianças a aprendizagem.

O AMBIENTE PRÉ-ESCOLAR

A pré-escola é considerada a primeira etapa da educação básica, nesse sentido, abrange crianças na faixa etária de quatro a cinco anos, sendo necessária uma divisão que está proposta no RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) (1998). Portanto, nas pré-escolas as crianças têm idades entre quatro e cinco anos.

O contexto da pré-escola é descrito por Lacios (2007) como:

Um ambiente escolar, que atende as crianças na faixa etária de 04 a 05 anos. A pré-escola tem três protagonistas: os alunos, a família e os profissionais da educação. Por este motivo, a pré-escola deve ser uma instituição que forneça apoio social para aperfeiçoar as práticas educativas das famílias (LACIOS, 2007, p. 41).

Compreendeu-se que o contexto da pré-escola envolve relações educativas entre as crianças, suas famílias e os profissionais da educação, nesse sentido, se percebem que a pré-escola, enquanto instituição escolar deve acolher as crianças e seus familiares para a partir de então possibilitar

um ambiente rico em aprendizagem para que possa contribuir com a educação que as crianças já recebem das famílias.

Nesse sentido, a pré-escola é compreendida como um ambiente que atende as crianças de quatro a cinco anos de idade, em seu contexto interno acontece diversas relações sociais, entre elas a principal que é a das crianças com seus pares e o professor de Educação Infantil.

O professor de Educação Infantil é o responsável por organizar esse espaço, que deve ser o máximo possível estimulador, para que os participantes possam se desenvolver nesse espaço, com atividades que contribuam para a sua evolução.

Oliveira (2012) define as crianças da pré-escola como:

Uma pessoa histórica, que vive em meio social, faz parte de uma família que possui princípios e determinados costumes. Contudo, o contexto de interação dessas crianças contribui com sua formação, mas essa criança trás de casa os princípios e aprendizagens ensinados por sua família desde o seu nascimento (OLIVEIRA, 2012, p. 32).

Cada criança é singular e são caracterizadas por seu modo de viver e pensar o mundo de um jeito próprio. É nas interações que estabelecem desde cedo junto aos adultos e crianças e no entorno, que elas revelam esforços para compreender o mundo em que vivem e brincando, explicitam as condições de vida e seus anseios e desejos.

As meninas e meninos constroem o conhecimento nas interações com gente e o meio em que vivem desse modo, o conhecimento é constituído como um fruto em um trabalho intenso de criação, significação e ressignificação.

Nesse sentido, o contexto da pré-escola deve ser saudável, composto por diversos materiais cujo objetivo é aguçar a curiosidade das crianças, mas apenas os materiais não são importantes é preciso que se tenha um planejamento metodológico para guiar da melhor forma as interações das crianças com o meio, com os colegas, com os adultos e com tempo.

Essa maneira de planejar o espaço e tempo na Educação Infantil guiará o trabalho a ser desenvolvido junto às crianças na pré-escola, isso porque apenas os objetivos, organizados de forma aleatória, não favorecerá aprendizagem, muito menos contribuirá com o desenvolvimento infantil, mas sim um planejamento intencional do professor que atua como organizador do tempo e espaço na Educação Infantil, mais precisamente na pré-escola.

Segundo Oliveira (2012, p.33) o grande desafio da pré-escola e seus profissionais é "analisar o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo". Percebeu-se que a pré-escola é um contexto importante para complementar à educação da família, isso porque, os seus profissionais são formados para compreender o jeito particular de cada criança e planejar ações para o seu desenvolvimento.

Compreendeu-se que os profissionais da pré-escola possuem diversos desafios relacionados ao espaço tempo, nesse sentido, faz-se necessário a construção de uma linha do tempo, que muitos conhecem como rotina.

É nessa rotina ou linha do tempo que as crianças e os profissionais da Educação Infantil irão

se atentar para conseguir desenvolver as vivências que foram planejadas anteriormente, porém é preciso ressaltar que o planejamento na Educação Infantil deve ser flexível, isso porque esse espaço é dinâmico e mutável e tudo pode acontecer, sendo o planejamento do professor flexível é possível fazer algumas mudanças e até mesmo substituições para garantir as atividades e as interações diárias das crianças nessa instituição de ensino.

Na pré-escola é preciso sempre que o professor tenha um planejamento secundário para utilizar nas situações adversas, como a falta de um funcionário, uma chuva que possa prejudicar as vivências da rotina, entre outros incidentes pertinentes a esse espaço educativo.

Na educação dos meninos e meninas da pré-escola existe a urgência de incorporarem o Educar e o Cuidar. O RCNEI (1998) define educar como estar presente em diversas situações envolvendo cuidados e aprendizagens de várias formas e possibilidades com o acompanhamento e orientação do adulto, sendo que o cuidar significa:

Um componente complementar do ensino, mesmo que exija saberes, talentos e ferramentas que explorem a importância educativa. Ou seja, cuidar de uma menina em um contexto educativo demanda a agregação de vários campos do saber e a cooperação de profissionais de variadas áreas. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades (BRASIL, 1998, p. 23).

O educar e o cuidar devem ser considerados como elementos essenciais e indissociáveis na aprendizagem dentro das instituições, pois um complementa o outro. Caracterizado como um componente complementar para o ensino na pré-escola, o cuidar e o educar devem ser considerados juntos pelo professor de Educação Infantil, pois à medida que educa o professor cuida e à medida que cuida ele educa, sendo uma ação completar uma da outra.

Para educar e cuidar na pré-escola faz-se necessário a cooperação de todos os profissionais da Educação Infantil, sendo uns especialistas, como é o caso do professor, outros que tem a função de apoio e que contribuem de forma significativa para manter o espaço organizado e seguro e assim todos contribuem para a aprendizagem dos alunos.

O professor deve interessar-se pelo que a criança pensa e sabe sobre si e sobre o mundo, visando dessa forma à ampliação destes saberes e talentos, que logo a tornarão mais independentes e mais autônomos.

Ainda segundo o RCNEI (1998) toda criança possui a capacidade de criar, mas para que ela exerça essa capacidade é importante que haja uma diversidade nas experiências oferecidas nas creches e pré-escolas, que tais experiências sejam voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio da intervenção do professor.

Sobre a brincadeira, o RCNEI (1998) descreve o seguinte:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (BRASIL, 1998, p. 27).

Nesse sentido, a brincadeira na Educação Infantil é uma linguagem e sua ação sempre irá ocorrer no plano imaginário. Assim, o ato de brincar significa sempre outra coisa daquilo que aparenta ser para a criança, pois ao brincar elas recriam e repensam os acontecimentos vivenciados e sempre sabem que estão brincando.

Portanto, o principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. À medida que adotam papéis, as crianças substituem suas ações cotidianas pelas ações do papel assumido se utilizando de objetos substitutos.

AS BRINCADEIRAS COMO RECURSOS LÚDICOS

As brincadeiras são caracterizadas, como recursos favorecedores de aprendizado, e trazem consigo a ludicidade, pois é um aliado que possibilita vivências escolares prazerosas e carregadas de significados para o aprendizado infantil.

Segundo Dornelles (2003) a ludicidade com os jogos e brincadeiras são caracterizados como elementos:

Considerados vitais no planejamento de atividades para a Educação Infantil, porque eles são importantes, no repensar como eles podem ser utilizados para que possam contribuir com a aprendizagem infantil, possibilitando o desenvolvimento dos aspectos sociais importante para essa etapa da educação básica (DORNELLES, 2003, p. 43).

Compreendeu-se que as brincadeiras são recursos lúdicos que fazem parte da infância, isso porque as crianças em seus vários ambientes de interação se utilizam desses recursos para que possam se divertir e interagir com os colegas.

Porém, em pesquisas sobre as brincadeiras, observou-se seu caráter lúdico e favorecedor de aprendizagens quando utilizados de forma intencional pelo professor de Educação Infantil junto às crianças durante as aulas das diversas áreas de conhecimento.

Segundo Kishimoto (2011, p. 36) há algumas modalidades da brincadeira presentes na educação, que são: "o brinquedo educativo, brincadeiras tradicionais infantis, brincadeiras de simbólicas e brincadeiras de construção". Estes modelos de brincadeiras podem ajudar na mediação do conteúdo presente no currículo nessa etapa da educação.

A compreensão da brincadeira e suas múltiplas modalidades é importante do ponto de vista pedagógico, isso porque durante o planejamento de atividades na pré-escola, o professor poderá ter um olhar mais atento de como usar as brincadeiras para favorecer o desenvolvimento de habilidades criativas durante as vivências propostas.

As modalidades das brincadeiras quando compreendidas pelo professor ajudará a ter um olhar mais específico sobre as aprendizagens infantis, nesse momento ao propor a brincadeira o professor precisa estar atento, observando como as crianças brincam o que dizem e o que conhecem sobre determinado assunto.

Estas observações são importantes para que o professor possa replanejar novas situações

de aprendizagens e assim contribuir ainda mais com o desenvolvimento das crianças em fase pré-escolar.

Com relação à modalidade da brincadeira denominada de brinquedos educativos, segundo Kishimoto (2011) estes são compreendidos como:

Recursos da instrução evolui e instrui de forma deleitosa, o brinquedo que instrui apresenta-se no quebra-cabeça, destinando a instruir formas ou cores, nos de tabuleiro que exigem o aprendizado do número e das contas de matemáticas, nos brinquedos para montar e encaixar, que possibilitam o conceito de sequência, de altura e de forma, nos variados brinquedos e brincadeiras, cuja ideia requer um ideal de evolução infantil e a constatação da atividade psicopedagógica: móveis destinados a percepção visual, sonora ou motora; carrinhos munidos de pinos, parlendas para assimilar a fala, brincadeiras com as músicas, danças, movimento físico, grafia e simbologia (KISHIMOTO, 2011, p. 36).

O brinquedo para educar é um recurso que bem utilizado pelo professor, pode contribuir com o aprendizado e o progresso de habilidades por parte das crianças. Isso significa que, durante o brincar, as crianças adquirem conhecimentos, pois interagem com o espaço e com os iguais da sala, trocando informações e relacionando as experiências vivenciadas, quando o brinquedo utilizado seja oferecido com intenção pedagógica para o aprendizado de conceitos nas áreas de conhecimento do currículo para a infância.

Compreendeu-se a importância do brinquedo educativo, pelo fato de que possa se constituir como mais um recurso que contribui com o planejamento do professor, principalmente para a mediação do conhecimento expresso no currículo da Educação Infantil.

Segundo Kishimoto (2011, p. 37) é por meio dos brinquedos denominados como educativos que as crianças desenvolvem "habilidade sociais, isso porque durante o ato de brincar as crianças certamente irão interagir entre os pares, relacionando-se com as diversas culturas para construir o conhecimento".

Nesse sentido, a utilização de determinados brinquedos educativos torna-se fundamental para que se possa possibilitar um ambiente de aprendizagem, com objetivos bem específicos capazes de serem colocados em prática em sala de aula por meio de atividades prazerosas que realmente envolva o lúdico presente nas brincadeiras direcionadas por este tipo de brinquedo.

No contexto pré-escolar faz-se necessário um acervo grande de brinquedos educativos, para que as crianças possam explorar durante o tempo em que permanecem em sala de aula.

Porém, estes brinquedos educativos não podem ser utilizados de forma aleatória, livre, apenas para passar o tempo, mas de forma intencional, planejada, com objetivos claros e favorecedores de aprendizagem. Muitas vezes, precisam ser direcionados pelo professor, que deve explicar as coordenadas de sua utilização deixando claro para as crianças o que espera que aprendam com a atividade mediada.

Entender melhor a modalidade da brincadeira, denominada de brincadeira tradicional, Almeida (2000) escreve que esta modalidade é filiada ao folclore, desse modo:

Incorpora a mentalidade popular e se faz entender pela oralidade. Sendo um elemento folclórico, a brincadeira tradicional infantil assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade (ALMEIDA, 2000, p. 38).

Compreendeu-se a brincadeira tradicional, também como um recurso favorecedor de aprendizagem, pois é carregada de informações e significado, isso porque o conhecimento popular é de grande valia no aprendizado e estas brincadeiras tradicionais como: amarelinha, parlendas e o pião etc., que foram passadas pelos pais aos filhos, trazem consigo possibilidades e conceitos como os matemáticos, que auxiliam na aprendizagem infantil pela ludicidade que carregam em sua composição.

Em suma, brincadeira tradicional é caracterizada pela cultura social, nesse tipo de brincadeira as crianças entrarão em contato com a história do folclore brasileira e diversas culturais diferentes da sua. Ela também é importante do ponto de vista da aprendizagem infantil, visto que essa aprendizagem irá se dá nas interrelações estabelecidas pelas crianças quando brincam, seja em casa, na igreja, na comunidade e até mesmo no espaço pré-escolar.

Outro aspecto importante da brincadeira tradicional está atrelado a sua linguagem, muitas são aprendidas pela criança pela linguagem oral, importante linguagem que faz parte do currículo da Educação Infantil.

Dessa forma, o desenvolvimento da linguagem oral é favorecido no desenvolvimento das brincadeiras tradicionais, em que envolve músicas, imaginação e um vocabulário regional que deve ser explorado na pré-escola.

AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE CRIATIVA

Pode-se dizer que a ludicidade se faz presente em brincadeiras, este é um aspecto interessante às crianças em fase escolar, porque constitui um contexto de ideias que atrelada ao currículo, favorece a evolução de capacidades e contribui com a aprendizagem infantil.

Segundo Murcia (2005) a ludicidade praticada por meninos e meninas servem para:

Distração, educação, entretenimento, recreação e relaxamento. A brincadeira no mundo infantil apresenta paradoxo contrastante entre sentimentos de divertimento e responsabilidade, seriedade e alegria, acompanhados de satisfação, desejo ou apego (MURCIA, 2005, p.19).

Através de ações lúdicas as crianças podem se envolver nas vivências de forma positiva, nesse sentido se compreende sua contribuição na evolução infantil, para as aprendizagens infantis.

A principal habilidade a ser desenvolvida por meio da ludicidade é à criatividade, que também demanda outras habilidades como o prazer em brincar e o relaxamento, pois no contexto da pré-escola as crianças devem se sentir seguras e felizes.

As vivências lúdicas são essenciais para estas crianças, devendo o professor manter em seu planejamento recursos em que o lúdico esteja presente para contribuir de forma significativa com o desenvolvimento infantil na sala de referência.

Atribuir aspectos com a satisfação no desenvolvimento de vivências na Educação Infantil é

sem dúvidas uma metodologia a ser adotada pelo professor que se preocupa com as aprendizagens das crianças. Seguindo esse pressuposto relacionado às habilidades que são possíveis proporcionar às crianças com vivências lúdicas, outro aspecto se apresenta como relevante nesse processo que é a observação do professor durante as atividades lúdicas das crianças.

Segundo Fortuna (2017, p. 111) "a observação do professor durante as atividades lúdicas é pautada de informações relevantes que contribui de forma significativa para o desenvolvimento infantil".

Cabe, no entanto, que o professor além de planejar, mediar as vivências lúdicas, deve também acompanhar, orientar e brincar junto com as crianças, para que elas se sintam seguras no ato da vivência, proporcionando dessa forma o apoio pedagógico que as crianças necessitam.

Murcia (2005) escreve também sobre a contribuição da linguagem do lúdico, mencionado que:

Conhecida como uma linguagem do lúdico, a brincadeira é parte integrante do cotidiano infantil e que é um modelo de aprendizado comum e ajuda nas práticas intelectuais, motoras, sociais e morais, constituindo-se assim um ótimo recurso favorecedor de aprendizagens na infância (MURCIA, 2005, p. 19).

Sendo assim, o lúdico presente nas vivências da rotina infantil favorece as crias a possibilidade de evoluir de forma integral, seja no aspecto motor, social, da linguagem e intelectual.

A brincadeira com certeza é fundamental na infância, isso porque as crianças estão a todo o momento brincando, seja com objetos, transformando objetivos, ou de forma imaginária, mas de qualquer modo, ao observar o contexto infantil, logo se observa a brincadeira e nela o aspecto lúdico, que funciona como uma linguagem que é denominada de linguagem infantil.

Entendeu-se a partir de propostas teóricas mencionadas no decorrer do presente tópico, que o aspecto lúdico esteja presente na maioria das vivências propostas na pré-escola, pois é possível propor as crianças vivências dirigidas, aquelas em que o docente tem a intenção organizar os espaços e contextos, ou vivências livres, que são sem o direcionamento do professor, mas o lúdico está presente e garante o prazer no desenvolvimento dessas vivências.

Fortuna (2017) declara que a ludicidade evolui:

Encadeando as armações psicológicas completas (pensamentos, afetos e emoções) com as práticas sociáveis da criança. Na direção de proporcionar a relação que existe entre a ludicidade e o progresso psicomotor, indo ao encontro da teoria de Piaget a partir do jogo da pessoa, que possibilita a denominação dos jogos sob a ideia cognitiva, deixando claro que é a partir da maturidade e da comunicação fixa com o espaço (assimilando e acomodando) a partir das vivências sensoriais e físicas, que o fazer da criança acontece mais diferente (FORTUNA, 2017, p. 111).

Compreendeu-se que o lúdico tem enorme relevância para a evolução infantil, pois por meio dele é possível a aquisição de várias habilidades como as motoras, as criativas e as cognitivas, possibilitando a interação das crianças com o espaço e os parceiros e assim estabelecer ligações para aprender.

Considerada uma vivência completa para a infância, as experiências lúdicas possuem um fato essencial que aguça as aprendizagens infantis e funciona como mola propulsora da aprendizagem.

Além de tudo, as experiências lúdicas oportunizam as crianças a desenvolver práticas de socialização com o meio e com o outro, tais práticas são importantes para o desenvolvimento de habilidades infantis, principalmente quando acredita-se que as crianças aprendem nas interações sociais.

Para Dornelles (2003, p. 76) a ludicidade é importante para o desenvolvimento de habilidades na Educação Infantil, mas essas atividades devem ser "registradas como vivências dirigidas, com brincadeiras livres e criativas que poderão ser usadas nos momentos de regulação das crianças para que possam se desenvolver".

A ludicidade também contribui para o progresso psicomotor na infância, isso porque possibilita o desenvolvimento completo unindo pensamento e corpo durante as vivências em que as crianças desenvolvem.

O lúdico em brincadeiras, permite que o sujeito explore o ambiente, os materiais, estabelecendo relações entre o conhecimento que tem, com o novo conhecimento e assim poderá aprender sobre o currículo da escola.

Portanto, a ludicidade presente nas brincadeiras é um aspecto importante a ser utilizado com frequência na pré-escola, devendo ser parte integrante da rotina em todas as salas de referências da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento da pesquisa, foi possível compreender que o contexto da pré-escola demanda uma série de ações que devem ser pensadas de acordo com uma concepção de aprendizagem. Entender a concepção de aprendizagem da pré-escola é de grande importância para o desenvolvimento das vivências lúdicas, que são de grande importância para o desenvolvimento integral das crianças de até cinco anos da pré-escola.

Vale ressaltar ainda, que o ambiente pré-escola deve possibilitar em sua rotina diária recursos que favorece as crianças a compreenderem o mundo, dessa forma, as áreas de aprendizagem do currículo da Educação Infantil contemplam as expectativas de aprendizagem para a infância, mas as áreas de experiências devem conversar no processo de aprendizagem para que se possam envolver as crianças em vivências onde possam adquirir habilidades.

De forma específica, constatou-se na literatura que as brincadeiras são recursos lúdicos que devem ser planejados pelos professores da pré-escola, pois são considerados como ferramentas que favorecem a evolução de habilidades, principalmente a habilidade criativa, que aguça a curiosidade infantil e é necessária para que as crianças de até cinco anos continuem construindo o conhecimento no processo de aprendizagem.

Ao longo do trabalho foi possível descrever as contribuições da ludicidade com as brincadeiras para a evolução de habilidades as crianças da pré-escola, desde que as situações de aprendizagem sejam planejadas intencionalmente pelo professor, que deve levar em consideração os aspectos lúdicos das brincadeiras, disponibilizar recursos como os brinquedos e acompanhar as crianças no

desenvolvimento das vivências propostas.

Contudo, conclui-se que as brincadeiras unem à vontade aprender e o prazer ao se realizar uma vivência pedagógica que é proposta na Educação Infantil. Nesse sentido, o professor utilizando a ludicidade nas brincadeiras, como ferramentas pedagógicas, permitem as crianças criarem ambientes graficamente, servindo como estímulo para o desenvolvimento de habilidades criativas de ambos os participantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2000.

BRASIL. MEC. **Secretaria de Educação Fundamental**. RCNEI. Brasília: MEC/SEF, 1998. Brasília, 1998.

BROUGERE, G. **Jogo e educação**. São Paulo: Artes Médicas, 1998.

DORNELLES, L. V. **O brincar e a produção do sujeito infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

FORTUNA, T. R. **Brincar, viver e aprender: educação e ludicidade no hospital**. São Paulo, Cortez, 2010.

KAMII, C. **Jogo em grupo**. São Paulo: Artmed, 1991.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

LACIOS, J. **Educação infantil: resposta educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MURCIA, J. A. M. **Aprendizagem através de jogos**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

OLIVEIRA, Z. M. R. **A criança e seu desenvolvimento: perspectiva para discutir a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

SMOLKA, A. L. **A criança e seu desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2012.

CULTURA, MÍDIA E IDENTIDADE: SAMBA É BRASIL



AMANDA JORRI DE TOMEI

Graduação em Pedagogia, pela Universidade Nove de Julho em 2008; Especialista em Neuropsicopedagogia, pela Faculdade Metropolitana em novembro de 2019; Professora de Educação infantil no CEI Jardim das Pedras.

RESUMO

O objetivo deste estudo é trabalhar a importância da aplicação da cultura das Escolas de Samba no Brasil, em todo segmento da Educação: Ensino Fundamental Anos Iniciais, anos Finais, Ensino Médio e Ensino Superior, de forma que a Mídia Televisiva e Auditiva (Rádio) perca forças quanto ao desvio de informações que Marketing negativo promove. O interesse financeiro proveniente da Secretaria de Turismo vem desviando a propagação necessária quanto à necessidade do histórico da cultura; assim, a intensificação da abertura e expansão dos Blocos de Carnaval apresentados nas ruas das grandes cidades vem tomando o lugar e interesse da população sobre o assunto. Este módulo vem fortalecendo o caráter democrático da maior festa popular do Brasil, totalizando até o momento 300 blocos de rua. A elevação do nível cultural, profissional, social e econômico do carnaval de rua não só o promove como instrumento cultural, mas também de trabalho e empreendedorismo.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura; História; Carnaval; Samba; Educação.

INTRODUÇÃO

A conceituação de cultura é um tema polêmico, devido a sua casta complexa e por estar presente em distintas áreas do conhecimento, entre as quais estão a Filosofia, Sociologia e a Antropologia. Contudo, é possível resgatar o que parece ser consenso. Cultura também é definida como um conjunto de crenças, moral, valores, costumes e conduz um indivíduo a identificar-se como parte de uma coletividade. Sobre o tema, Roberto Da Matta ilustrou em seu livro “O que faz o Brasil, Brasil”:

[...] Nas leis e nas nobres artes da política e da economia, das quais temos que falar sempre num idioma oficial e dobrando a língua; mas também na comida que comemos, na roupa que vestimos, na casa onde moramos.

Cultura suscita identidade, para o Brasil, expressa através da diversidade de suas manifestações artísticas. Mas, encontramos nesse ponto um elemento complicador: a relação explosiva entre

identidade e tempo. Em “Cultura e artes do pós-moderno” Lúcia Santaella indica um caminho salutar (2003, p.22):

São quatro os princípios que governam a vida: ela tende a se expandir como gás para ocupar todo o espaço que se tornou disponível; ela se desenvolve continuamente em níveis de maior complexidade; quanto mais complexo o nível de sua organização, mais rapidamente a vida cresce.

Igualmente, a identidade tem aspecto mutável ainda mais ágil, quando consideramos as características do mundo contemporâneo de alto avanço tecnológico e intensa capacidade produtiva. Impreterivelmente, tudo acaba se transformando em produto essencialmente voltado para o rápido consumo e substituição, elemento pontuado de maneira perspicaz, Marshall Berman, em estudo sobre a vida moderna e seu cerne transitório na obra “Tudo que é sólido desmancha no ar”. O juízo foi resgatado por Zygmunt Bauman em “Modernidade Líquida”. Alicerçado sob cinco elementos vitais; emancipação, individualidade, tempo/espaço, trabalho e comunidade, Bauman descreve a característica fluída, efêmera e transitória dos nossos tempos como o contraponto da modernidade sólida e segura. Temporalidade é um elemento raiz para a compreensão da dinâmica do recente.

Em linhas que se seguem, o objetivo amplo deste estudo é enfatizar que tudo é efêmero; arte é quase análoga de ser produto. A identidade culmina no periclitante paradoxo da água: do copo, para xícara, mas pode tombar, escorrer e evaporar em poucos segundos; transitória, precíval e altamente adaptável. A arte acomoda-se na sina de ser produto propenso ao caminho dos sólidos: evaporar. Desta forma, a instantaneidade com que reedificamos elementos próprios de nossa cultura é um feito denso do recente. Quando breve, não pode ser profunda, é água que do copo tomba; incidindo em uma superfície plana, escorre e evapora rapidamente. Mas, se no caminho encontrar uma animosidade, pode empoçar e permanecer líquida por mais tempo. A animosidade retarda, sem promessas, a dissipação dos elementos geradores da nossa cultura. Por conseguinte, o perigo da mutação é a identidade do hoje. Então, cultura é vida; cresce e gera vida. Seu nível de complexidade está relacionado à forma como o contexto engendrador é organizado.

Nesse ponto, reside o imo de nossos estudos: iniciar uma pequena reflexão sobre como a mídia acoplada nas feições do presente vem contribuindo para estabilizar ou tornar tênues elementos próprios da identidade nacional. Este determinador que analisa os estudos dessa área de Ciências Humanas invade a busca pela Semiótica e sua interlocução com a Psicanálise (Peirce, 2012), abrindo uma perspectiva de captação dos signos para além da percepção consciente, visando suas motivações inconscientes, quando o novo & inesperado aparece para iluminar o real. Na condição mortal & sexuada do ser humano, nos confins do narcisismo, o falante perde & almeja a capacidade de saber sobre si, determinado pelo Outro, guardião do código & representante da cultura. Estes artigos aquilatam o capital intelectual daqueles que têm sido fiéis a uma indagação em progresso, sem promessas de acabamento. Costurando & juntando os pontos imperceptíveis dos emaranhados das linguagens na produção social, cultural, tecnológica & psíquica, os artigos narram & constatarem como, quanto mais a nossa espécie se desenvolve & cresce em complexidade, o desejo & o gozo se mantêm pertinentes & impertinentes. Assim, os trabalhos publicados nesta coletânea compõem uma produção de pensamentos & ideias que versam sobre a vivência do ser social na sua relação com a função & o campo da palavra, com suas implicações no falar & no dizer. Para tal, o ruído da comunicação pós-humana esboça, sob várias faces, a leitura dos signos pela lente dos três registros

da experiência analítica, formalizados por Jacques Lacan – real, simbólico & imaginário –, aliados às categorias fenomenológicas & semióticas de primeiridade, secundidade & terceiridade, de Charles Sanders Peirce. Esses conceitos estão na base dos desdobramentos teóricos que dirigem um olhar crítico para o cidadão na metrópole, o poder de consumo & a sociedade do espetáculo, refletindo as celebridades instantâneas & os factoides que ambientam o cenário do mundo globalizado. Por mais que se multipliquem & diversifiquem as cenas da vida cotidiana, elas demonstram que, para cada um de nós, o discurso do Outro propaga traços & sinais de letras, revelando uma escrita que opera na montagem da posição subjetiva individual, inserida no coletivo.

DESENVOLVIMENTO

A interlocução da Semiótica com a Psicanálise abre uma perspectiva de captação dos signos para além da percepção consciente, visando suas motivações inconscientes, quando o novo & inesperado aparece para iluminar o real. Na condição mortal & sexuada do ser humano, nos confins do narcisismo, o falante perde & almeja a capacidade de saber sobre si, determinado pelo Outro, guardião do código & representante da cultura. Estes artigos aquilatam o capital intelectual daqueles que têm sido fiéis a uma indagação em progresso, sem promessas de acabamento. Costurando & juntando os pontos imperceptíveis dos emaranhados das linguagens na produção social, cultural, tecnológica & psíquica, os artigos narram & constata como, quanto mais a nossa espécie se desenvolve & cresce em complexidade, o desejo & o gozo se mantêm pertinentes & impertinentes. Assim, os trabalhos publicados nesta coletânea compõem uma produção de pensamentos & ideias que versam sobre a vivência do ser social na sua relação com a função & o campo da palavra, com suas implicações no falar & no dizer. Para tal, o ruído da comunicação pós-humana esboça, sob várias faces, a leitura dos signos pela lente dos três registros da experiência analítica, formalizados por Jacques Lacan – real, simbólico & imaginário –, aliados às categorias fenomenológicas & semióticas de primeiridade, secundidade & terceiridade, de Charles Sanders Peirce. Esses conceitos estão na base dos desdobramentos teóricos que dirigem um olhar crítico para o cidadão na metrópole, o poder de consumo & a sociedade do espetáculo, refletindo as celebridades instantâneas & os factoides que ambientam o cenário do mundo globalizado. Por mais que se multipliquem & diversifiquem as cenas da vida cotidiana, elas demonstram que, para cada um de nós, o discurso do Outro propaga traços & sinais de letras, revelando uma escrita que opera na montagem da posição subjetiva individual, inserida no coletivo.

O PERIGO DA MUTAÇÃO É A IDENTIDADE DO HOJE

Considerando a capacidade de recriação cultural e por sequela, as críveis transformações pelas quais passam caracteres de nossa identidade é possível definir seus elementos compositivos? Trata-se de compreender a identidade como prodígio histórico e social, subordinado às variações decorrentes do seu habitar; é duna e compõe seus desenhos naturais em seu eterno cominho por entre as estações.

Cultura é pertença, conjunção e complexidade; surpreende como bonequinha russa: uma cultura, dentro de uma cultura, dentro de uma cultura; enredada por ser diversa. Entretanto, no caso do Brasil, não podemos esquecer subsídios umbilicais e dos quais, todos os outros emergem: a música (em especial o samba), a culinária, sincretismo religioso, o regionalismo linguístico.

O samba amplia seu “simbolismo do nacional” através da existência das Agremiações Carnavalescas; manifestação significativa da cultura brasileira, mas qual cultura?

Tais organizações (também chamadas de folclore) nasceram ligadas às particularidades de um grupo, com representações e valores vinculados aos elementos que a compuseram. As insígnias das instituições de carnaval denotam de uma memória ainda mais antiga, remanescente dos negros africanos outrora, preservadas pela oralidade; de geração para geração, através dos tempos, o cortejo bailarino guia a voz do samba de nossas reminiscências para o tempo presente. Essa transição nós chamamos de tradição, aporte preponderante de nossa História.

Além de tradicionais e históricas, as Escolas de Samba eram manifestações dirigidas para consumidores - edificadores. Portanto populares, distinguindo-se de outra modalidade cultural chamada de massa: imposta aos seus consumidores. Sendo cultura popular e tradicional, as agremiações jamais seriam encontradas nos meios de comunicação. Entretanto, têm nos meios seu principal fomento e algoz.

Fomento porque a sociedade se transforma e alterna também seus feitiços de provocar e transmitir objetos artísticos para os quais, inclui-se essencialmente, a participação dos próprios meios como figuras do composto cultural. (Santaella, 2008, 13), aponta para a inserção de uma nova modalidade de cultura distinta da Massa: a Cultura das Mídias. Alvitre de um processo edificado pela transposição da oral, escrita, impressa e da própria massa, a Mídia ocupa assim, um espaço salutar no seio da cultura nacional contemporânea. Persuadidos para a presença deste indefectível membro, resta saber como nosso país tratará o assunto, no seu processo de compor e difundir identidade, dando conta da globalização “das personas nacionais” e da convergência dos próprios meios.

Sendo a Mídia parte do processo de elaboração, as Escolas de Samba como cultura-tradição perdem seu predicativo de oralidade, personalização e perenidade. Nestes termos, a indelével abdução destas manifestações pelos meios sugere um processo inevitável com a oralidade enferma, em vias de ser substituída pela Mídia (como nas Redes Sociais), fato que suscita e é parte integrante do sistema cultural nacional.

De tal modo, a cultura da atualidade é mista. Não é Tradição, Massa ou Mídia, mas parte dos intermédios. Estando embebida no atual de liquidez, produção em série, homogeneização, a própria cultura deverá construir alternativas para preservar sua história. Isto porque, na intersecção entre Arte Tradicional e Mídia, algo é abolido e o aspecto negativo para a preservação da nossa identidade está na ignorância coletiva para com o perdido, consumindo a manifestação “mista” como expressão da popular e tradicional em essência brotada espontaneamente.

Não guardamos ônus e bônus da nossa História. Logo, a identidade se equilibra na tênue linha entre o remoto esquecido e o presente imediato; lentamente dissolve-se no ar (Marshal, 2006) para a geração de uma nova identidade? Resta analisar o quanto da tradição é esquecido pelo caminho,

eliminando gota a gota o fundamento da nossa identidade nacional: ser várias.

A noção de identidade nacional é algo complexo, capaz de despertar muitas paixões e debates, afinal, como algo pode aparentemente ser tão palpável e passível de contestação? Todos nós crescemos em determinados grupos, dos quais as nações formam um dos mais significativos laços que unem as pessoas, ao mesmo tempo em que excluem aquelas que não compartilham de suas simbologias, de seus códigos, de sua noção de pertencimento. Desde crianças, somos ensinados que pertencemos a um povo – ou a uma nação –, e que por pertencer a esse povo, temos aqueles que nos são iguais, enquanto aqueles que não fazem parte desse círculo devem ser vistos como diferentes.

E essas diferenças que enxergamos com tanta precisão, não são naturais, mas sim são frutos de todo um processo histórico que se desenrola muitas vezes alheios à nossa percepção. Desta maneira, para podermos começar a entender todo esse complexo jogo de sentimentos, muito vivo ainda dentro de nossa historiografia – o que ajuda a justificar o porquê desta obra – é importante que entendamos o que é a nação, algo que há tempos historiadores, sociólogos, literatos e uma série de outros estudiosos buscam compreender.

Segundo José Carlos Reis, podemos entender a nação como uma comunidade possuidora de um caráter e de uma história singulares, sendo resultado de origens e acontecimentos específicos, o que lhe confere características únicas em relação às demais comunidades. Há quem não negue esse caráter de comunidade, que está no cerne do sentimento nacional, mas vai além, nos trazendo que essa nação que agrega pessoas é, sobretudo, imaginada, limitada e soberana.

O SAMBA-ENREDO E A HISTÓRIA DO BRASIL

A temática nacional é, até os dias de hoje, uma constante nos desfiles das escolas de samba. Muito dessa característica deve-se ao caráter nacionalista do governo Vargas e sua aproximação com os dirigentes das agremiações à época. As escolas de samba disputavam espaço e popularidade com outras manifestações carnavalescas e, pela imposição regulamentar de obrigatoriedade da temática nacional nos enredos, aproximaram-se dos ideais governistas, sobrepondo-se aos blocos, ranchos e sociedades (Guaral, 2012). O jornalista Nonnato Masson, em reportagem do Jornal do Brasil em fevereiro de 1964, abordou essa temática de maneira bem-humorada:

Um dia, por decreto, as escolas deixaram praticamente de ser de samba para serem rebolantes batalhões patriótico-carnavalescos. Foi-lhes imposto o enredo histórico para os desfiles. O samba se transformou em Voluntários da Pátria e desceu para a avenida para dar combate a Solano López. Os tamborins viraram tambores da Guerra de Canudos e os reco-recos foram outros tantos bacamartes de Borba Gato e Anhanguera. [...] Dura lex, e tome D. Pedro I todo ano, ali, firme, na avenida, de mestre-sala ou fantasia de destaque. Muito D. João VI desfilou vestido de mosqueteiro e muita Princesa Isabel arrastou as sandálias na avenida vestida de Maria Antonieta (Masson, 1964, Caderno B, p. 6).

As escolas de samba buscavam não somente apoio governamental, mas também legitimação

social. Desse modo, apesar de serem manifestações majoritariamente negras, vislumbravam e representavam a história de marcos e figuras brancas. O negro, até meados da década de 1960, era retratado exclusivamente por sua dor, seu banzo e sua escravização ou através de outras figuras, como a princesa Isabel e o 13 de maio (Perigo, 2020).

Tal situação começou a modificar-se a partir do carnaval do Acadêmicos do Salgueiro de 1960, intitulado Zumbi dos Palmares. Inicialmente visto com grande desconfiança pela comunidade da escola e por críticos, jornalistas e foliões, é hoje considerado o rompimento definitivo acerca da retratação negra no carnaval.

Como nas congadas e maracatus, que são embaixadas de recoroação de um rei negro e como esse rei reinaria somente nas festas da sua nação escrava, os brancos dominantes as consentiam. O negro, então, para dar maior valor ao poder “de ocasião”, vestia-se, ele e sua corte, como D. João VI ou Pedro I ou II e suas cortes. Daí... As escolas de samba seguiram a mesma história. Seria a primeira vez [1960] que uma manifestação negra exhibir-se-ia vestida de negro e com orgulho! (Pamplona, 2013, p. 58-59).

A mudança principal, no entanto, se dava no aspecto temático do desfile, no enredo escolhido. Fernando Pamplona (1926 – 2013), ao ser convidado pelo Salgueiro, sugeriu a homenagem a Zumbi dos Palmares, e o desfile de 1960 se constituiu em um momento importante do processo de construção, visibilidade e de ocupação do espaço público por uma cultura negra brasileira.

Enredos assinados por Fernando Pamplona

Ano	Escola	Colocação	Divisão	Enredo
1960	Salgueiro	Campeã	1	Quilombo dos Palmares
1961	Salgueiro	Vice-Campeã	1	<i>Vida e obra do Aleijadinho</i>
1964	Salgueiro	Vice-Campeã	1	<i>Chico Rei</i>
1965	Salgueiro	Campeã	1	História do Carnaval Carioca
1967	Salgueiro	3º lugar	1	História da liberdade no Brasil
1968	Salgueiro	3º lugar	1	Dona Beja, a feiticeira de Araxá
1969	Salgueiro	Campeã	1	Bahia de Todos os Deuses
1970	Salgueiro	Vice-Campeã	1	<i>Praça XI carioca da gema</i>
1971	Salgueiro	Campeã	1	Festa para um rei negro
1972	Salgueiro	5º lugar	1	Nossa madrinha, Manguieira querida
1977	Salgueiro	4º lugar	1	Do Cauim ao Efó, moça branca, branquinha
1978	Salgueiro	6º lugar	1	Do Yorubá à luz, a aurora dos deuses
1997	Em Cima da Hora	5º lugar	A	Sérgio Cabral a cara do Rio

A significativa guinada reflete até os momentos atuais como a maneira de enxergar e retratar a diversidade brasileira nos enredos e sambas das agremiações de todo o Brasil. A seguir apresentam-

se dois trechos de sambas-enredo de diferentes períodos temporais e abordagens opostas. A primeira obra, da Unidos da Tijuca de 1961, aborda o trabalho braçal, o sofrimento e a questão da venda de escravizados. A segunda composição, da Estação Primeira de Mangueira de 1988, inicia um apelo de reinterpretação da realidade social visto até os dias de hoje no samba-enredo. Trata da importância do negro para a construção identitária do Brasil e questiona se a Lei Áurea de fato pôs fim à escravidão.

SAMBA E SAMBA ENREDO: ENTRE O REMOTO ESQUECIDO E O PRESENTE IMEDIATO

O provável berço do samba é o Estado do Rio de Janeiro, mais precisamente, entre os bairros Saúde e Centro, durante as reuniões promovidas por senhoras procedentes da Bahia, como Tia Ciata, nas primeiras décadas do século XX e contando com a presença de grandes talentos da época.

Nessas festividades, surgiu o primeiro samba gravado, “Pelo Telefone”, cuja propriedade foi assumida por Donga (casa Edison, selo Odeon, 1917). Até hoje, a autoria é questionada. Muitos compreendem o samba produzido durante as reuniões como proveniente de uma contribuição coletiva entre improvisos e duelos de versos comuns na ocasião.

Diferente do ritmo considerado pai da Música Brasileira: o choro, essencialmente instrumental, o samba (como as modinhas e as serestas), pode ser enquadrado entre as modalidades da canção popular: composta por letra, melodia e canto. É identificado por seu caimento rítmico característico, seu conjunto de instrumentos típicos de corda e percussão, originando-se na mistura da dança dos negros africanos com outros gêneros musicais como o maxixe, o lundo e a polca.

Do seu surgimento para os nossos dias, muitas são as variações de samba: samba canção, também chamado de samba meio de ano, o samba de roda, o samba de partido alto, samba de gafieira, samba de breque, samba-rock, entre outras. Considerado Patrimônio Nacional em 2007, pelo Instituto do Patrimônio Histórico Nacional (IPHAN), é um dos maiores símbolos da identidade nacional.

Já o samba enredo ou de carnaval é uma modalidade temática própria dos dias de folia e surgida com o advento das Escolas de Samba. A primeira, “deixa falar”, data de 1928, Rio de Janeiro e foi fundada por sambistas do Estácio de Sá. Já em 1929 ocorreu o primeiro concurso de sambas.

O estopim da relação das agremiações carnavalescas com os meios de comunicação sucedeu em 1932, na Praça Onze, Rio de Janeiro, quando o jornal “Mundo Esportivo” resolveu patrocinar o primeiro desfile das Escolas de Samba, com 19 agremiações e vitória da Estação Primeira de Mangueira. Hoje, somam mais de 40 anos de transmissões televisiva dos desfiles das agremiações.

Em 1935, surgiu a primeira Escola de São Paulo, a Primeira de São Paulo, com os desfiles oficiais do Estado sendo iniciados em 1950, consagrando a campeã Lavapés.

Outra abdução das entidades pela comunicação de massa ocorreu via samba enredo e através das gravações fonográficas. Prematuramente, a indústria do disco constituiu uma parceria indissolúvel com a canção popular (em especial o samba) e o rádio. Durante os dois meses que

antecediam o Carnaval, as rádios eram inundadas pelos sambas enredos, que movimentavam também a indústria do disco. Tanto que, para suprir o consumo do samba nos períodos distantes da festa, a meio fonográfico promovia outra modalidade: o meio de ano ou canção.

O início das transmissões televisivas dos desfiles das escolas facultava uma pueril visão de ampliação do alcance comunicativo da festa e contribuição para preservação de sua história, uma vez que passariam a figurar nos arquivos audiovisuais das emissoras de televisão. As primeiras comunicações revelavam a assimilação sem reparos de um fenômeno cultural estranho: a mídia. Mas, a subserviência do fenômeno artístico à linguagem do meio foi somente uma questão de tempo e envolve dois elementos centrais: o aspecto mediador das entidades (entre tradição e modernidade) e a mutação do samba enredo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas primeiras décadas do século XX, traz a hipótese de que esta tese pertencia a uma escola situada num bairro com tradição de samba, trazendo em seu espaço escolar a cultura do samba, com o propósito de investigar de que forma se dariam as aproximações, entrecruzamentos e distanciamentos entre a cultura da escola, a escolar e a do samba. Esta, por sua vez, reconhecida como uma das culturas sociais de referência dos/as estudantes. Esta suposição não se confirmou na perspectiva de sua formulação original: a relação dos/as estudantes com a cultura do samba mostrou-se bastante fraca. As transformações ocorridas no mundo e no Brasil, impulsionadas pelos processos de globalização econômica e mundialização da cultura têm impacto enorme na população. Torna-se impossível o local se fechar à influência global. O peso da mídia no acesso a informações e consumo de bens culturais traz posição decisiva. Crianças e adolescentes formam um mercado específico. Suas ações e preferências são mediatizadas por um tipo de consumo que ao mesmo tempo se torna marca identitária. Por fim, crianças e jovens podem adquirir disposições e competências diferentes daquelas que podem obter espontaneamente.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. **Elementos de Semiologia**, São Paulo: Ed. Cultrix, 2012

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

BENSE, M. **Pequena Estética**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2009.

COELHO, J.T. **Semiótica, Informação e Comunicação**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2013

ECO, U. **Tratado de Semiótica Geral**. São Paulo: Ed. Perspectiva., 2012.

MARSHALL, B. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. São Paulo: Cia. Das Letras 2006

MATTA, R. da. **O que faz o brasil, Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1986

PEIRCE, R. **Semiótica e Humanidade**. São Paulo: Abril vol. XXXVI, 2012.

PIGNATARI, D. **Semiótica e Filosofia**, São Paulo: Ed. Cultrix, 2009.

REIS, J. C. **História, a ciência dos homens no tempo** (Ed. Papirus, 1994])

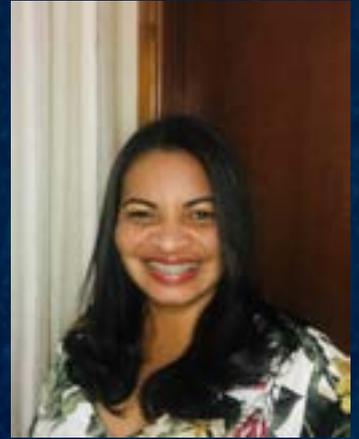
SANTAELLA, L. **Culturas e Artes do Pós-humano: da Cultura das Mídias à Cibercultura**. Ed. Paulus, São Paulo: 1ª. Edição, 2003.

http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_07&pagfis=59521&url=http://memoria.bn.br/docreader

A IMPORTÂNCIA DA CULTURA AFRICANA

ANDREIA DA CONCEIÇÃO ANDRÉ SANTOS

Graduação Licenciatura em Pedagogias em 14/01/2008 pela UNG Universidade Guarulhos (2007); Especialista em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento pela Faculdade Batista de Minas Gerais IPEMIG (2021); Professor de Educação - no CEI Yojiro Takaoka e Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Marina Melander Coutinho



RESUMO

Podemos notar de forma muito clara que a cultura africana tem sido negligenciada nas instituições escolares ao longo dos anos. Pouco se discute se apresenta e estuda sobre essa arte tão importante para nossa formação cultural. A intenção aqui é falar e de algum modo ampliar a discussão acerca desse tema de tão grande relevância para a cultura em seus mais variados seguimentos. Aqui discutiremos mais precisamente sobre como ela conversa com o desenvolvimento cultural no Brasil, sobre como ela influenciou e influencia até os dias atuais. Considerando sobre tudo a importância de desmistificar e desconstruir conceitos carregados de preconceitos e crenças limitantes.

PALAVRAS-CHAVE: Arte Africana; Cultura; Desenvolvimento Cultural.

INTRODUÇÃO

Nosso país engloba uma vasta diversidade no âmbito da cultura, aqui são acolhidas as mais variadas etnias, contudo a cultura europeia ainda resiste ao ponto de suprimir a africana que é parte do cotidiano do nosso país. Infelizmente em nosso país a cultura europeia ainda é a de maior destaque e isso traz grande prejuízo ao povo preto que convive diariamente com todo tipo de preconceito em relação a sua identidade e origem. Partindo desse preceito se torna ainda mais importante ampliar a discussão para que as pessoas tenham maior compreensão da história e valor desse povo, de sua cultura e de toda essa riqueza. Refletindo a partir desse ponto esse artigo irá abordar a arte e cultura africana e a importância de estudá-la e conhecê-la de forma mais profunda, tendo em vista a relevância dessa estrutura artística para nossa sociedade e história como povo. Ainda que seja classificada cultura afro, ela é uma forte fonte de conhecimento e inspiração cultural para nossa sociedade em diversos seguimentos. No que diz respeito ao ensino de arte nas instituições educacionais o professor é o principal norteador, visto que toda sugestão que parte dele coloca em evidência as produções culturais desse povo e isso traz um olhar mais criterioso para além dos

muros da escola. Temos a escola como parte muito importante no processo de reconhecimento do valor dessa cultura, considerando além de tudo que nossa população é em boa parte composta por pessoas pretas, ou seja descendentes diretos do povo africano. Contudo a intenção mais latente é difundir entre os alunos a importância da diversidade, rompendo assim as barreiras do preconceito, seja ele qual for, elevando assim a autoestima e reduzindo assim a angústia os que são diretamente afetados.

CULTURA E CULTURA AFRODESCENDENTE

Chamamos de cultura um conjunto de características que se absorve com o meio, informações e comportamentos adquiridos entre as pessoas que compõem uma sociedade.

O conjunto complexo dos códigos e padrões que regulam a ação humana individual e coletiva, tal como se desenvolvem em uma sociedade ou grupo específico e que se manifestam em praticamente todos os aspectos da vida: modos de sobrevivência, normas de comportamento, crenças, instituições, valores espirituais, criações materiais, etc (AURÉLIO, 2004).

Desse modo é possível compreender a cultura como algo que se produz por meio da mente humana, essa por sua vez afeta seu comportamento e estrutura sua vida e a dos demais e isso envolve os mais diversos contextos da existência e comportamento humano.

A cultura está inserida na religião, ela também está presente no conjunto de leis que regem uma nação, nas artes que esse povo aprecia e produz, em suas crenças, seus costumes e até mesmo nos conceitos morais que organizam as mais variadas estruturas de determinado grupo.

Cultura é uma palavra que em latim significa cultivar e ela interfere de forma muito direta no conhecimento e comportamento, por esse motivo ela influencia todo o regimento de uma sociedade, podemos observar isso ao analisar como cada país se comporta e ainda dentro desse país cada cidade ou estado tem comportamentos distintos.

A cultura por sua vez não é algo inerte, ela se transforma de acordo com as novas aquisições dos indivíduos, quando o ser humano se apropria de um novo conhecimento, ele também muda a estrutura cultural e por vezes esse novo comportamento afeta o dos que estão a sua volta.

Durante um longo período a cultura esteve diretamente relacionada com a ideia de civilização e por vezes ela é compreendida como algo que diz respeito a desenvolvimento ou até mesmo educação, como se ela fosse responsável por alguém ser melhor, ou pertencente a alguma casta superior.

Embora o Brasil tenha sido um dos países que recebeu pessoas escravizadas originárias da África por mais tempo, ainda persiste um preconceito muito grande em relação a cultura desse povo, e essa é mais uma razão para defender e difundir a grandeza dessa cultura.

É importante ressaltar que os povos africanos não chegaram aqui sem uma cultura própria, cada povo carregou consigo sua bagagem cultural, sua história, seus costumes e ao chegar no Brasil, depararam-se com um mundo completamente diferente, nem mesmo sua existência como ser humano foi considerada ou preservada.

ARTE AFRICANA

A África, continente mais próximo do Brasil, e continua conforme reportamos a cada dia no jornal Todos os dias, como se vê na mídia, na mídia e nas ruas, um grande número de migrantes continua chegando ao Brasil, portanto, cada vez mais.

Mesmo com uma população tão grande, nossa composição étnica europeia é suficiente para que grande parte da sociedade ignore e tenha preconceito contra a cultura africana.

Apesar de ser um dos principais constituintes da sociedade brasileira, o negro ainda sofre preconceito por um grande segmento da nossa sociedade ainda hoje.

Os africanos ultrapassaram os indígenas em número e continuidade racial, e os africanos e seus descendentes tiveram papel decisivo na ocupação de territórios e na formação do povo brasileiro.

É assustador que mesmo com todas essas contribuições culturais para o Brasil, os negros ainda sofram com o racismo. Como todos sabemos, há apresentações artísticas por toda a África, e criatividade não falta a essas pessoas, além de uma enorme diversidade de culturas e classes sociais. (BARROS, 20., s/p).

As artes tradicionais ainda existem e estão se desenvolvendo, várias formas de arte como: música, dança, pintura, arte sacra, pintura corporal e arte popular. Muitas expressões artísticas africanas e afro-brasileiras derivam de sua diversidade cultural e de suas crenças religiosas.

Dessa forma, a arte africana, principalmente de cunho cerimonial, foi aos poucos ganhando espaço no Brasil e no mundo. Em relação à expansão da arte africana, o etnocentrismo pode ser confirmado a cada dia em nosso ambiente e sociedade.

No Brasil isso acaba sendo muitas vezes encoberto, mas não quer dizer que não exista. Quando se trata da cultura e religião da outra pessoa, não é preciso ir muito longe, muitas vezes por falta de compreensão delas, há desrespeito entre colegas de classe, trabalho, família e vizinhos, ou seja, na sociedade como um todo.

É importante estarmos abertos ao conhecimento das diferentes culturas que nos cerca e mais importante ainda, incentivar as crianças na escola a adquirir esse conhecimento, a fim de evitar futuros comportamentos degradantes de natureza social, moral e política.

O Brasil é um país formado por muitas culturas diferentes, como já analisamos antes, porém, também é evidente que a cultura europeia se tornou dominante, podemos observar isso até pela língua utilizada, o português, herança dos colonizadores portugueses.

No entanto, existem no Brasil diversas etnias, com costumes e culturas diferentes, o que torna o Brasil um país rico em diversidade racial e étnica. A cultura especifica maneiras de se relacionar com a realidade.

A importância de ensinar diferentes culturas nas escolas foi considerada óbvia. Porém, quando

a ênfase está no estudo das culturas africanas ou indígenas, esse elemento no ensino escolar é um tanto negligenciado, pois são tratados de forma fragmentada, como se nada tivessem a ver com a nossa realidade e com a própria identidade brasileira.

A ARTE AFRICANA NO CONTEXTO ESCOLAR

Dentro da educação básica das escolas estaduais e particulares, o projeto curricular analisando os parâmetros do currículo nacional na área de competência: Línguas consiste em conteúdos relacionados aos povos indígenas e cultura africana, o conteúdo programado inclui arte, história, música, instrumento musical e lendas.

Esses conteúdos devem ser trabalhados em sala de aula para promover a socialização dos alunos e uma formação crítica e de respeito ao próximo, tendo como principal objetivo o fim do preconceito e a discriminação que muitas vezes se dá pela falta de conhecimento.

A importância de novas compreensões da cultura africana no trabalho em sala de aula se confunde com as relações humanas, o que possibilita o aperfeiçoamento, principalmente a longo prazo, do espaço de relações onde as crianças crescem reconhecendo e vivenciando essa cultura como sua e nada estranho à sua identidade.

A quebra de preconceitos nas relações interpessoais dos alunos faz parte desse contexto escolar, que em outro momento tem um impacto importante até mesmo nas relações familiares dos alunos quando eles trazem para casa o que aprenderam.

Trabalhar, reconhecer e valorizar a história, cultura e arte africana na sala de aula deveria ser comum nas escolas. Mas, ao longo dos anos, a experiência acadêmica tem mostrado que muitas vezes esses povos são estudados e trabalhados em sala de aula apenas em determinados dias, as chamadas “datas comemorativas” segundo o calendário, como o Dia da Consciência Negra em 20 de novembro.

É ótimo trazer essas datas importantes para a sala de aula, mas não dá para aprender mais sobre elas em um dia, é preciso que a valorização seja parte do cotidiano e não se resuma a uma data somente.

O fato de a mitologia, a religião e a arte representarem um veículo sensível de cultura e transmissão de conteúdos como as necessidades latentes dos seres. Pode-se afirmar que esses três campos de conhecimento não podem ser entendidos autonomamente, estão interligados e são definidos como um caráter de identificação e ancestralidade na expressão de virtudes individuais e coletivas (VIANA, 2008, p. 14).

Na percepção do autor, é preciso analisar o contexto e o processo histórico do povo para compreender um pouco de sua arte e a forma de se constituir como sociedade.

A partir do processo de escravização, os africanos tiveram que pensar em estratégias para recriar seu ambiente em um novo ambiente, mantendo suas raízes e acrescentando novas influências de onde viviam.

Eram extremamente sutis e inteligentes, criando o que hoje chamamos de sincretismo religioso,

misturando seus rituais atribuídos com suas religiões originais.

É claro que para os africanos se tornar membros do nosso país foi uma grande mudança, pois tudo era novo, isso sem considerar as péssimas condições as quais eles foram submetidos.

Contudo, pouco se pensa nas pessoas que aqui passaram e foram obrigadas a seguir suas vidas nesse novo continente, sobre suas dores e sofrimento por terem sido arrancados de suas origens tendo que abrir mão de suas raízes.

DEFINIÇÃO DE CULTURA

A cultura pode ser definida como um conjunto de ações ou comportamento, porém o homem tem o poder de dar sentido à sua existência, e isso se dá de acordo com sua reflexão acerca da realidade em que ele vive e a partir disso construir um sentido para sua existência, uma rica história cheia de significado, construindo assim seu mundo cultural.

As pessoas criaram a cultura para dar sentido ao mundo em que vivem e a si mesmas, para que as pessoas existam e deem sentido às suas vidas por meio da cultura.

Considerando o significado de cultura em seu sentido mais puro e sabendo que inclui nisso suas origens, seus costumes, crenças, criações artísticas, religião, entre outras coisas, ou seja, sabendo que todas as atividades realizadas de acordo com as regras, costumes e práticas de cada cultura.

O homem dá sentido às suas ações, sabe-se que suas ações são consideradas e não apenas motivadas por instintos, mas ele pode pensar na realidade em que vive e construir um sentido para sua existência, uma rica história significado; construindo assim seu mundo cultural. As pessoas criaram a cultura para dar sentido ao mundo em que vivem e a si mesmas, para que as pessoas existam e deem sentido às suas vidas por meio da cultura. Considerando o significado de cultura em seu escopo, sabendo que inclui o vernáculo, seus costumes, crenças, criações artísticas, religião, entre outras coisas, ou seja, sabendo que todas as atividades realizadas no âmbito do Acordo de acordo com as regras, costumes e práticas de cada cultura (Duarte Júnior 1988, p. 58)

Segundo o entendimento do autor, é evidente que temos uma sociedade onde a cultura é vista como parte de cada indivíduo que a compõe, a compreensão do mundo em que vive se dá em todo o seu contexto, não apenas que é verbalizado, ou seja, expressos em palavras, mas também acontecimentos, diferentes formas com as quais se estabelece o contato quotidiano, relações e lugares preferidos onde deixam a marca, a identidade que todos procuram construir.

Considerando a importância da cultura de uma nação e que muitas pessoas dedicam seus estudos e pesquisas a várias culturas com o máximo respeito, com o objetivo não somente de conhecer quanto de divulga-la e por várias partes do mundo.

O que esperamos é que esse mesmo respeito e atenção seja dada a essa cultura que tanto sofreu e ainda luta para se manter de pé, pois ainda nos dias atuais o preconceito e desvalorização são fortes e presentes.

Para que as pessoas estudadas possam ser compreendidas dentro de seus costumes e crenças e não sofram com o desconhecimento de pessoas de fora e alheias.

Através de imagens apresentadas e pesquisas que atualmente são cada vez mais abrangentes e assim conhecer novas pessoas, culturas e com isso uma troca de experiência e saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte em toda a sua diversidade tem linhas fortes em suas distinções e temas, principalmente quando encontramos o estudo de diferentes culturas. O Brasil, rico em etnias e diversidade cultural, contém expressões artísticas. É precisamente nesta área que no nosso país se encontra a arte africana, muitas vezes incompreendida e encoberta pelo triste véu do preconceito, desse modo arte passa ser suprimida e pouco tratada nas escolas. Estudar a cultura trazida pelos povos da África durante os anos de história do nosso país é considerado de extrema importância em nossas vidas principalmente porque podemos aprender mais sobre nossas origens. Todos os dias, convivemos com diferentes etnias, nada menos que a mistura de povos que faz do Brasil um país naturalmente diverso. Trabalhar a arte africana por um viés teórico da cultura visual é uma forma interessante de proporcionar aos alunos novas formas de ver a arte, a cultura, os outros e a si mesmos. Esses estudos trouxeram diferentes formas de olhar e analisar imagens, diferentes formas de interpretar e construir significados, criaram novas perspectivas sobre a própria vida como sujeito ativo na sociedade, criativo e crítico de tudo o que vivemos cotidianamente. Com a ajuda de um projeto pedagógico envolvendo diversos trabalhos e apresentações, muitos hábitos preconceituosos podem ser mudados, pois muitas vezes pessoas não percebem que são preconceituosas. Trazer diferentes culturas para a sala de aula é muito mais do que trabalhar conteúdos, é trabalhar a vida e a perspectiva do aluno dentro e fora da escola, como ser humano, como pessoa ética e livre de preconceitos que hoje são até estereotipados.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Maria Manuel. **Estudos culturais: o quê e o como da investigação**. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/Carnets/article/viewFile/466/422>. Acesso em 13 fev. 2023.

BARROS, Jussara. **Cultura na África do Sul**. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/Carnets/article/viewFile/466/422>. Acesso em 10 fev. 2023.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papyrus, 1988.

CULTURA. In: DICIONÁRIO Eletrônico Aurélio da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cultura/> .Acesso em 20 fev.2023.

LIMA Maria Nazaré Mota de. **Escola plural a diversidade está na sala: formação de professores em história e cultura afro-brasileira e africana**. São Paulo: Unicef, 2005. v. 3.

VIANA, Janaina Barros Silva. **Uma possível arte afro-brasileira: corporeidade e ancestralidade em quatro poéticas**. 2008. 140 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/86908>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BERÇÁRIO E SUAS POSSIBILIDADES

BRUNA TEZONI DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UniSant'Anna 2010; Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Unicid 2015; Graduação em Arte Visuais pela Faculdade de Educação Paulistana – FAEP, 2021; Professora na rede municipal de São Paulo - CEI Vereador Joaquim Thomé Filho.



RESUMO

O tema Berçário e suas possibilidades partiu de uma prática desenvolvida no ano de 2022, onde tive a oportunidade de trabalhar no Berçário I, como era novidade para mim mergulhei em um universo de pesquisas e buscas onde descobri o qual pode ser interessante essa faixa etária, suas descobertas, desafios e oportunidades.

Afinal, todos os dias, no mesmo lugar, juntamente com as mesmas pessoas, serão realizadas certas atividades e repetidos rituais. É nesse lugar que as crianças vão se encontrar com outras crianças, aprender a se relacionar, a conviver, a cooperar, discordar. É nesse espaço social que irão, com seus corpos, perceber os odores, escutar as vozes, olhar, observar, tocar, pois as crianças têm grande capacidade através dos sentidos. (BARBOSA, 2010. p. 09).

PALAVRAS-CHAVE: Texturas; Sensações; Brincadeiras; Estimulação; Sentidos.

INTRODUÇÃO

Atualmente é possível observar um número cada vez maior de bebês matriculados em Centros de educação infantil, principalmente em escolas públicas.

No princípio, a educação de crianças em espaços coletivos se tratava de um direito da família, com a constituição federal de 1988, configurou-se um direito da criança, e dever do estado. As creches e pré-escolas que atendem de 0 a 5 anos e 11 meses de idade (BRASIL, 1996).

De acordo com Barbosa (2006, 2010), essa etapa desencadeou mudanças importantes no cenário social e educacional, como fazer menção a educação infantil, definida na última LDB (Lei nº 9394/96), como primeira etapa da educação básica.

Os primeiros significados que o bebê atribui ao mundo ocorrem por meio do toque, do olhar,

dos gestos, da comunicação, da interação do adulto e com outros bebês e crianças. Isso ocorre em diferentes espaços e ambientes. À medida que esses bebês crescem essas interações se ampliam e possibilitam novas aprendizagens e descobertas é desse modo que ela aprende e interpreta o mundo físico, social e cultural do que faz parte.

O berçário é um espaço muito rico que deve suprir todos os requisitos necessários para que o bebê se sinta -se acolhida e amada.

(...) quanto mais marcado por algum simbolismo sensorial que tranquilize -cheiro, temperatura, texturas -, mais próximo e íntimo se sentirá o bebê. (...) assim, se permite suportar melhor os momentos de separação, seja essa espacial, temporal ou emocional, para que não se transforme em um desagradável vazio.(CHOKLER, 2017, p.55)

O QUE É BRINCAR?

Sabe-se que o brincar é a atividade que prevalece na infância, e é motivo de pesquisas em diferentes campos científicos, que por sua vez, estudam a caracterização de suas particularidades, identificam suas relações com o desenvolvimento e com a saúde e, dentre outros objetivos, interveem nos processos de educação e de aprendizagem das crianças, apresentando as evidências sobre as contribuições que as brincadeiras oferecem ao desenvolvimento infantil.

O conceito da atividade de brincar é analisado a partir de diferentes autores. Atribui-se a importância da brincadeira do faz de conta como exemplo de atividades que promovem a representação, refletindo o cotidiano do mundo adulto para o infantil, ou seja, quando as crianças brincam, constroem seus conhecimentos, expressam sua criatividade e auxiliam na formação de um adulto mais reflexivo e crítico.

O sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantido, se o educador estiver preparado para realizá-lo. (Almeida 1994, p. 53)

É de suma importância que os educadores sejam pesquisadores e busque sempre a formação continuada a fim de constantemente estarem inovando sua prática diária.

Baseando-se no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento este instituído em 1998, afirma-se que a criança desenvolve-se em ambientes propícios, respeitando a sua espontaneidade, através de atividades diversificadas para que desenvolvam sua criatividade, visando ainda, que não há necessidade de intervenções.

Acredita-se que, é através das brincadeiras que as crianças assimilam, interiorizam e reproduzem seus conhecimentos.

Ainda através do RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - 1998), a brincadeira é inserida como ato fundamental, favorecendo a forma privada de expressões, reflexões, interações, e desenvolvimento oral entre as crianças.

O PROJETO “AGUÇANDO MEUS SENTIDOS”

O projeto “Aguçando meus sentidos” foi planejado para bebês de 0 a 1 ano e 6 meses de idade e visou proporcionar momentos significativos, experiências prazerosas e vivências que priorizam o desenvolvimento integral dos pequenos. Destacamos que neste projeto o foco foi de trabalhar de forma lúdica e com total respeito ao tempo de cada bebê.

Os cinco sentidos do corpo humano (audição, visão, tato, paladar e olfato) são a porta de entrada para qualquer mensagem, estímulo ou sensação que sentimos e é por meio deles mesmos que conhecemos as pessoas e coisas ao nosso redor e reagimos a elas, por isso a necessidade de trabalhar cada sentido, suas percepções e sensações possibilitando que as crianças conheçam seus corpos, o outro e o mundo que os cercam.

A BNCC -Base Nacional Comum Curricular - estabelece cinco Campos de Experiência para a Educação Infantil, que indicam quais são as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva. Os Campos enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver e buscam garantir os direitos de aprendizagem dos bebês e crianças, ou seja, o conhecimento vem com a experiência que cada criança vai viver no ambiente escolar, por isso cada atividade será planejada intencionalmente, as professoras prepararam com carinho o espaço e o tempo pensando nas necessidades e nos interesses dos bebês, trazendo sempre situações do cotidiano e que eram significativas.

ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os espaços de educação infantil devem ser organizados de forma a atrair a atenção das crianças e desafiar suas habilidades, pois se não for um espaço estimulante que desperta seu interesse e curiosidade, elas se mostrarão insatisfeitas, e o educador terá dificuldades para obter êxito em seu trabalho.

Planejar é uma das prioridades do trabalho do professor e deve ser visto como uma oportunidade de autoria criativa do próprio trabalho. O planejamento é um instrumento do professor desenvolvido por ele mesmo para seu próprio uso. OLIVEIRA et al, (2012, p. 390)

A fim de proporcionar esses espaços, ofertamos aos bebês a exploração de diversos ambientes onde pudessem ter contato com diferentes experiências, desafios e descobertas.

As figuras a seguir mostram algumas das propostas desenvolvidas nos ambientes e na sala de convivência.



Fonte: Tezoni, Bruna. Texturas. 22 set.2022

SENSAÇÕES E TEXTURAS

No berçário é importante oferecer diferentes texturas para que o bebê possa sentir diferentes sensações observar, tocar, sentir, experimentar... Os bebês estão sempre em contato com propostas e estímulos que lhes proporcionam experiências com materiais de diferentes tamanhos, texturas, pesos, cores, sabores e sons que ampliam o repertório do mundo à sua volta.

Nessa proposta ofertamos aos bebês diversos tipos de materiais com diferentes tamanhos, espessura, formatos e texturas. Essa proposta foi realizada no parque onde é amplo e bem arborizado. Durante a proposta pude observar as diferentes expressões ao tocar e abertas certos tipos de objeto, suas criações e hipótese como por exemplo, descobriram que através dos cilindros poderiam inserir alguns objetos como tecido e cones menores, porém, ao tentar colocar bolinhas não conseguiam devido ao seu tamanho, isso fez com que investigassem o que cabia ou não. Outra descoberta foi que colocamos bolinhas dentro do saco plástico raschel (saco de laranja) eles colocavam os dedinhos nos buracinhos a fim de pegar as bolinhas, isso fazia com que investigassem o saco e descobrissem uma abertura maior e com isso conseguiam tirar e colocar as bolinhas.

Quando uma criança agarra e aperta um brinquedo percebe suas propriedades tácteis. Por exemplo, que um objeto ou uma parte dele é mais fácil de apertar. Como criança também observa o efeito de sua própria ação sobre os objetos, gradualmente, reconhece se sua própria ação sobre o objeto é duro ou macio apenas com um olhar.(KÁLLÓ; BALOG, 2017, p. 23).



Fonte: Tezoni, Bruna. Luzes e Cores. 29 ago.2022

LUZES E CORES

Ao proporcionar brincadeiras que estimulem a percepção visual, ofertamos aos bebês e crianças diversas experiências que despertasse a curiosidade e o interesse em investigar através das cores e das luzes. Ao pensar nessa proposta sempre deixamos no mínimo três tipos de luzes em lugares distantes dentro da sala de convivência, para que a criança pudessem transitar e descobrir que cada uma possui um movimento, cores e formatos diferentes.

“Quanto melhor for a qualidade de oportunidades para brincar oferecidas às crianças, mais prazerosas serão suas experiências, tanto para ela como para os adultos”(GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p .25).



Fonte: Tezoni, Bruna. Aromas e sabores. 27 jul. 2022

AROMAS E SABORES

É de suma importância no berçário propor experiências que desperta a curiosidade e aguça seus sentidos. Ao pensar nessas propostas preparamos um espaço com diferentes objetos e alguns alimentos onde pudessem sentir os aromas, sabores e texturas. Os alimentos selecionados foram beterraba, salsinha e hortelã, observamos que ao tentarem colocar a salsinha na boca as folhas faziam cócegas no rosto mas, isso não impedia de colocarem na boca e mastigassem para sentissem seu gosto, alguns gostavam e continuavam outros preferiam explorar outro alimento. O que mais chamou a atenção foi a beterraba, pois além de sentirem o sabor percebiam que pintava as mãos e ficavam tentando pegar a cor da mão. Dentro do recipiente colocamos água e alguma rodela de beterraba percebemos que teve um bebê (11 meses) que ao pegar observou que ao vira-lo de ponta cabeça aos poucos saiam gotas de água na cor roxa e conformei apertava com mais força mais água saia e assim seguiu por algum tempo até perceber que não havia mais água, e foi em busca de outra experiência.

De acordo com Emmi Pikler Uma criança que consegue as coisas por meio da experimentação independente adquire um tipo de conhecimento completamente diferente daquela criança para qual são oferecidas soluções prontas”.

Pensando nisso é de grande valia deixar a criança explorar, sentir, investigar e experimentar, pois, quando descobre o seu significado por si só, as experiências passam a serem mais significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo apresentar algumas das propostas elaboradas no berçário no ano de 2022.

Percebemos que este projeto foi muito importante para o desenvolvimento dos bebês. Em todas as atividades propostas, eles se mostraram curiosos e exploravam com prazer os materiais que foram dispostos. Foi um projeto muito gratificante, pois percebemos o entusiasmo das crianças ao explorarem novas texturas, diferentes sons, enfim, experimentarem novas experiências.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P.N. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, SP: Loyola, 1995

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Relatório de pesquisa MEC-UFRGS. Brasília, 2010.

Base Nacional comum curricular BNCC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso 23 fev. 2023.

BRASIL, Lei Darcy Ribeiro: **Lei 9.394, de 1996: Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, Senado Federal, 1996.

CAVALHEIRO, Rejane. **Abordagem Emmi Pikler na Educação Infantil.** Disponível em: <https://www.impare.com.br/post/abordagem-emmi-pikler-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil>. Acesso em: 08 fev. 2023

CHOCKER, Myrtha Hebe. **La aventura dialógica de la infancia.** Buenos Aires: Cinco, 2017.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche.** Porto alegre: Artmed,2006.

KÁLLÓ, Éva, BALOG, Gyorgyi. **AS Origens do brincar livre.** São Paulo: Omnisciencia, 2017.

OLIVEIRA, Z. R. et al. **O trabalho do professor na educação infantil.** São Paulo: Biruta, 2012.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acesso em: 01 fev. 2023

A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS BRINCADEIRAS FRENTE AOS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19



CARLA DE MORAES DOMINGUES

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade Unisa em 2014 e Artes Visuais Educa Mais em 2021; Pós-graduação em Ludopedagogia, pela Faveni em 2021; Professora de Educação Infantil.

RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito da educação infantil e as brincadeiras frente aos desafios do ensino remoto durante a pandemia. Há mais de dois anos se fala sobre os cuidados para o contágio em decorrência do coronavírus, mas não se deve perder de vista outros cuidados essenciais. Um deles tem a ver com a infância e com a observação cuidadosa do valor de promover situações lúdicas nesta fase. As crianças devem brincar porque é a forma de preservar o ser criança. É o que nesta pandemia cuidou da incerteza, entrando e saindo de situações de vida. A brincadeira é o melhor meio pelo qual as crianças elaboram e processam suas próprias experiências, bem como expressam emoções e sentimentos. A capacidade de brincar os protege e zela pela sua saúde mental: permite-lhes elaborar e simbolizar o incerto, recriar e construir cenas de uma forma única. Brincar é a ocupação das crianças, por meio da qual elas aprendem habilidades linguísticas, emocionais e sociais. Os adultos têm a responsabilidade de divulgar os meios de comunicação e buscar espaços para que eles possam desenvolver todo o seu potencial.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação; Cuidados; Situações.

INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 apresentou inúmeros desafios no campo social. Uma das áreas mais afetadas foi a da educação.

Durante os primeiros meses de 2020 um assunto tomou conta de toda comunidade internacional: Coronavírus. Um novo coronavírus surgido inicialmente na China estava se espalhando de maneira rápida e até então sem controle. Poucas informações por parte da comunidade científica a respeito desse novo coronavírus e o mundo entrou em pânico. Não havia até aquele momento nenhuma vacina ou tratamento eficaz comprovado para conter a doença e impedir sua disseminação. (OMS, 2020)

Em 30 de janeiro de 2020 a OMS (Organização Mundial da Saúde) declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia (OPAS; OMS; 2020).

O governo brasileiro então declara Emergência em Saúde Pública em 04 de fevereiro de 2020 (Portaria 188/GM/MS).

No Brasil, em março de 2020 a Câmara dos Deputados aprovou um decreto legislativo (BRASIL, 2020a) reconhecendo o estado de calamidade pública no país, permitindo expansão de gastos no enfrentamento da pandemia.

Este cenário pandêmico exigiu das autoridades governamentais em todo o mundo a adoção de várias medidas, publicadas em instrumentos legais e normativos, no intuito de conter a propagação da doença. Políticas públicas emergenciais foram mundialmente criadas com objetivo de reduzir o impacto dessa pandemia. (VIEIRA, 2020, p.2)

Algumas alternativas foram decretadas por parte da comunidade internacional para mitigar a disseminação do vírus. O Brasil adotou medidas similares como, o confinamento das pessoas, intensificação das medidas sanitárias, utilização de máscaras de proteção, álcool em gel e o distanciamento social. (WHO, 2020).

A EDUCAÇÃO E A SUSPENSÃO DAS ATIVIDADES ESCOLARES

Na educação, as aulas foram suspensas, escolas fechadas e um novo modelo passou a ser utilizado na educação infantil, o ensino remoto emergencial com a adoção das Tecnologias Digitais de Informação (TDIC). Parecer CNE/CP nº 5/2020. (BRASIL, 2020).

Os professores de educação infantil tiveram que se readaptar a essa nova realidade. Gestores e educadores se depararam com um cenário de excepcionalidade, encararam mudanças repentinas, migrando suas práticas pedagógicas características de espaços presenciais para o modelo de ensino remoto de emergência. O uso da tecnologia nesse cenário possui um papel de extrema importância para o professor e aluno. Nessa perspectiva, no contexto educacional a tecnologia segundo Soffner,

Não é apenas questão de se levar a tecnologia até a escola para que se obtenham melhorias na qualidade da educação, como parecem pensar alguns governos. O emprego inovador de tecnologia no dia a dia, por alunos e professores, pode ser a grande diferença para que se mude radicalmente a centralização do processo educativo no professor. O aluno torna-se responsável pelo processo de seu desenvolvimento e, portanto, de sua educação. (2005, p.4)

Dados de uma pesquisa feita pela Undime com o apoio do UNICEF Brasil apontam que redes municipais de educação relatam que a internet e a infraestrutura são as maiores dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto no país. (UNICEF BRASIL, 2021).

Da então “normalidade” do ensino presencial ao desafio do ensino remoto com ausência do relacionamento com o aluno e com maior necessidade do apoio da família para que o ensino-aprendizagem do educando tivesse continuidade mesmo durante a pandemia. A palavra do momento na educação era “Ressignificar”. Resignificar a educação infantil em uma fase tão importante para a presença, o contato físico, a socialização e a interação, imprescindíveis para o desenvolvimento

motor, cognitivo e emocional da criança. (CHILDFUND BRASIL).

A partir dessa realidade que a Covid-19 impôs, esse modelo tradicional deveria ser readequado e remodelado para atender a necessidade educacional desses alunos. E os professores tiveram que se abrir para essa nova realidade repensando suas práticas, revendo suas posições e se disponibilizando a aprender. De acordo com Leite, et al. Farias:

Com o ensino remoto, é imprescindível a alteração na forma anfêmera de ensino, uma vez que o cenário foi modificado e tanto professores quanto alunos saíram de suas “zonas de conforto” e adentraram os espaços digitais. O mundo virtual abriu as portas a esses novos sujeitos que até então pensavam que sabiam manusear alguma máquina e/ou pouquíssimos aplicativos disponíveis na palma de sua mão. Para que o processo de ensino aprendizagem ocorresse, foi necessário que os professores inovassem suas práticas em um curto espaço de tempo. (LEITE, et al. FARIAS, p.5, 2020)

No mundo, segundo a UNESCO, um ano após a emergência de saúde pública foi decretada, quase metade dos estudantes do mundo ainda eram afetados pelo fechamento total ou parcial e a projeção era que mais de 100 milhões de crianças adicionais cairiam para abaixo do nível mínimo de proficiência em leitura. Dados de 2021. Cenário que ainda perdura como desafiador para os educadores que almejam e lutam por uma aprendizagem eficiente. (UNESCO,2021).

Desde o início da pandemia, as famílias têm vivido situações difíceis. Da incerteza, das mudanças laborais, estruturais e familiares. Tenhamos sempre em mente que brincar é uma forma de enfrentar a situação. Por isso, sempre deve-se incentivar situações de jogo próprio e em companhia.

Com a chegada da pandemia, a vida tomou um rumo imprevisto, foi necessário um distanciamento social, reorganizar rotinas e entrar em um período de quarentena que trouxe consigo uma série de desafios para todos.

As crianças precisam brincar para atingir suas diferentes etapas de desenvolvimento, como as das áreas emocional, psicomotora, cognitiva, social, afetiva, de atenção e de memória.

A brincadeira permite que a criança aprenda a controlar e dominar os movimentos através da exploração e, graças a essas experiências, também consegue descobrir códigos básicos e valores sociais que ocorrem na interação, como compartilhar, resolver conflitos, respeitar e principalmente desfrutar. Brincar é imitar o mundo ao seu redor e avançar no desenvolvimento do pensamento.

Brincar é uma atividade universal, foi jogada, é jogada e será jogada em todas as idades e em qualquer cultura do mundo. O brincar permite-nos ser espontâneos, podemos aprender fazendo, experimentamos na margem do erro, estimula as nossas emoções, permite-nos relacionarmos e muitos outros benefícios que devemos ter sempre em conta.

Brincar é também uma atitude existencial, uma forma particular de abordar a vida, uma forma de usar a mente, uma estufa onde o pensamento, a linguagem e a fantasia se combinam. E jogar é um direito. Sim, um direito e por isso não podemos esquecer a importância do jogo em tempos de COVID-19.

Os pequenos geralmente estão sempre prontos para brincar. Como disse Jean Piaget: “o brincar é o trabalho da infância”, é a sua forma de aprender e de se relacionar com o seu meio. Quando se trata de adolescentes, encontrar um jogo no qual eles estejam interessados e envolvidos

pode ser mais difícil, mas não é impossível. A verdade é que os mais velhos tendem a ser os menos inclinados a jogar.

Os jogos tradicionais são muito atrativos para as crianças porque permitem relações com os seus pares e adultos, são também jogos estabelecidos que convidam a construir regras, ouvir e ter em conta as instruções e explicações para poder desenvolver, o que dá origem a momentos de encontro em que a cultura e a memória se destacam. Além disso, constituem uma estratégia fundamental no seu desenvolvimento, pois a maioria desses jogos é realizada de forma coletiva, requerem habilidade de negociação e seu desenvolvimento é rápido, permitindo que as crianças interajam, dialoguem, riem, façam descobertas, se espantem e compartilhem experiências.

Este tipo de brincadeira permite ainda resgatar e dar continuidade à reconstrução da história e da narrativa familiar, pois requer tempo para ouvir as histórias dos avós, pais e irmãos mais velhos, que a partir das suas vivências conseguem partilhar a forma como as jogaram e como superá-las, vez que estes foram transformados.

Atualmente o cenário familiar é diferente do que era em décadas atrás. Na maioria das famílias pai e mãe trabalham, necessitando da escola para dar continuidade a educação de seus filhos. Durante o período da pandemia pode-se perceber que a maioria das pessoas precisaram ficar em casa durante o período de quarentena, possibilitando dessa forma um contato maior e até integral com as crianças. Pensando nisso muitas escolas passaram a enviar atividades lúdicas para que os pais pudessem desenvolver com seus filhos em casa. Por isso é fundamental que as brincadeiras sejam vistas não só mais como lazer, mas sim como atividades pedagógicas e significativas.

A PANDEMIA COVID 19 E OS RESULTADOS EDUCACIONAIS

A pandemia do COVID-19 ameaça deteriorar ainda mais os resultados educacionais. a pandemia já teve um grande impacto na educação com o fechamento de escolas em quase todas as partes do planeta, no que representa a maior crise simultânea importante que todos os sistemas educacionais do mundo sofreram em nosso tempo.

A falta de aulas pode aumentar ainda mais os incentivos para a evasão escolar entre os jovens. Pesquisas mostram que uma grande parcela dos jovens têm pouco interesse em frequentar a escola, pois acham que o aprendizado é pouco útil para seu desempenho no mercado de trabalho. (OLIVEIRA, 2021, p. 5)

O avanço da COVID no Brasil e no mundo levou a uma mudança na rotina dos países afetados em menor e maior escala. Também gerou uma mudança na política da modalidade de ensino.

O dano torna-se ainda mais grave à medida que a emergência de saúde começa a transbordar para a economia e causar uma profunda recessão global.

No entanto, é possível neutralizar esses impactos e transformar a crise em oportunidade. O primeiro passo é lidar corretamente com o período de tempo em que as escolas permanecem fechadas para proteger a saúde e a segurança e fazer o que for possível para evitar a perda de aprendizagem nos alunos por meio da educação a distância.

Ao mesmo tempo, os países precisam começar a planejar reabertura das escolas. Isso significa prevenir a evasão, garantir condições escolares saudáveis e usar novas técnicas para promover recuperação da aprendizagem em áreas-chave uma vez que os alunos voltaram para a escola.

À medida que o sistema escolar se estabiliza, os países eles poderão usar a inovação de retorno para “reconstruir melhor” e acelerar o aprendizado. A chave: não repita as falhas que o sistemas antes da pandemia, mas visam construir sistemas mais adequados que permitam a todos os alunos aprenderem rapidamente.

O duplo impacto do fechamento de escolas e recessão global pode ter custos a longo prazo para a educação e o desenvolvimento se os governos não reagirem rapidamente para combatê-los.

O fechamento de escolas levará à perda de aprendizado, aumento das taxas de evasão e aumento da desigualdade; a crise econômica, afetará as casas, agravará os danos, pois virá acompanhado por menor oferta e demanda educacional.

Esses impactos, tomados em conjunto, terão um custo para longo prazo na acumulação de capital humano, perspectivas de desenvolvimento e bem-estar.

Se políticas fortes não forem aplicadas, isso terá custos imediatos tanto na aprendizagem, bem como na saúde das crianças e jovens. A aprendizagem será reduzida e o abandono escolar aumentará, especialmente entre as pessoas mais desfavorecidas.

Em sua maior parte, os alunos vão parar de aprender assuntos acadêmicos. A redução do aprendizado pode ser maior para crianças em idade pré-escolar, uma vez que suas famílias são menos propensas a dar prioridade à sua aprendizagem durante o encerramento das escolas.

Os fechamentos de escolas afetaram aproximadamente 85% da população estudantil em todo o mundo. Altos níveis de desigualdade na aprendizagem já é uma característica em muitos sistemas de baixa e média renda e o fechamento de escolas agravou o problema. Famílias com ensino superior e com acesso a mais recursos lidaram melhor com os desafios impostos pela crise e apoiaram a educação dos filhos em casa.

A pandemia do COVID-19 desafiou o setor de Saúde Pública em todo o mundo. No setor da educação, desde o início de 2020, vários países proibiram a abertura de escolas e universidades. As atividades remotas ou de teletrabalho têm exigido dos docentes a implementação de diversas alterações ao nível das estratégias de ensino-aprendizagem e a adaptação a um contexto ao qual alunos e professores são diariamente afetados diretamente pelas repercussões da pandemia. Nesse quadro, cabe destacar que a adaptação a esse novo contexto suscitou debates sobre a saúde mental de todos os atores envolvidos.

Evidencia-se que cargas horárias de aulas excessivas remetem ao aumento de demanda no preparo destas aulas, o que se soma ao tempo dispensado para ministrá-las. Adicionalmente a esta sobrecarga, o docente precisou empregar e utilizar novas ferramentas de ensino, pelo menos a maioria, com vistas a aprimorar a prática pedagógica neste novo contexto educacional em que o professor é mediador do conhecimento, e busca ampliar suas competências e habilidades para estimular a aprendizagem e a criatividade dos estudantes” (PEDROLO et.al., 2021, p. 12).

A partir desse panorama em construção, obter informações sobre esse período contribuirá significativamente para o trabalho docente, no sentido de ampliar a compreensão do assunto e fornecer ferramentas para a prevenção do adoecimento mental profissional. Embora pesquisas reconheçam os impactos psicológicos e laborais mais imediatos sobre esses profissionais, tem-se mostrado que a discussão sobre os profissionais da educação ainda é incipiente, tendo em vista que as atividades educativas são diretamente afetadas.

Desde a eclosão da pandemia, algumas medidas foram tomadas para manter as salas de aula em diferentes níveis de formação, como a antecipação de duas férias escolares, a flexibilização do calendário escolar e a adoção de estratégias para garantir a continuidade das salas de aula com base em estratégias síncronas e assíncronas, à chamada educação a distância ou educação não presencial. Apesar dos efeitos dessas estratégias nos processos de ensino e aprendizagem, muito pouco se sabe sobre a realidade dos professores nesse cenário.

Quando se trata de prevenir a propagação de doenças infecciosas, o teletrabalho torna-se uma boa estratégia de mitigação durante as pandemias. Desta forma, evita-se a exposição dos colegas de trabalho durante o período de contágio, assim como de seus próprios alunos e outros trabalhadores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, mais do que uma resposta adaptativa a um cenário imprevisível, o teletrabalho deve ser continuamente monitorado e investigado em relação às suas possíveis repercussões para a saúde de seus trabalhadores.

O teletrabalho, home office ou trabalho remoto, é comum entre trabalhos altamente qualificados, como os de ensino. Essa modalidade de trabalho foi a modalidade mais equipada principalmente pelas instituições de ensino durante a pandemia do COVID-19. Essa mudança causou uma necessidade urgente de adaptação por parte de muitos professores. Nesse contexto, o professor trabalhou durante a pandemia, realizando atividades de teletrabalho. Embora essa continuidade de trabalho em uma nova modalidade possa sugerir uma importante competência adaptativa para que as atividades de ensino-aprendizagem não sejam suspensas, as mudanças trabalhistas necessárias para garantir essa continuidade podem ser muito significativas, como demonstra este debate.

O docente está inserido na escola como agente direto e indireto na construção política e social na escola enquanto seu constituinte e portanto não pode ser dispensado de usufruir do seu direito a saúde, seja ela física e mental no seu ambiente de trabalho, uma vez que essa política pública visa aprimorar a qualidade de vida daqueles que constituem a escola, comprovamos que a saúde mental dos professores dentro e fora das instituições de ensino está perpassando por grandes dificuldades, sejam elas originadas por conta das altas cargas de estresse e problemas que passam diariamente (SANTOS e SANTINELLO. 2020, p. 95).

Muitos dos professores não estavam qualificados para tal transição. Esse despreparo deve ser por diversos motivos, por exemplo, o fato de todos os membros da família estarem preparados para utilizar os requisitos técnicos relacionados ao uso das tecnologias de informação e comunicação e sempre será possível manter um ambiente confortável para o teletrabalho. Às vezes, uma carga horária maior seria necessária devido às dificuldades de adaptação do profissional ou do aluno, devido ao isolamento e distanciamento social. Além disso, estar em casa, o professor também deve lidar com vários outros fatores, como a presença de mais pessoas no mesmo espaço,

Essa realidade também pode ser diferente para homens e mulheres, destacando-se as assimetrias de gênero que marcam as relações familiares e também o mercado de trabalho.

As diversas adaptações para o teletrabalho no contexto de ambos os profissionais da educação podem promover desgaste emocional, derivado tanto das vivências de isolamento e distanciamento social quanto da sobrecarga de trabalho pela necessidade de manter as atividades laborais sem teletrabalho. Dessa forma, essas condições podem expor os docentes a riscos que podem afetar sua saúde mental durante a pandemia, impondo a necessidade de desenvolver habilidades e competências para poder lidar com problemas relacionados à sua saúde mental durante a pandemia.

A exposição aos riscos torna-se sistêmica, de modo que aumentam as chances de encontrar professores e sujeitos expostos ao aparecimento de sintomas psicopatológicos causados por elementos relacionados ao trabalho, como estresse e síndrome de ansiedade.

Certos fatores estressantes não afetam diretamente ou deveriam estar na saúde mental das pessoas, mas enfrentam a adaptação ao ambiente pelo mecanismo humano, que pode ser transformado ou minimizado, pois o ser humano pode revelar um escudo psíquico inestimável em seu mundo agitado cotidiano. Dessa forma, espera-se que alguns professores se adaptem e outros desenvolvam tarefas mentais, principalmente devido à necessidade de adaptação que se impõe pela atual pandemia.

Em relação aos sintomas, a literatura científica produzida antes da pandemia é unânime em considerar a exposição dos professores aos riscos psicossociais relacionados ao trabalho realizado no ambiente escolar e também como possibilidade futura para a execução do teletrabalho, ou que implique maior exposição à depressão, estresse e diminuição da saúde mental. Pesquisas apontam que existe uma relação entre condições inadequadas de trabalho dos professores e consequências biopsicossociais, como estresse, disfonia ou problemas de voz, sedentarismo e ansiedade.

No contexto da educação a distância, a literatura científica produzida antes da pandemia destacou as longas jornadas de trabalho dos professores vinculadas à educação a distância, que podem ser acompanhadas de precárias condições de trabalho. Esses docentes revelam que, apesar das altas exigências em seus ambientes de trabalho, não são reconhecidos socialmente por sua postura profissional.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A brincadeira é uma atividade fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a princípio são movimentos corporais simples que, aos poucos, vão se ampliando e tornando mais complexos para a introdução de outros elementos. Com o tempo, a brincadeira permite que as crianças desenvolvam sua imaginação, explorem seu ambiente, expressem sua visão de mundo, desenvolvam a criatividade e desenvolvam habilidades sócio emocionais entre colegas e adultos.

Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para proporcionar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. (BRASIL, 1998, p.29)

Dessa forma, o jogo contribui para o seu amadurecimento psicomotor, cognitivo e físico, além de afirmar o vínculo afetivo com os pais e promover a socialização. Portanto, o brincar é um dos meios de maior impacto para as crianças desenvolverem novas habilidades e conceitos por meio da própria experiência.

As crianças passam grande parte do seu tempo a brincar, o tipo de jogo é modificado e adaptado à idade e preferências de cada criança, mas mais do que um meio de diversão, é uma atividade pedagógica motivadora para as crianças. Por exemplo, a partir dos dois anos de idade, a criança inicia uma nova etapa do brincar, pois neste momento ela se comunica com mais fluência, está ampliando seu vocabulário e tem maior domínio sobre seu corpo (motricidade grossa e fina), o que leva ele para buscar novas experiências e companheiros.

Mais tarde, no momento da incorporação à escola, o brincar faz parte da escola e do lar, e é quando através do brincar as crianças imitam a realidade, representando o que viveram ou querem viver, permitindo-se exteriorizar as suas emoções em alegrias, tristezas, frustrações, etc.

Para facilitar o jogo, podem ser utilizados materiais como caixas de papelão, blocos de madeira ou plástico e tampas, que podem ser adaptadas de acordo com o crescimento e treinamento das habilidades das crianças.

Contribuição da brincadeira para as habilidades das crianças:

Físico: permite diferentes movimentos que os exercitam e auxilia na coordenação psicomotora, contribui para diminuir o risco de sobrepeso e obesidade e permite que durmam melhor à noite.

Desenvolvimento sensorial e mental: é favorecido pela discriminação de formas, tamanhos, cores, cheiros, texturas, etc.

Afetivo: experimentando suas emoções como surpresa, alegria, expectativa etc.

Criatividade e imaginação: é uma parte inata do jogo, permite o seu desenvolvimento e fortalecimento.

Formação de hábitos de cooperação: Ao interagir com os pares, favorece o vínculo afetivo e de cooperação.

Conhecimento do corpo: Em bebês e crianças pequenas, a brincadeira é uma ferramenta para aprender sobre o corpo e o ambiente.

Mais do que uma oportunidade de diversão, brincar é sério quando se trata de saúde e de Além de promover a saúde e o desenvolvimento da criança, a brincadeira ajuda a promover relacionamentos seguros, estáveis e gratificantes que protegem contra o estresse tóxico e desenvolvem resiliência sócio emocional.

O lúdico é característica marcante do modo como as crianças aprendem: aprendem enquanto brinca e quanto mais diversificados forem os materiais que encontrarem na altura de suas mãos e olhos, mais exploração e tato para as mãos, os olhos, o ouvido e mais ginástica para o cérebro. A criança é sempre ativa no processo em que interage com as coisas e aprende, ou seja, a criança aprende sempre por meio da atividade que realiza junto à educadora, junto a outras crianças ou sozinha. (MELLO. 2012, p.21)

Quando as crianças brincam, não só se divertem e passam o tempo: o jogo desempenha um papel fundamental no seu desenvolvimento. Habilidades como afetividade, habilidades motoras, inteligência, criatividade e sociabilidade são ativadas e estimuladas quando a criança brinca.

A brincadeira infantil é uma atividade que se realiza por prazer, é escolhida livremente e requer a participação ativa da criança.

Sigmund Freud explicou que as crianças não brincam apenas para repetir situações agradáveis, mas também para elaborar aquelas que foram dolorosas ou traumáticas. Por todas essas razões, os jogos são um negócio sério para os mais pequenos. E isso se torna visível quando se verifica a seriedade com que encaram seus jogos.

Estamos descobrindo/construindo essa nova identidade de educadoras/es de crianças pequenas e pequenas, cientes de que a criança pequena é capaz de estabelecer relações – a interagir com pessoas e objetos – desde que nasce e, sendo assim, precisamos rever a concepção de criança pequena que tínhamos. Para tanto, além de conhecer os estudos e pesquisas realizados sobre as crianças pequenas e pequeninas, precisamos observar as nossas crianças e perceber nelas as capacidades que estão em processo de formação. (MELLO, 2012, p.21).

As crianças precisam de tempo para o lazer e as brincadeiras livres para serem crianças e para se desenvolverem de forma saudável e feliz. Apenas algumas décadas atrás, o jogo era totalmente diferente do que é hoje.

As crianças passavam os dias brincando ao sol, brincavam no quintal de suas casas e gostavam de andar de bicicleta pela vizinhança. Eles eram muito criativos e o tédio não fazia parte deles porque sempre havia uma nova maneira de se divertir com os amigos. Mas o mundo mudou e as ruas não são mais tão seguras para eles como eram para as crianças há 5 ou 6 décadas.

Além disso, hoje as famílias estão ocupadas, os pais trabalham longas horas, mas há algo que não mudou em todo esse tipo: a importância do brincar para um bom desenvolvimento das crianças. O jogo está no auge de uma boa educação, do amor e até da importância do sono é fundamental para as crianças.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO E DOS JOGOS TRADICIONAIS NO PERÍODO DE PANDEMIA

Brincar é um poderoso catalisador de emoções, ajudando a controlar o estresse, superar o medo e transformar situações desfavoráveis em oportunidades de aprendizado e desenvolvimento pessoal.

Alguns autores e pedagogos contemporâneos como Francesco Tonucci e Loris Malaguzzi, que há anos destacam a importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, concordam que este é o meio pelo qual elas conseguem se expressar e assimilar sua realidade. Da mesma forma, Luis M, Pescetti, escritor, músico e cantor infantil, refere que “ O valor do jogo é que nos arranca da passividade, quebra a ordem estabelecida e nos coloca num espaço de caos que é além de qualquer preocupação com a eficácia ou utilidade. É um caos cheio de vitalidade e frescor”. Portanto, convidar as crianças a brincar durante a quarentena permitirá que elas adquiram

ferramentas para fazer com que essa experiência seja lembrada da melhor maneira.

A BNCC (2017, p. 39) relata que:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação.

Já o jogo para adultos tem a mesma importância que para as crianças. Ser adulto não significa que seu processo está totalmente concluído ou que não há nada para aprender; daí a importância de aproveitar esse tempo em família, pois pode ser a forma perfeita para se aproximar dos filhos de forma espontânea.

A ressignificação do brincar nas instituições de Educação Infantil, sobretudo por parte dos professores, requer estudo e compreensão de que sua intervenção na brincadeira é necessária. Essa intervenção tem de ser pautada na observação das brincadeiras infantis, visando oferecer material adequado e espaço que permita o enriquecimento das competências imaginativas. O brincar deve ser planejado concomitantemente com as outras áreas, pela articulação de temas e projetos que permitam registrar toda a evolução das brincadeiras, bem como aspectos relevantes de linguagem, socialização, atenção e envolvimento pessoal que dão pistas com relação ao ambiente sociocultural no qual a criança está inserida (ALMEIDA, 2008, p. 4).

Tendo um pouco mais de clareza sobre a importância dos jogos tradicionais para crianças e adultos, as seguintes sugestões serão muito úteis para desfrutar em casa durante a quarentena.

- **Alocar tempo de qualidade:** É claro que durante a quarentena o tempo não é mais uma desculpa para compartilhar. Para as crianças é realmente significativo sentir que seus pais estão se conectando com elas, que estão presentes em um momento específico, sem nenhuma distração ou interrupção, então aproveite ao máximo sem estar ciente do relógio, ria com eles, imagine, crie e ele é uma criança novamente.

- **Opções de jogo tradicionais:** A família pode reunir-se para contribuir com uma ideia do jogo, mencionar aqueles de que mais se lembra e fazer uma lista, a seguir podem criar uma roleta simples que pode ajudar a definir o jogo que será jogado diariamente. Lembre-se que é importante que haja espaços para que todos possam brincar juntos, mas também que existam espaços para brincar apenas entre as crianças.

- **Aproveite o aprendizado:** Os jogos tradicionais fortalecem as habilidades sociais e corporais, também permitem o desenvolvimento da imaginação e a construção do aprendizado com a experiência, portanto não há necessidade de se preocupar se as crianças se dedicam a maior parte do dia, apenas você tem que se concentrar em se divertindo.

Em meio a essa quarentena, as famílias encontraram no jogo uma estratégia que além de canalizar emoções, administrar o estresse e ajudar a superar os medos que podem ser vivenciados, tem permitido acompanhar as crianças na construção de alguns conhecimentos sobre as brincadeiras tradicionais.

Os jogos tradicionais são muito atrativos para as crianças porque permitem relações com os seus pares e adultos, são também jogos estabelecidos que convidam a construir regras, ouvir e ter em conta as instruções e explicações para as poder desenvolver, o que dá origem a momentos de encontro em que se destacam cultura e memória; além disso, constitui-se como uma estratégia fundamental no seu desenvolvimento, uma vez que a maioria desses jogos são realizados de forma coletiva, requerem habilidade de negociação e seu desenvolvimento é rápido, permitindo que as crianças interajam, dialoguem, riam, façam descobertas, se espantem e compartilhem experiências.

Portanto, convidar as crianças a brincar em casa permitirá que elas adquiram ferramentas para fazer com que essa experiência seja lembrada da melhor forma. Já o jogo para adultos tem a mesma importância que para as crianças. O fato de ser adulto não significa que o processo esteja totalmente acabado ou que não haja nada para aprender ou amadurecer, daí a importância de aproveitar esse tempo em família, pois pode ser a forma perfeita para abordar as crianças de forma espontânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a maioria das crianças, desde a Educação Infantil, a pandemia do COVID-19 tem sido uma tragédia multidimensional. Com as escolas desatualizadas, muitas crianças perderam o acesso a um ambiente relativamente seguro, porque a deterioração das condições econômicas em casa levou ao aumento do estresse e da violência doméstica.

Devido à enorme exclusão digital, a maioria dos pais experimentou diferentes formas de educação a distância com plataformas que combinam métodos online com televisão, rádio e distribuição de materiais didáticos, fundamentalmente na Educação Infantil, com crianças de zero a cinco anos de idade. Mais do que o aplicativo, o algoritmo ou o programa de televisão não podem substituir o professor no processo de aprendizagem ou a interação entre os alunos no desenvolvimento das habilidades sociais.

Brincar é ainda mais importante durante a crise atual do COVID-19, porque brincar cria resiliência, mitiga o estresse e a ansiedade e fortalece os laços e relacionamentos familiares.

A aprendizagem é social, ocorrendo no contexto de relacionamentos e interações. Aprender envolve muito mais do que conteúdo e habilidades. A mudança para o aprendizado remoto exige atividades e interações que complementem o conteúdo, proporcionem o desenvolvimento ativo de habilidades e estimulem o engajamento social com outras pessoas.

Brincadeiras ativas, como balançar no quintal e jogos de pega-pega, ajudam a construir corpos saudáveis, aumentar a energia e reduzir a tensão e a ansiedade. Brincadeiras arriscadas e desafiadoras, como caçadas ou pular de alturas controláveis, ajudam as crianças a aprender a tomar decisões, calibrar riscos e controlar emoções. Brincadeiras interativas com irmãos, pais ou outros membros da família ensinam empatia, reciprocidade, compartilhamento, solução de problemas, perspectiva, cooperação e muito mais, além de estimular sentimentos de conexão e aceitação. E brincadeiras criativas ajudam as crianças a dar sentido à vida ao seu redor enquanto criam arte ou

música, constroem fortes, contam histórias e experimentam diferentes identidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/assunto/reflexoes-do-professor/o-brincar-e-o-professor-deeducacao-infantil/>. Acesso em: 01 fev.2023.

BRASIL. Secretária de Educação Básica. **Base Nacional Curricular Comum: educação é a base**. Brasília: MEC; SEB, 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. MEC/SEF, 1998.

MELLO, Suely Amaral: **Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil**. In: CHAVES, Marta (org.) **Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil**. 2. Ed. Rev. Ampla. Maringá: Eduem, 2012. p. 19-36.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval de. **Evasão escolar: um problema que se perpetua na educação brasileira**. 2021.

PEDROLO. E, SANTANA. L. L, ZIESEMER. N. B.S, CARVALHO. T. P, RAMOS. T. H, HAEFFNER. R. **Impacto da pandemia de COVID-19 na qualidade de vida e no estresse de docentes de uma instituição federal 2021**. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsdv10i4.14298>. Acesso em: 01 jan.2023.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. México: FCE. 1973.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

SANTOS, V.L.; SANTINELLO, J. (2020). **A educação híbrida como proposta na formação docente: análise referencial**. EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação, 7(17), 801-815. Disponível em: <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2020.4367>. Acesso em 01 fev.2023.

EDUCAÇÃO EM MEIO A PANDEMIA

CLAUDIA REGINA DA SILVA SOUZA

Graduação em Pedagogia; Professora de Educação Infantil na Rede Pública de SP.



RESUMO

É inviável comparar a desigualdade em relação às escolas brasileira e as do mundo todo, mas podemos citar alguns exemplos de países desenvolvidos, como França, Estados Unidos e o Canadá, cujas escolas de ensino fundamental são de ótima qualidade e gratuitas. Trata-se de uma questão de escolha e não de necessidade a busca de bases particulares, visto que são poucas, pois geralmente são buscadas por pais que optam por um método de ensino específico. Contudo, o mais importante é que todos possam ter acesso a mesma educação, sendo ela pública ou não, sendo rico ou pobre, sem distinção. Esse seria o primeiro passo para a redução da desigualdade, no que tange dar oportunidade igual para todos. A desigualdade no Brasil é muito notória, pois existem muito poucas escolas públicas de qualidade. Muitos atrelam isso aos baixos salários que os professores recebem, pois muitos precisam ter vários empregos para conseguir ter uma renda satisfatória. Nota-se que o problema é da falta de infraestrutura, visto que, os prédios são precários e sem muitos vislumbres de investimentos em tecnologia.

PALAVRAS-CHAVE: Aulas; Educação; Pandemia.

INTRODUÇÃO

A hipótese sustentada nesse trabalho visa que atualmente a pandemia causada pelo novo coronavírus tem feito inúmeras vítimas, e mudou o sistema de ensino, se tornando remoto. Por se tratar de um vírus respiratório com alto grau de letalidade muitas mães infectadas optam por não sair de casa, tornando assim a educação on line, analisamos até que ponto a criança e adolescente consegue ficar distante do convívio social devido ao impacto na educação.

Uma das mudanças mais comentadas e questionadas por pais e educadores durante a pandemia é o ensino à distância, que se tornou necessário quando muitos países decidiram fechar as escolas e fornecer ensino online, forçando pais a assumirem muitas vezes o papel de educadores,

na tentativa de ajudar seus filhos a acompanharem as aulas neste novo formato. A relevância para o Serviço social em atuar de fato nesse cenário será analisar o impacto social na educação devido ao ensino remoto.

A pesquisa é exploratória e com instrumento para coleta de dados. Os estudos foram desenvolvidos com base na pesquisa bibliográfica, pois esta é construída a partir do material já elaborado, constituído, principalmente de livros e artigos científicos.

PANDEMIA PROVOCADA PELO COVID-19

Devido a pandemia e o impacto social sofrido na educação, a tecnologia e a comunicação vêm sendo disseminada de forma inevitável nas salas de aula, com isso a escola está cada vez mais em transformação no mundo digital. O intuito é levar essa tecnologia as escolas públicas de maneira que a informática seja aplicada de forma educativa e mais democrática, no qual todos tenham acesso.

Neste sentido, nota-se que a dimensão acerca da apropriação dos recursos tecnológicos, seja no âmbito escolar ou mesmo no cotidiano do aluno. É necessário saber que incluir digitalmente é disponibilizar a tecnologia e fazer dela um instrumento de ensino e até mesmo de possibilidade de inclusão social.

Para Junior (2011), com essas possibilidades tecnológicas que surgem juntamente com as tecnologias de rede, é preciso entender que incluir digitalmente não deixa de ser um processo de colaboração, onde a rede se torna um ambiente de troca de informações e conhecimentos, fazendo sentido em valer a cidadania, exercendo-a de uma forma democrática e consciente.

O acesso a informação pode ocorrer a qualquer momento, porém com muito mais ênfase utilizando dos recursos tecnológicos, no mundo atual as crianças possuem mais facilidade de utilização destes recursos, mas essas habilidades barram muitas vezes coisas simples do dia a dia. Nota-se que são ágeis nesse universo, mas na grande parte não conseguem se relacionar no âmbito social e afetivo, ou seja, em ambientes não virtuais.

Para Brandão (2007), a escola por sua vez enfrenta muitos desafios, em relação ao bom uso deste mecanismo, no qual é de suma importância quantidade de informações frente aos veículos de comunicação para crianças, adolescentes, para que não percam sua essência, que usem de forma construtiva, educativa, não utilizando de conteúdos inadequados ou restritos.

Cabe a escola estudar criteriosamente, desenvolver competências nas atualidades para que possa orientar de forma adequada esse público que cresce significativamente na nossa sociedade.

Quando ocorre a inclusão digital com o cidadão, sem exclusão, o uso das tecnologias de informação ocorre, tendo assim livre acesso a informação.

Nesse contexto, não podemos deixar de citar as sábias palavras de Teixeira sobre inclusão digital:

Assim, propõe-se o alargamento do conceito de inclusão digital para uma dimensão reticular, caracterizando-o como um processo horizontal que deve acontecer a partir do interior dos grupos com vista ao desenvolvimento de cultura de rede, numa perspectiva que considere processos de interação, de construção de identidade, de ampliação da cultura e de valorização da diversidade, para a partir de uma postura de criação de conteúdos próprios e de exercício da cidadania, possibilitar a quebra do ciclo de produção, consumo e dependência tecnocultural. (BORGES, 1999, p. 39).

A TIC (Tecnologias de informação e comunicação) vem desenvolvendo uma nova sociedade, modificando o cotidiano das pessoas, o modo de pensar, trabalhar, de viver e principalmente de se comunicar com outras pessoas.

Assim, Kenski (2012) conceitua a tecnologia como algo que envolve qualquer coisa que o cérebro humano conseguiu criar, desenvolver e modificar o seu uso e sua aplicação e que a tecnologia não consiste somente em máquinas e equipamentos.

Outro problema também é sobre a uniformização dos currículos que não dão margem para adicionar matérias diferentes, que podem ser do interesse dos estudantes de uma determinada região. A escola não é capaz de trazer a realidade do aluno para a sala de aula e as atividades práticas, que envolvem a tecnologia, são poucas.

O ensino se tornou desinteressante visto que, dificulta o aprendizado e contribui ainda mais para a desigualdade, além de todo o cansaço e o desestímulo do professor frente a tantas dificuldades, constitui assim um cenário desolador.

Mesmo este cenário sendo tão desigual, não pode desanimar, ainda há solução. O que falta é vontade política e principalmente investimento no ensino. A tecnologia tem sido consumida cada vez mais, e ela está em todas as áreas da educação, e por que não falar em meio ambiente também? Percebe-se que a sociedade embora consuma tecnologia no seu dia a dia não sabe como descartar quando estas não mais estão em uso. Percebe-se ao analisar que existe uma falta de conhecimento sobre como o descarte deve acontecer e como este descarte impacta na vida da sociedade.

O papel do professor é muito importante ao utilizar as tecnologias digitais, uma vez que é de responsabilidade dele motivar e manter a atenção do aluno no conteúdo discutido e pesquisado.

Desde muito cedo nas vidas das crianças a tecnologia está presente, seja com o uso do celular ou tablets, com muita facilidade, porém não é a mesma situação do professor. Dessa forma é preciso ter consciência do seu uso, para auxiliar o aluno com dificuldade, para que assim aprenda a utilizar esta ferramenta a seu favor, de forma didática.

Prender a atenção dos alunos para aprendizagem se tornou uma tarefa difícil para o professor. A forma como se porta diante dos alunos e das tecnologias deve ser respeitada, com limites, cabe aos alunos se concentrar no conteúdo aplicado e aprender a realizar suas tarefas de forma correta, agregando conhecimento e buscando ampliar suas habilidades quanto ao uso da tecnologia.

O grande desafio dos professores é seguir o princípio que privilegia o aprendizado interdisciplinar e integrador para construção de conhecimentos.

A escola precisa intensificar a aprendizagem, deixando de ser apenas transmissora de informação, pois o objetivo não é somente transmitir conteúdos e sim ensinar a forma de buscar

informações, através de pesquisas, desenvolvimento de projetos e conteúdos específicos.

A educação sofre com a falta de recursos tecnológicos atualizados, a escola conta com parcerias entre professores, pais e empresas cujo objetivo é equipar as escolas tecnologicamente adquirindo equipamentos.

Vale lembrar que o professor tem o dever de ensinar de forma a motivar seus alunos, inspirar contribuindo assim para a aprendizagem de forma significativa.

O professor explorará diversos meios tecnológicos através do computador, aprimorando assim seu conhecimento para facilitar o processo de aprendizagem do aluno e desenvolvimento intelectual.

Através do computador o professor tem em sua disposição uma série de ferramentas que podem ser utilizadas para enriquecer sua ação pedagógica. Desse modo se faz necessário a escola se reinventar para sobreviver como instituição educacional, para que assim a prática de fato ocorra, que o uso das tecnologias digitais da informação possa ser inseridas e sistematizadas na prática pedagógica.

PANDEMIA E O ENSINO ATUAL

Considerando o cenário do Brasil, durante a pandemia, somente foram mantidos em pleno funcionamento os serviços considerados essenciais como saúde, abastecimento e segurança. Durando mais de cinquenta dias de isolamento da população, o momento ainda precisa ser observado com atenção, embora haja estratégias para flexibilizar o distanciamento social em muitos lugares pelo país.

Além da situação vivida no país causar fortes efeitos contrários à saúde, economia e no dia a dia das pessoas que tiveram que pensar em um novo modo de pensar e agir conforme as circunstâncias no trabalho, nos estudos e nos seus cotidianos. (SAMPAIO, 2020).

O sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2020) em “A cruel pedagogia do vírus”, elenca os desdobramentos na pandemia considerando a situação econômica e política. Para ele, o isolamento social mostra uma necessidade de se adaptar ao que diz respeito às novas tendências da vida, sendo de necessidade comum. Então é classificado que: “esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI” (SANTOS, 2020, p.29).

Então, o momento requer a necessidade de se voltar criticamente ao que diz respeito ao contexto educacional, referindo-se a adotar políticas públicas para reduzir os impactos causados pela pandemia na educação. (SAMPAIO, 2020).

De acordo com dados publicados pela Organização das Nações Unidas em referência à educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) a qual realiza o monitoramento das causas da pandemia com relação à educação, houve a suspensão no que diz respeito às aulas presenciais em todo o país. (UNESCO, 2020).

As circunstâncias vividas tiveram desfechos imprevisíveis, já que o isolamento depende do

ritmo de contaminação, além do que a volta às aulas poderia ocorrer gradualmente de acordo com a região. (SAMPAIO, 2020).

Então, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer CNE/CP nº5/2020 contemplando diretrizes novas em relação à mitigação das situações causadas pela pandemia no decorrer do sistema de ensino. Tal documento, depois de retornar da consulta pública teve sua aprovação em abril de 2020.

As diretrizes orientam o esforço para que os administradores educacionais reforcem ou até mesmo criem plataformas de estudos on-line abordando todos os níveis de ensino, inclusive a educação básica no que diz respeito ao ensino Fundamental I. Essa recomendação se estende para a situação pandêmica como também para os períodos de atividades normais. (SAMPAIO, 2020).

Evidentemente, ao considerar as medidas decretadas pelo governo para com o ensino no Brasil, a proposta de se abordar uma educação à distância como uma possível solução provoca muitas discussões, pois se considera que a inclusão digital ainda é um fato que necessita de atenção no país principalmente com alunos dos anos iniciais.

Em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo a fase em que se destacam algumas dificuldades quanto ao acompanhamento em aulas on-line justamente por estar em processo de alfabetização, O (MEC) Ministério da Educação propõe alguns roteiros mais práticos e bem estruturados para que os responsáveis pelos educandos possam orientá-los e acompanhá-los durante as atividades. (BRASIL, 2020).

Alguns posicionamentos em relação ao ensino começam a surgir depois de um período com aulas remotas, como a questão de contabilizar essas aulas como parte das horas obrigatórias. (FOLHAPRESS, 2020).

Logo, além dessa discussão, surgiram muitos outros desafios desde o começo da pandemia. Muitos especialistas na área da educação estão apreensivos em relação ao abandono do aluno, retrocesso no aprendizado e até a perda do vínculo com a escola, principalmente no Ensino Fundamental. (Ferreira, 2020).

De acordo com Santos (2020), a quarentena também é discriminatória, sendo que em grupos de situação social satisfatória financeiramente enfrentam a pandemia de forma mais branda que os do grupo contrário. “São grupos que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela”. (SANTOS, 2020, p. 15).

Nesta vertente, a questão do ensino remoto para quem não possui o hábito de ler e escrever, independentemente do modo textual, digital ou impresso, poderia causar a maximização das discrepâncias em relação às oportunidades.

Cabe lembrar que, enquanto muitas crianças estão desenvolvendo bem suas atividades, outros grupos menos favorecidos, seja economicamente ou culturalmente, ainda não conseguem entender o básico para começar ou continuar seus estudos, remetendo a uma situação de emergência para pensar nas práticas em relação ao letramento no âmbito escolar. (SAMPAIO, 2020).

As condições de nível material não acarretam como um único problema em tempos que se faz necessário o isolamento social, pois pode-se considerar a os diversos perfis de leitores bem como suas demandas, visto que, há um convívio simultâneo de gerações totalmente diferente uma da outra quando se trata de letramento tanto tradicional como digital.

De acordo com o que foi abordado, faz-se necessário uma reflexão sobre o quão importante é o papel da instituição de ensino bem como do professor, uma vez que o desenvolvimento de locais colaborativos, educativos e também participativos, passa da forma pedagógica tradicional. (SAMPAIO, 2020).

Como mediadores da alfabetização, os professores da Educação Básica dos anos iniciais, pelo viés de sua liderança, podem articular ações diferenciadas, as quais possam proporcionar aos educandos a oportunidade de desenvolver e aprofundar os seus saberes para participarem das vastas práticas no que diz respeito ao social que se usam na leitura bem como na escrita durante sua vida, agindo com ética, criticidade e democraticamente. (ROJO, 2009).

Visto que, manter um auxílio destinado aos alunos no que tange ao desenvolvimento em relação às competências como também às habilidades de leitura, escrita, interpretação, entre outras é totalmente acarretado ao professor e sua unidade escolar. A participação, colaboração e o engajamento nas funções escolares caem sobre todos os envolvidos quando diz respeito ao processo de ensino aprendizagem e cabe aos docentes conduzir as tarefas visando à autonomia do aluno.

Desta forma, o ensino atual, considerando a fase pandêmica, tem o papel de proporcionar o processo de ensino aprendizagem mesmo que remotamente, devendo considerar também a questão do aluno que pode frequentar as aulas durante um período e no outro ele pode acompanhar pelas mídias digitais, enfatizando a leitura e a linguagem bem como outras atribuições, considerando os anos iniciais da Educação Básica, mediando o letramento dos educandos com o intuito de levar uma aprendizagem fortemente significativa. (SAMPAIO, 2020).

Pode-se perceber que a questão do reinventar deve estar interlaçada com o cotidiano do educador, sendo que os docentes estão tendo que manifestar o seu melhor na questão da criatividade para oferecer recursos didáticos aos alunos com o intuito de mantê-los com o seu aprendizado afluído, prezando pelo ensino de qualidade. (ARAÚJO, 2020).

Assim é cabível afirmar que, o educador pode transformar e facilitar a aprendizagem, permitindo ao aluno se descobrir em diversas possibilidades que, com certeza, fará ou até mesmo faz parte do seu crescimento como pessoa. (FRANCO, 2012).

O professor pode, e deve com a situação de pandemia, ministrar suas aulas em uma circunstância desafiadora para atingir o intelecto do aluno que, enquanto aos anos iniciais da Educação Básica, requer uma atenção diferenciada, pois gostam de se sentirem acolhidos pelo professor que deve levar essa afetividade em consideração para poderem ensinar seus alunos.

Nas circunstâncias vividas atualmente, considerando o distanciamento social, existem duas vertentes que valem serem lembradas como ponto positivo e ponto negativo, sendo elas:

- Ponto positivo: trata-se da união entre a família e a criatividade dos professores para conseguirem desenvolver atividades compatíveis com suas aulas de modo que o aluno consiga interagir como também ser ajudado pela família em casa, tornando as aulas remotas mais atraentes do que simplesmente lição de casa.
- Ponto negativo: Trata-se da questão do distanciamento social o qual restringe os professores de estarem perto de seus alunos, principalmente os mais novos.

Logo, faz-se necessário um olhar minucioso em relação à educação básica, principalmente tratando-se dos anos iniciais e pensar que o importante no momento não é simplesmente cumprir o ano em questão de qualquer jeito, mas ter em mente a questão da aprendizagem, pois os alunos precisam aprender e não só terminar o ano letivo para passarem de ano/série, e fazer isso visando essencialmente àqueles que não possuem recursos necessários para continuarem seus estudos.

Portanto, cabe aos profissionais da educação conduzir o ensino aprendizado proporcionando autonomia de estudo e prover as condições necessárias para que o aluno possa desenvolver o cognitivo de maneira satisfatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Serviço Social no Brasil, segundo Souza (2003), de início baseou-se no estilo Europeu, depois passou a se inspirar na escola Americana. Com o passar do tempo, com o desenvolvimento, o Brasil passa a não seguir mais o padrão Europeu, e sim, o da nossa sociedade e padrões brasileiros, A tecnologia está presente em todos os lugares, em todos os momentos inerentes a nossa vida. Pensando nesse desenvolvimento e aperfeiçoamento das tecnologias, tratamos, então, das tecnologias digitais, que são caracterizadas por um conjunto de tecnologias que trabalham com sistemas binários, ou seja, uma sequência finita de 0 e 1. Elas surgiram a partir do século XX revolucionando a indústria, a economia e a sociedade.

Para Morin (2000), a tecnologia deve ser inserida no âmbito escolar como forma de desenvolver a capacidade de comunicação do aluno, mas que este recurso seja aproveitado de forma correta, proporcionando assim a mudança na educação, tanto na forma de aprender, quanto na mediação do professor.

O assistente social visa entender que nem toda família tem acesso à computadores de qualidade e internet estável. Famílias que não possuem um computador ou não dispõem de internet rápida simplesmente não têm como acompanhar as aulas online, fazer fotos de atividades realizadas ou enviar arquivos grandes. Vale ressaltar que de nada vale este recurso se os professores não estiverem atualizados e familiarizados para que possam inserir em suas aulas de forma significativa, envolvendo as crianças neste contexto para que assim a aprendizagem seja interessante, lúdica e possibilitem a ter mais contato com imagens, sons e movimentos muito mais próximos aos reais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.964, de 24 de dezembro de 2019**. Aperfeiçoamento a legislação penal e processual penal. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.

BRASIL. Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1º out. 2003.

BRASIL. Lei n. 10.173, de 09 de janeiro de 2001. Altera a Lei nº 5.869, de 11 de janeiro de 1973 - Código de Processo Civil, para dar prioridade de tramitação aos procedimentos judiciais em que figure como parte pessoa com idade igual ou superior a sessenta e cinco anos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jan. 2001.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995**. Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9099.html. Acesso 05 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 8.842, de 04 de janeiro de 1994**. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1994.

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

DINIZ, Maria Helena. **Curso de direito civil**. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

MARTINS, A. A.; SOUSA, F. S.; OLIVEIRA, K. M. M.; OLIVEIRA, F. A.; BEZERRA, S. T. F.; BARBOSA, R. G. B. Conhecendo o perfil clínico do idoso institucionalizado: um olhar sobre a qualidade da assistência. **Rev. Tendên. da Enferm. Profissional**, v. 9, n. 2, p. 2176-2181, 2017.

RIBEIRO, Amarolina. **Cidadania. Brasil Escola, 2018.** Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/cidadania.htm>. Acesso em: 13 fev. 2023.

SAMPAIO, F. dos S. **Para viver juntos: geografia 7º ano.** 3. ed. São Paulo: SM, 2012.

UGÁ, Vivian Domínguez. **A Categoria “Pobreza” nas Formulações de Política Social do Banco Mundial.** Revista Sociologia e Política, Curitiba, 23, p. 55-62, nov. 2012.

PEDAGOGIA DA PEQUENÍSSIMA INFÂNCIA: UM OLHAR AGUÇADO SOBRE A INSERÇÃO DE BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



DANIELA FÁTIMA SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2009); Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2021); Professora de Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo visa promover uma reflexão sobre os fatores que permeiam o processo de transição do contexto familiar para o contexto educacional vivenciado por bebês que ingressam nos Centros de Educação Infantil. É importante salientar que tanto a escola quanto a família possuem incumbências significativas que podem contribuir para que esse processo ocorra de maneira positiva para os bebês. O ambiente escolar pode parecer inóspito com pessoas desconhecidas e rotina diferente da que o bebê está habituado. Em decorrência disso, o período de transição deve ser pautado na flexibilidade, colaboração, comunicação e confiança entre família e escola. Nesse período se estabelecem os contatos iniciais e são formados os vínculos fundamentais para que os bebês se sintam acolhidos e seguros nesse novo ambiente. Com base nisso, este artigo traz bases teóricas que elucidam a importância da participação da família e da unidade escolar no processo de inserção dos bebês na Educação Infantil para que essa seja uma fase que proporcione segurança, acolhimento, bem-estar e tranquilidade aos pequenos.

PALAVRAS-CHAVE: Bebês; Acolhimento; Educação infantil; Família.

INTRODUÇÃO

O ingresso de bebês em centros de Educação Infantil é um momento aguardado pelas famílias e traz consigo uma complexidade de sentimentos ambíguos, dúvidas, expectativas e alegrias. Essas reações são esperadas, visto que se trata do primeiro contato dos bebês com o ambiente escolar e, por vezes, a primeira vez que as famílias se afastam por algumas horas. É importante que escola e família trabalhem juntas para que tal transição se dê de forma gradual, segura e prazerosa. Cabe à escola proporcionar aos bebês uns ambientes acolhedores, lúdicos, seguros, aconchegantes e estimulantes. À família, compete agir em colaboração com a escola nesse processo de transição, fornecendo informações relacionadas às subjetividades dos bebês e viabilizando a inserção gradual

de cada um deles no ambiente escolar.

Para que haja uma transição positiva dos bebês do contexto familiar para o ambiente escolar é preciso que a família compreenda a importância de sua atuação frente a esse processo desafiador e que a unidade escolar proporcione ambientes, vivências e experiências que contribuam com o desenvolvimento global de cada bebê de acordo com suas especificidades.

A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

O primeiro agente socializador é a família, pois o contato inicial dos bebês com a sociedade são estabelecidos por intermédio dela e assim conhecem os costumes, valores e interesse da sociedade. Por isso, é de extrema importância que a Educação Infantil valorize a subjetividade e cultura que os bebês e suas famílias trazem para o ambiente escolar. Hermida (2007, p. 85) afirma que:

A família, primeiro espaço de convivência do ser humano, é um ponto de referência fundamental para a criança pequena, onde se aprende e se incorporam valores éticos, onde são vivenciadas experiências carregadas de significados afetivos, representações, juízos e expectativas.

Durante o processo de inserção do bebê na unidade de Educação Infantil, é preciso que a família receba informações sobre o trabalho pedagógico que direciona as ações desenvolvidas ali. Esse também é o melhor momento para que os responsáveis sejam informados a respeito da importância de sua participação na vida escolar da criança. Uma das maneiras de conscientizar os responsáveis é convidá-los para conhecer os diversos ambientes da unidade escolar no primeiro dia. De acordo com a Diretoria de Educação Infantil de Florianópolis/SC (2011, p. 3) :

Em relação às famílias, é importante conhecerem o trabalho desenvolvido na instituição, percebendo as especificidades que existem nesse espaço de educação e convívio coletivos. Isso contribui para deixá-las mais tranquilas e confiantes diante da separação da criança. A permanência delas na instituição nos primeiros dias, além de contribuir para melhor inserção da criança, pode ser um bom momento para conhecerem mais sobre as rotinas, as ações e os projetos.

Nos primeiros dias é comum que os bebês chorem, demonstrem insatisfação, irritabilidade, cansaço e se recusem a ter contato com os professores. Pensando no bem-estar das crianças, escola e família podem estabelecer horários de permanência reduzidos que se prolongam assim que o bebê demonstrar estar seguro e confiante no ambiente escolar. Para tanto, faz-se necessário que a escola acolha os bebês e famílias, oferecendo-lhes apoio, escuta e segurança. O RCNEI afirma que:

A maneira como a família vê a entrada da criança na instituição de educação infantil tem uma influência marcante nas reações e emoções da criança durante o processo inicial. Acolher os pais com suas dúvidas, angústias e ansiedades, oferecendo apoio e tranquilidade, contribui para que a criança também se sinta menos insegura nos primeiros dias na instituição [...] Antes de tudo, é preciso estabelecer uma relação de confiança com as famílias, deixando claro que o objetivo é a parceria de cuidados e educação visando ao bem-estar da criança. (BRASIL, 1998).

Esse contato inicial entre escola e família logo nos primeiros dias, servirá de base para que se construa uma relação de confiança, comunicação e parceria que se estenderão ao longo da vida escolar dos bebês.

EDUCAÇÃO INFANTIL E AS ESPECIFICIDADES DO BERÇÁRIO

É compreensível que o trabalho desenvolvido nos berçários desperte naqueles que o desempenham uma sensibilidade e forte vínculo com os bebês. Porém, o professor de Educação Infantil não deve adotar posicionamentos paternos/ maternos, pois isso não é atribuição da escola. É imprescindível que logo no início das aulas, os professores conscientizem as famílias de que aquele é um ambiente escolar e, desta forma, as práticas ali adotadas são baseadas em fundamentos pedagógicos. Essa abordagem inicial desmistifica a ideia de que o ambiente escolar é um segundo lar para o bebê. De acordo com Libâneo (1994, p. 251):

A relação maternal ou paternal deve ser evitada, porque a escola não é um lar. Os alunos não são nossos sobrinhos e muito menos filhos. Na sala de aula, o professor se relaciona com o grupo de alunos. Ainda que o professor necessite atender um aluno especial ou que os alunos trabalhem individualmente, a interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula.

É na infância que ocorrem as primeiras descobertas e experiências de vida. E estas serão a base dos desenvolvimentos físico, cognitivo, social e emocional da criança. Nos primeiros dias, o ambiente escolar mostra-se desafiador, complexo e assustador, pois os bebês se veem num lugar diferente e com pessoas desconhecidas. Por isso, se faz necessário que as unidades de Educação Infantil sejam acolhedoras, lúdicas, agradáveis e que promovam o desenvolvimento integral dos bebês. Segundo a Lei de Diretrizes Bases:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa do desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Esse novo mundo lúdico e acolhedor torna-se uma fonte de práticas pedagógicas que colabora com a construção da identidade pessoal e coletiva dos bebês por meio de suas descobertas, vivências, emoções e pensamentos que compõem sua subjetividade. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), no Artigo 4º, descreve a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

O trabalho com bebês traz em si mesmo suas especificidades e sutilezas. É necessário que os professores de berçário possuam um olhar atento atrelado ao afeto e ao cuidado com os bebês. É preciso enfatizar que essa postura seja a base do trabalho pedagógico com os bebês, pois é nas relações interpessoais que o processo de aprendizagem se estabelece. Barbosa (2010, p.1) apresenta a função pedagógica da Educação Infantil como:

[...] um lugar privilegiado de convivência entre crianças e adultos e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Um espaço social que valorize a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

RECURSOS DIDÁTICOS APLICÁVEIS NO BERÇÁRIO

É imprescindível ressaltar que bebês e crianças pequenas possuem papel ativo em seu processo de aprendizagem. Por isso, é necessário que os espaços sejam pensados como instrumentos que favoreçam as relações interpessoais dos bebês e lhes forneçam possibilidades para criar, explorar, interagir, transformar, construir, desconstruir e ressignificar suas descobertas. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (ano, p. 61)

Um ambiente propício ao bem-estar físico, mental e emocional de crianças planeja, organiza e fornece espaços, materiais, mobiliários e brinquedos que podem proporcionar experiências significativas para ampliar as potencialidades da criança e incentivar o brincar e a exploração. O ambiente oferece oportunidades para que as crianças participem ativamente de sua própria aprendizagem, para que elas adquiram e dominem novas habilidades, ganhem autoconfiança, autonomia e sentimento de pertencimento.

Os Centros de Educação Infantil são ambientes preparados para atender crianças pequenas de acordo com suas especificidades. As salas de berçário geralmente são amplas e com pouco mobiliário para que os bebês possam engatinhar e explorar os ambientes com segurança e autonomia. Nesse cenário, há sempre os cantinhos propositores que despertam o interesse dos bebês por meio da exploração de brinquedos e materiais diversificados indicados para essa faixa etária. O ambiente por si só é convidativo, acolhedor e dinâmico.

Ao organizar a sala para os bebês mais novos, é importante arranjar pequenos espaços, confortáveis, com espelho, tapetes, rolinhos, almofadas, que possam auxiliar na sustentação das crianças e favorecer seus movimentos. Tal espaço é organizado para que as crianças interajam com outras crianças, brinquem com os objetos e brinquedos podendo, assim, vivenciar diferentes experiências. (BARBOSA, 2010, p. 8).

Quando se pensa em recursos didáticos para bebês, algumas pessoas tendem a imaginar brinquedos estruturados hiper estimulantes com sons, formas e cores em excesso. E também há quem pense que os bebês se contentam em ficar em ambientes apáticos, sem estímulo algum além da presença e do colo dos adultos. Entretanto, existe um meio termo em que os bebês recebem o olhar atento dos adultos ao mesmo tempo em que têm à disposição materiais diversificados que aguçam sua curiosidade e desenvolvem suas habilidades (física, cognitiva, social e emocional). Barbosa (2010, p. 11) sugere os seguintes recursos didáticos para o berçário:

Mesmo os bebês sendo pequenos, temos a possibilidades de oferecer massas e tintas adequadas, assim como água, barro e gelo, para fazer experiências plásticas. Além disso, podem-se promover brincadeiras com blocos, jogos de descoberta, construções, encaixes, “faz de conta”; brincadeiras com bolas, arcos, almofadas, para criar situações de desafio motor. Muitas brincadeiras podem também ser feitas com a linguagem: onomatopéias, versos, trava-língua, canções; brincadeiras do tipo “cadê o toicinho”, “serra-serra serrador”, que envolvem movimento junto com uma canção, são extremamente bem-vindas.

Existem inúmeras possibilidades de materiais que podem ser utilizados como recursos didáticos para a exploração dos bebês. E o ideal é que no decorrer das práticas pedagógicas, materiais estruturados e não estruturados sejam disponibilizados para a exploração a fim de que os bebês os explorem e descubram propriedades como: tamanhos, estrutura, consistência, temperatura, cores, forma, espessura, textura, movimentos e outras características que eles possam extrair durante as atividades. Contudo, é necessário que os professores se certifiquem de que estes materiais não oferecem risco à saúde antes de oferecê-los aos bebês. É extremamente importante que seja feita uma vistoria para retirar brinquedos quebrados, peças pequenas ou pontiagudas, pilhas ou baterias

soltas, materiais com rebarbas, fios longos, objetos metálicos, etc. No decorrer da rotina com os bebês, os professores podem descartar e repor os materiais, sempre que necessário. Com o mesmo rigor é preciso estar atento com a prevenção de acidentes com mobiliários, energia elétrica, água acumulada, escadas, objetos cortantes e quedas de objetos nos quais as crianças que andam possam subir.

O OLHAR AGUÇADO DO PROFESSOR DA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

O homem é um ser sociável e essa característica é perceptível desde a infância. A criança depende física e emocionalmente dos adultos e, é fundamental que essa relação seja baseada no afeto. Muitos confundem afeto com contato físico constante, gerando no bebê um sentimento de insegurança quando não está no colo. Essa situação é insustentável numa sala de berçário devido à quantidade de bebês em relação aos adultos e por não estimular a autonomia infantil. Contudo, é possível demonstrar afeto, cuidado, atenção, confiança e dedicação aos bebês durante as práticas pedagógicas e os cuidados pessoais para que eles se sintam acolhidos e seguros no ambiente escolar. Barbosa (2010, p.3):

[...] são essas relações sociais que oferecem os elementos para a construção da sociabilidade e da constituição subjetiva de cada criança. Esse é um importante papel da educação infantil, principalmente no que se refere a crianças bem pequenas, pois é nessa faixa etária que as interações entre as pessoas têm expressiva relevância para a construção das identidades pessoal e coletiva da criança.

A comunicação oral no berçário é uma ótima prática pedagógica, que precisa ser consistente para surtir bons efeitos. A quem pense que no berçário a comunicação é escassa ou inexistente. Entretanto, pode-se afirmar que apesar dos bebês não possuírem um extenso vocabulário, eles conseguem sim expressar o que sentem e se comunicam através de balbucios, gestos, sons, choro, expressões faciais, um olhar, palavras soltas e frases curtas. A comunicação já existe, o bebê se expressa como pode e cabe ao professor decifrar o que está sendo transmitido. Porém, o professor como referência da sala, precisa conversar com os bebês e estimular a comunicação oral entre eles. Dispor de momentos de conversa ao longo dia, cantar músicas que mencionam os nomes dos bebês, contar histórias, ouvir os pequenas frases e balbucios, interagindo com eles enquanto se expressam. Essas são ações simples que estimulam a oralidade, valorizam a comunicação e fortalecem os vínculos afetivos entre os bebês. Contudo, para além de ouvir as palavras e balbucios, é imprescindível que o professor ouça as linguagens infantis e as intérprete, com o intuito de compreender como os bebês elaboram os sentimentos e pensamentos. De acordo com Barbosa (2010, p.10) afirma:

Como não utilizam a palavra falada, é geralmente pela observação crítica, atenta e contínua das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano que o professor acessa os sentimentos e questionamentos das crianças.

O afeto do professor em relação aos bebês pode ser manifestado por meio da fala, dos gestos, do cuidado e até mesmo do olhar atento, que consiste na observação crítica sobre o desenvolvimento e as linguagens e subjetividades de cada aluno. A sala de aula é um organismo social e plural, mas faz-se necessário que o professor pense, observe, registre e se relacione tanto na coletividade quanto individualmente com os bebês. Esse olhar individualizado pode surgir numa conquista pessoal

da criança, como quando ela dá os primeiros passos e recebe um olhar encorajador e palavras de incentivo do professor. Essa postura por parte do adulto transmite segurança para a criança à medida que ela percebe que suas necessidades estão sendo atendidas. A respeito disso, Barbosa (2010, p.6) afirma que:

Os adultos são responsáveis pela educação dos bebês, mas, para compreendê-los, é preciso estar com eles, observar, “escutar as suas vozes”, acompanhar os seus corpos. O professor acolhe, sustenta e desafia as crianças para que elas participem de um percurso de vida compartilhado. Continuamente, o professor precisa observar e realizar intervenções, avaliar e adequar sua proposta às necessidades, desejos e potencialidades do grupo de crianças e de cada uma delas em particular.

O contato físico é uma necessidade inerente do bebê e é de se esperar que essa seja uma prática constante dos profissionais que atuam no berçário. É comum que um ou mais bebês se aproximem do adulto em busca de colo, aconchego e acolhimento. Outros choram intensamente, recusam contato, mas quando recebem um abraço relaxam e se acalmam. É preciso que o professor mantenha a mente aberta e desenvolva um ponto de equilíbrio entre "o cuidar e o educar", ou seja, entre a disponibilidade para esse acolhimento individual e as demandas diárias do fazer pedagógico do berçário. Uma excelente estratégia é incorporar o abraço e o acolhimento nas práticas pedagógicas por meio de massagens corporais, músicas com gestos, histórias com deboches, atividades de relaxamento, brincadeiras com bonecos, entre outras. O importante é que os professores desenvolvam um ambiente acolhedor em que os bebês se sintam seguros e acolhidos física e emocionalmente. Sobre isso, Barbosa (2010, p.6) afirma que:

A tarefa dessa pedagogia da pequeníssima infância é articular dois campos teóricos: o do cuidado e o da educação, assegurando que cada ato pedagógico, cada palavra proferida tenha significado, tanto no contexto do cuidado — como ato de atenção àquilo que temos de humano e singular — como de educação, processo de inserção dos seres humanos, de forma crítica, no mundo já existente.

A sala de aula é um ambiente rico em pluralidade humana, pois nela se ressalta as diferenças entre os indivíduos. Porém, cada indivíduo é único e deve ser respeitado em sua subjetividade. Cada bebê tem seu próprio ritmo, sua maneira de descobrir, pensar, interagir e de explorar o mundo. No seu ritmo, ao seu modo cada criança se relaciona e supera seus próprios obstáculos e adquire habilidades antes inalcançáveis. Por isso, não é adequado que o professor do berçário coloque expectativas exageradas ou faça comparações entre os bebês. Em seu processo de desenvolvimento, os bebês terão momentos de êxito e de frustração, vão cair e levantar, acertar e errar. Mas importa que o professor tenha maturidade para respeitar o tempo e ritmo individual, sem tentar acelerar o processo de desenvolvimento de cada bebê. Barbosa (2010, p.9) reitera que:

Ora, quando temos efetivamente contato com os bebês e os observamos brincando sozinhos ou com outros bebês, verificamos que eles ficam intrigados e envolvidos com uma tarefa e podem permanecer assim por muito tempo. A pressa, em geral, é nossa, dos adultos.

Na dinâmica de exploração dos bebês, o movimento ocupa lugar de destaque. É por meio do movimento que o bebê conhece o mundo e se reconhece nele. Os desafios são imensos e as conquistas diárias, maiores ainda. Ao tentar se arrastar até um brinquedo, o bebê encara diversos obstáculos físicos e mentais. Após algumas tentativas, ele desenvolve estratégias para conseguir o que quer: apoiar-se sobre os braços, rolar, permanecer estático, chorar, olhar fixamente para o alvo, apontar para o brinquedo. Nessa fase de desenvolvimento, o mundo é repleto de descobertas e cabe ao professor proporcionar ambientes e experiências que possibilitem que os bebês executem

movimentos livres através de brincadeiras, músicas e exploração de diversos ambientes e objetos. Sobre isso, Barbosa (2010, p.3) considera que:

Serão exatamente esses primeiros saberes, essas experiências vividas principalmente com o corpo, por meio das brincadeiras, na relação com os outros — adultos e crianças — que irão constituir as bases sobre as quais as crianças, mais tarde, irão sistematizar os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi disposto, nota-se a importância do acolhimento, tanto das famílias quanto dos bebês, nas unidades de Educação Infantil. Esse processo de transição entre o ambiente familiar e o escolar não precisa significar uma ruptura abrupta. Ao contrário disso, ele pode e deve ser conduzido gradativamente respeitando o tempo e subjetividade de cada bebê. Atrelado a isso, é de suma importância que a escola promova um ambiente permeado por ações de escuta, acolhimento, olhar atento, reflexão e sensibilidade dos seus funcionários. Espera-se da família e da escola um trabalho de parceria, comunicação, participação ativa e respeito mútuo que se estendam ao longo da vida escolar das crianças. Esse ambiente acolhedor e inspirador será a base de desenvolvimento dos bebês e lhes proporcionará momentos de interação, descoberta e superação. Por si só, essa dinâmica intensa e prazerosa revela a riqueza que é trabalhar no berçário e poder adentrar nesse mundo encantadoramente desafiador que os bebês nos apresentam. Barbosa (2010, p.6) ressalta que:

A profissão de professora na creche não é, como muitos acreditam, apenas a continuidade dos fazeres “maternos”, mas uma construção de profissionalização que exige bem mais que competência teórica, metodológica e relacional.

Sendo assim, é importante salientar que a participação da família e da escola será o ponto inicial da relação que os bebês terão com a comunidade escolar. E, com o passar do tempo, o medo, o choro e a irritabilidade dos bebês darão lugar à descoberta de suas percepções e de suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen da Silveira. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês.** Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16110-i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento>. Acesso em: 14 Fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

_____. 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.

_____. Ministério da Educação. 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_docman&view=download&alias=-2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 Fev. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12579-educacao-infantil>. Acesso em: 14 fev. 2023.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. **Orientações para o período de inserção das crianças na Educação Infantil**. Florianópolis, 2011. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16_02_2011_11.00.45.5287056f9ac48e8178c-3c9f5b54d5692.pdf. Acesso em: 14 fev. 2023.

HERMIDA, J. F. (org.) **Educação Infantil: políticas e fundamentos**. 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LITERATURA INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO



DARCI DE OLIVEIRA SANTOS DA CONCEIÇÃO

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário FIEO – Fundação Instituto de Ensino para Osasco (2009); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Professora Maria do Carmo Godoy Ramos.

RESUMO

O presente artigo aborda sobre o processo de alfabetização e letramento, utilizando a literatura como um instrumento de maximização das aprendizagens, assim como de ferramenta para o estabelecimento de sentido destas aprendizagens por parte dos estudantes. Para isso, inicia trazendo a alfabetização e o letramento, explicando brevemente sobre cada conceito e integrando-os neste processo de desenvolvimento de competências e habilidades inerentes a leitura e escrita. Em continuidade, explana sobre a importância de constituição de um comportamento leitor, desenvolvido por meio do contato com a literatura desde as menores idades, os quais promovem vistas críticas e reflexivas que se integram as diferentes realidades vividas pelos estudantes, possibilitando o atribuir significados sobre a importância social da escrita. Em sequência, apresenta o professor com um papel de suma importância na mediação das práticas pedagógicas que envolvam a leitura no processo de alfabetização e letramento, reforçando a necessidades destes se apropriarem de saber para a promoção de momentos realmente significativos para os estudantes. Conclui, evidenciado que a literatura se utilizada com intencionalidade tem muitos atributos para contribuir para o entendimento dos estudantes sobre a utilização da escrita nos diversos espaços sociais, permeando momentos prazerosos e de envolvimento dos estudantes. Traz por objetivo, fomentar discussões a respeito da relação entre literatura e processo de alfabetização e letramento, buscando a maximização de práticas pedagógicas planejadas que sejam pautadas nesta ótica. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Alfabetização; Letramento.

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização é tema que os teóricos não cansam de discutir. Cada dia novas considerações são traçadas partindo de pressupostos de ações que acontecem no cotidiano escolar.

Na atualidade é possível dar maior valorização ao letramento, o qual caminha junto com a alfabetização. A união destes dois processos possibilita que os estudantes encontrem significados na escrita, lhe atribuindo uma função social. Por meio desta significação, os sujeitos passam a utilizá-la em um contexto social em que a linguagem escrita é essencial para as convivências entre pares.

Neste sentido, a escola precisa trazer ferramentas que possibilitem esta integração entre alfabetização e letramento, favorecendo a construção de sentidos pelos estudantes.

A literatura tem potencial tanto para alfabetização quanto para o letramento, mas precisa de um profissional que tenha conhecimento de como utilizá-la como ferramenta metodológica para desenvolver um trabalho que se torne realmente significativo.

Sendo assim, este artigo traz por objetivo fomentar discussões a respeito da relação entre literatura e processo de alfabetização e letramento, buscando a maximização de práticas pedagógicas planejadas que sejam pautadas nesta ótica.

Para compor esta pesquisa foi utilizada a revisão de literatura com análise bibliográfica de livros e de artigos científicos que dissertam parcial ou integralmente sobre a temática abordada.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O momento de alfabetizar, o qual é de suma importância para a formação dos estudantes, se constitui como um período em que muitas pesquisas se fazem fortalecidas e a cada dia novas perspectivas surgem dada a relevância desta aprendizagem para as relações sociais em sociedade letradas como a brasileira. É fato que saber ler e escrever amplia as possibilidades dos sujeitos, porém como esta aprendizagem é adquirida que se torna motivo de reflexões de acordo com métodos, pensadores e teóricos que ampliam as formas de ver e entender o processo de alfabetização.

De acordo com Araújo e Alvim (2012), se tornar um sujeito alfabetizado, além de garantir um espaço social, possibilita a maximização das vivências e, conseqüentemente, interfere em processos de transformações. A forma como esta alfabetização é concebida faz toda a diferença na maneira com que esta é utilizada. Não basta que o sujeito se encontre capacitado para decodificação simbólica, ele precisa desenvolver competências que favoreçam que enxerguem por entre as linhas, que favoreçam compreensões, análises e construções de argumentos diante da função social desta escrita e da importância desta leitura.

Quando se releva a necessidade de ampliar a alfabetização para além da leitura de códigos e símbolos, entende-se que o letramento faz parte da formação que possibilitará o desenvolvimento de tais competências e habilidades que se encontram acondicionadas a leitura e a escrita. Para Araújo e Alvim (2012), o letramento não se encontra dissociado da alfabetização. São processos que caminham juntos, porém possuem características específicas.

Há uma complexidade inegável no processo de alfabetização. Segundo Freitas (2012), o fato de conviver com as letras dentro de uma sociedade, admirá-las e até entender que ali tem uma escrita sem uma sistematização, sem o acesso a práticas que tragam significado a elas, não é possível. A

escola, assim, assume um papel fundamental na formação letrada dos estudantes, uma vez que ali existem profissionais capacitados e meios/instrumentos para a construção de saberes e atribuição de sentidos a escrita e a leitura.

O que causa curiosidade nos pesquisadores a respeito da alfabetização não é a importância da escola neste processo, pois todos compreendem que esta é essencial, mas como ocorre este processo dentro do contexto de educação formal. Sabe-se que muitas são as opções de ferramentas metodológicas para a alfabetização, contanto a forma mais observada se relacionada ao tradicionalismo que, em muitos casos, aparece bem distante do letramento.

Sobre isto, Freitas (2012) evidencia que a alfabetização, assim como quaisquer outras aprendizagens, deve estar relacionada a realidade dos estudantes, mostrando a eles a importância de se adquirir este conhecimento. As experiências vividas precisam fazer parte deste processo para que os estudantes encontrem significação nesta aprendizagem e construam sua importância, buscando utilizá-la dentro da sociedade em que se encontram inseridos.

Esta significação deve estar atrelada, como coloca Rangel (2008), a diferentes elementos, dentre os quais se encontram fatores políticos, sociais e culturais. Somente compreendendo isso que o estudante constrói um saber além da necessidade de desenvolver habilidades inerentes a leitura e a escrita. Dar a possibilidade de viver um processo de alfabetização e letramento que leve em consideração as realidades e desigualdades sociais é tarefa da escola, uma vez que permite o desenvolvimento pensamento crítico e reflexivo e não a manutenção de segregação de classes.

Assim, como evidencia Araújo e Alvim (2012), a integração de alfabetização e letramento se dá pela maximização da compreensão sobre alfabetizar, o que solicita a leitura de mundo que ocorre de diferentes maneiras nos diversos sujeitos sociais, resguardados pelas suas experiências que precisam ser ampliadas. O simples entendimento do simbolismo alfabético não dá subsídios suficientes para a compreensão da função social da escrita e a necessidade deste aprendizado.

Na perspectiva de Soares (2008), alfabetização se constitui como a habilidade de decodificação de símbolos linguísticos, se referindo a um grupo de técnicas que possibilitam ler e escrever de maneira fluente. Dessa forma, a autora afirma que estar alfabetizado se constitui na ação dos sujeitos de entenderem os códigos e atribuírem sentido a sistematização dos mesmos, articulando os sons com a escrita. Enquanto o letramento para a autora se encontra atrelado a compreensão da função social da escrita, dando subsídios para sua utilização de maneira eficiente.

Partindo da mesma linha de pensamento, Tfouni (2006) coloca que um sujeito alfabetizado é aquele que decodifica e compreende a função da escrita na sociedade. Estar alfabetizado é um produto do contato com práticas pedagógicas que promovam este aprendizado associado ao letramento que dá sentido a escrita e favorece o desenvolvimento de competências desta, assim como da leitura. Ter esta percepção, segundo esta autora, é perceber que a escrita faz parte do processo de humanização dos sujeitos, se configurando como um elemento cultural que faz parte da evolução humana em suas habilidades de comunicação com o outro. Sendo assim, a escrita passa a evoluir, da mesma forma que a leitura com os avanços que o ser humano continua vivendo.

Se tornando algo dinâmico e sujeito a mudanças, as metodologias que fazem parte do

processo de alfabetização na escola não podem se encontrar abaixo desta progressão. Os estudos e pesquisas na área favorecem em larga escala rever práticas pedagógicas que muitas vezes não atendem mais as necessidades dos estudantes. Estar em contato com estas pesquisas qualifica o professor.

Nesta ótica, trazer novas ferramentas para o cotidiano escolar visando o processo de alfabetização é fundamental para uma formação de sujeitos cidadãos mais adequados com vistas a oferta de um ensino qualificado. Com esta visão, Araújo e Alvim (2012) traz a possibilidades de trabalhar com a literatura nos momentos de alfabetização dos estudantes.

Para Araújo e Alvim (2012), simplesmente ofertar os livros para os estudantes em processo de alfabetização não é o suficiente. Por mais que o contato com o livro favoreça o desenvolvimento do comportamento leitor, a intervenção do professor com suas práticas pedagógicas que garantirá que entendam a escrita, que decodifiquem os códigos, que desenvolva sua habilidade de leitura e facilite a aquisição da escrita. Neste sentido, o professor precisa estar preparado para desenvolver este trabalho, necessitando buscar conhecimentos que ampliem seus saberes e possibilitem ações adequadas utilizando da literatura.

Em complemento, Araújo e Alvim (2012) enfatiza que o espaço precisa ser preparado para que o estudante se envolva com a literatura, tenha prazer pelo momento, interaja com as propostas, busquem respostas para situações-problemas, motivados pela literatura.

Portanto, se aportando em uma formação que traga a alfabetização e o letramento como práticas sociais essenciais para as relações sociais dos sujeitos e entendendo que a literatura é uma ótima ferramenta metodológica para conduzir este processo, a qual traz a união dos elementos citados anteriormente – políticos, culturais e sociais – fundamentais para a compreensão e uso da leitura e escrita nas relações interpessoais, se torna essencial aprofundar as questões sobre a formação do professor para enriquecer estes movimentos.

COMPORTAMENTO LEITOR

O processo de ensino-aprendizagem na atualidade tem seguido novos caminhos que não o costumeiro tradicionalismo. De acordo com Freire (1993), ensinar não pode estar alinhado simplesmente a transmissão de conhecimentos, visto que este conhecimento também é mutável diante das vivências de cada sujeito.

Ter esta visão crítica implica em uma aprendizagem sobre ler e escrever que vai além da decodificação simbólica. Ainda na perspectiva de Freire (1993), desenvolver habilidades de leitura críticas são fundamentais para transformações sociais e conquistas de espaço dos sujeitos menos favorecidos nesta sociedade. Dessa forma, a leitura precisa estar condicionada a realidade, não como premissa de manutenção, mas sim de modificação do espaço social.

Este contato com uma leitura crítica faz parte do comportamento leitor que é desenvolvido ao ter acesso com uma diversidade de gêneros literários, os quais são ampliados no contexto

educacional. Para Kleiman (1996), o papel ativo do leitor quando no momento de suas leituras e não a postura passiva, é de suma importância para a compreensão da importância da escrita na sociedade. A interação parte da oportunidade de poder vivenciar elementos componentes da escrita e, assim, reformular seus modos de vivências.

De acordo com Freitas (2012), a leitura no espaço escolar faz parte das ações que configuram o objetivo de formação cidadã dos estudantes. Porém, esta leitura está atrelada a muitas complexidades, as quais são responsáveis pela construção de saberes, se este forem ignorados, utilizando a leitura apenas como momentos de preenchimento de tempo livre, ela não será capaz de maximizar as aprendizagens que se relacionam as competências de leitura e escrita.

Para que a leitura se torne uma ferramenta metodológica, como evidencia Freitas (2012), é importante no planejamento dos professores esteja clara a necessidade de incentivo ao comportamento leitor por meio de práticas pedagógicas que envolvam os estudantes nas dinâmicas de leitura, assim como permeiem situações de escrita. Trazer diversidade de gêneros textuais, da mesma forma que contemplar os interesses dos estudantes, fazem parte das propostas que são eficientes neste processo.

Apoiando nesta ótica, Abramovich (1997) é enfática quando coloca que o contato com as histórias, inicialmente com a contação de um outro sujeito, é essencial para envolver os estudantes no universo leitor. Esses momentos iniciais possibilitam a entrada destes em outros universos, imaginários conectados com reais que vão dando sentido a escrita e sua função.

Assim, Araújo e Alvim (2012) expõe que a literatura, baseando-se na perspectiva citada anteriormente, deve fazer parte do cotidiano escolar. Dentre o despertar de sentimentos que a literatura pode possibilitar, a autora coloca o prazer, encantamento e alegria, principalmente quando compreendem a função do livro, da história e mesmo ainda não lendo, se envolvem em dinâmicas que são características do comportamento leitor que se prima com esta interação.

Na visão de Abramovich (1997), a literatura possibilita que os estudantes enxerguem o mundo por outras lentes. As interlocuções realizadas por meio da leitura com suas vivências são fundamentais para que entendam o mundo que os cerca e atuem sobre ele com intuito de transformá-lo. A leitura crítica faz parte do comportamento leitor e vai estruturando o entendimento sobre a função da escrita e como esta é importante para suas relações sociais.

Neste sentido, Bettelheim (2002) coloca que a literatura possui uma função importante de transformação da própria ação de ler, passando de uma leitura mecânica para uma leitura repleta de sentidos e significados que vão sendo construídos por meio do envolvimento do leitor com as histórias. O prazer é inegável, uma vez que se transportam para o universo da literatura e passam a desenvolver relações de empatia com os personagens, se tornando capazes de se colocarem no lugar do outro e entenderem suas vivências, o que é fundamental para as interações pessoais.

Ao ter contato com a literatura, segundo Bettelheim (2002), os estudantes passam a maximizar sua criatividade. Muito disso ocorre pelo uso da imaginação, a qual não dá limites para os pensamentos. Entender isso é dar valor a literatura como uma herança cultural que faz parte da sua evolução humana, trazendo aspectos de convivências sociais, assim como promovendo o respeito entre os

sujeitos.

Segundo Araújo e Alvim (2012), a literatura estimula a concretização do pensamento em ação quando dá oportunidades aos estudantes de refletirem, imaginarem e criarem, organizando hipóteses. Ao ser desenvolvido o gosto por ouvir histórias, desenvolvem-se também o gosto pela leitura e esta deve sempre acrescentar algo de importante à vida. Ler é prática essencial para a educação. As atividades de leitura podem proporcionar autonomia e prazer aos estudantes para que se sintam capazes e assim sintam-se estimuladas a prosseguir nos caminhos da leitura.

Ao ler, de acordo com Abramovich (1997), os estudantes suscitam seu imaginário, despertando curiosidades que podem ser respondidas ou mais intrigantes, por meio da observação das ações que são dinamizadas nas histórias. As relações estabelecidas entre o leitor e a histórias dão vertente para construção de hipóteses variadas, saindo de sua zona de conforto.

Pensamento e criatividade tem uma relação bem aproximada. Ao incitar este pensar, possibilidades são criadas. Dessa forma, quando os estudantes têm contato com uma história bem contada ou mesmo com uma leitura que possibilita envolvimento, traz o imaginário à tona, o qual vai inferir em outros aspectos como o emocional dos leitores. Os momentos disponibilizados na escola para o desenvolvimento do comportamento leitor, se configuram como espaços para que os estudantes se coloquem diante das percepções constituídas mediante suas leituras, favorecendo a compreensão sobre a função da escrita e da leitura na sociedade.

Portanto, como evidencia Bettelhein (2002), a literatura apresenta muita importância no desenvolvimento do comportamento leitor, precisando ocupar mais espaço no cotidiano e contexto de educação formal.

PAPEL DO PROFESSOR

O professor diante da necessidade de inserção de literatura durante as aulas, tem um papel incontestável. Segundo Faria (2004), os professores passam por anos de formação inicial e mais outros anos de continuada, os tornando capazes de compreender a importância de desenvolver um trabalho utilizando literatura, principalmente no que se refere ao processo de alfabetização e letramento.

Ainda na perspectiva de Faria (2004), trazer uma abordagem pedagógica a literatura, utilizando-a como um instrumento metodológico que favorece a compreensão da função social da escrita na sociedade vigente, faz parte desta formação e precisa ser visualizada no cotidiano. Sendo assim, os professores precisam perceber que estão preparados para lidar com estas propostas ou, se perceberem que lhes faltam conhecimentos, ir atrás de novos saberes, sabendo que existe uma gama de estudos que possibilitam esta maximização de conhecimentos.

Para Araújo e Alvim (2012), os estudantes entendem que estão na escola para aprenderem e os professores estão cientes que se encontram ali para ensinarem. Isso não quer dizer que o processo de ensino-aprendizagem precisa ser enfadonho, cansativo, desestimulador como muitas

vezes é possível observar no cotidiano escolar. Buscar recursos que ressignifiquem este processo com aulas mais atrativas faz parte da compreensão de que aprender deve ser prazeroso. Neste contexto a literatura é um ótimo instrumento para revitalizar a escola e seu sistema de ensino, contando com o professor para tornar estes momentos em realmente significativos para os estudantes.

De acordo com Freitas (2012), o engessamento da escola, articulada com uma seriedade pertinente a épocas muito arcaicas de ensino, é intimidador para os estudantes. A visão de transmissão de conhecimento que ainda assola grande parte das escolas, diminui a visão de que os estudantes possuem capacidade de aprender. Repensar a escola se aportando em práticas pedagógicas que propiciem prazer nas aprendizagens que serão responsáveis pela formação dos estudantes é fundamental para que sejam traçadas significações nestes saberes que passam a ser construídos.

Pensando assim, é notória a importância da formação dos professores de maneira bem estruturada e enriquecida pela diversidade de temáticas, incluindo a literatura na educação como forma de trazer um processo de alfabetização e letramento, mas prazeroso.

Segundo Alvim e Araújo (2012), porém para desenvolver um trabalho com a literatura, estes profissionais precisam se apropriar de conhecimentos sobre letramento e alfabetização. O letramento parece muito vago quando se observam práticas pedagógicas que envolvem a literatura, sendo que na grande maioria das vezes, essas práticas se encontram atreladas a momentos livres e de preenchimento de tempo livre.

Juntamente com estes conhecimentos, Alvim e Araújo (2012) colocam a necessidade de conhecer sobre os estudantes. Esse saber que se dá por meio de uma relação dialógica, favorece que a realidade dos mesmos seja inserida no desenvolvimento de suas aulas, permitindo que compreendam quais as leituras de mundo que realizam ao ter contato com a literatura, seja esta lida por eles mesmos ou contadas por outra pessoa.

Na perspectiva de Barcellos e Neves (1995), o professor deve entender que a literatura, embasada em histórias diversas, promove reflexões que inferem na cognição dos estudantes que vão desde ampliação de vocabulário até entendimento da escrita enquanto recurso comunicativo.

O diálogo é parte essencial nas relações entre professor e estudantes, como coloca Freitas (2012). Por meio destas conversas, estes dois personagens vão se conhecendo e constituindo vínculos, os quais vão possibilitar uma relação aproximada que favorece o processo de ensino-aprendizagem no que concerne sobre dar espaço e se ter segurança quando suas vozes são solicitadas. A literatura, neste contexto, abre espaço para os pensamentos e somente estas relações permitirão que os estudantes materializem estes pensamentos seja em ações ou em palavras, sem ficarem contidos ou com medos de julgamentos.

Para Freitas (2012), a literatura traz uma ampliação do mundo e das formas de ver este mundo, pois sem sair do lugar, os estudantes passam a viajar pelo mundo e pelos seus pensamentos. O professor não diferente não só permite esta viagem como viaja juntamente com os estudantes, articulando a realidade vivida na contemporaneidade com a vivenciada nas histórias.

Dessa forma, como enfatiza Freitas (2012), o professor precisa compreender esta importância,

assim como a sua fundamentalidade no desenvolvimento de propostas que infiram no processo de alfabetização e letramento, procurando organizar práticas pedagógicas que tragam a literatura como centro de suas intenções no que tange a entendê-la como uma ferramenta metodológica alinhada a estes processos.

Um bom envolvimento dos estudantes com a literatura, o prazer das interações com a leitura, compreensão da função social da escrita e desenvolvimento do comportamento leitor, dependem de um bom profissional, aquele aberto a novas possibilidades e que se sintam capaz de construir contexto que promovam aprendizagens realmente e significativas, constituindo a literatura como uma nova forma de ofertar um processo de alfabetização e letramento mais prazeroso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos elementos que foram apresentados para sustento das argumentações defendidas pelos autores pesquisados, foi possível compreender que a literatura tem potencial para maximizar as relações estabelecidas pelos estudantes com a função social da escrita.

Isso incide na construção de sentidos sobre a escrita, desenvolvendo as competências e habilidades inerentes a esta prática, assim como com a leitura, permeando o processo de ensino-aprendizagem da alfabetização e do letramento.

Entender a literatura como uma ferramenta que vai além do incentivo ao comportamento leitor, trazendo subsídios para correlacionar escrita a uma variedade de vivências particulares e coletivas, é um fator necessário para os professores, porém, depende de os mesmos ampliarem seus conhecimentos para estruturarem práticas pedagógicas adequadas e que valorizem a literatura, a ressignificando.

Dessa forma, contemplar a literatura no processo de alfabetização e letramento, a entendendo como recurso facilitador da compreensão da leitura e escritas nas convivências sociais é uma forma de renovar as práticas pedagógica ofertadas buscando articular realidades com a cultura embutida nas literaturas que retratam vivências, as quais são levantadas como forma de estabelecer sentidos e significados que reverberam na função social desta leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. São Paulo, 1997

ARAÚJO, Raíssa Pífano de e ALVIM, Vanessa Titonelli. **A literatura infantil no processo de alfabetização**. Revista Prática de Linguagem, v. 2, n. 1, 2012

BARCELLOS, Gládis Maria Ferrão; NEVES, Iara Conceição Bitencurt. **A Hora do Conto: da Fantasia ao Prazer de Ler**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1995

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas: Tradução de Arlene Caetano**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **O que é necessário para ler**. In: CAIGLIAR e MASSINE, Glades. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas-SP: Mercado de letras. 1999,3ªEd.

FARIA, M.A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d`água, 1993.

FREITAS, Andreza Gonçalves de. **A importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento**. Revista Práxis Educacional, v. 8, n. 13, 2012.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. São Paulo: Unicamp. 1996.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 8. ed. São Paulo. Cortez, 2006.

AÇÕES EM TORNO DA EDUCAÇÃO: LUDICIDADE E CONSTRUÇÃO DO SABER



FATIMA MARIA DE OLIVEIRA CARVALHO

Graduação em pedagogia pela Faculdade Universidade Bandeirantes de São Paulo (2009); Professora de Ensino Fundamental I - educação infantil PEI - CEMEI Pinheirinho D'água.

RESUMO

As ações educativas em torno das necessidades cognitivas devem sempre versar no sentido de preparar os estudantes desde o início de suas atividades acadêmicas até o pleno desabrochar de potencialidades mais específicas nas mais diversas instâncias do conhecimento. Nesse sentido, a atuação profissional deve primar por instrumentos que visem desenvolver as formas educativas mais diversificadas. Dessa forma a ludicidade se mostra como fundamental base na busca por ampliar o lócus na direção do aprendizado. Não tratamos o lúdico como mera brincadeira, os objetivos têm consigo intencionalidade e fundamento. Assim sendo o presente trabalho tem a modesta intenção de expor as ações lúdicas como fulcro desse processo, a coleta de dados e as avaliações diagnósticas nos evidenciam as necessidades educacionais a serem alcançadas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Lúdico; Brincadeiras; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

É na elaboração que o educador pode estar surgindo à inquietação em modificar o progresso educativo, na qual se tenha intenção de instruir e contribuir para a construção de conhecimentos, baseada na concepção de práticas divertidas praticadas na área educacional.

É nesse sentido que construímos com o educando uma afetividade que facilitará o processo de aprendizado e que diminui distanciamento entre educador e educando. Assim, a escola e educadores devem acolher os educandos com afetividade na qual facilitará o processo ensino-aprendizagem e diminuirá o distanciamento entre educadores e educandos.

A atividade lúdica começa nos primeiros anos de vida do educando. Esta atividade lúdica na qual antes se desenvolvia no seio familiar vem sendo transferida gradualmente cedo para o âmbito escolar.

Transferindo assim para as instituições o papel de ofertar além de educação e conhecimentos, proporcionar momentos na qual o educando seja capaz de praticar atividades lúdicas e consiga desse modo chegar ao seu crescimento absoluto.

O objetivo é de evidenciar como o lúdico contribui para educar globalmente e se concretiza em diferentes espaços e não somente nas esferas de ensino.

A justificativa é de se perceber na qual atualmente existe uma observação como vida referente ao lúdico, inúmeros educadores até esse momento o olha como uma perda de tempo e algo que precisa de muita dedicação e envolvimento de quem conduzem.

Desta forma, para que na área de ensino, ocorra uma aprendizagem satisfatória é necessário na qual o educador em sua atuação saiba considerar o perfil social, físico, cognitivo e emocional de seus educandos, para promover uma relação de troca e confiança, na qual poderá realizar um trabalho sério e comprometido pautado na liberdade de expressão.

DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO

MATOS (2013, p. 16) afirma que o desenvolvimento infantil se acentua de zero a três anos quando há grande transformação e desenvolvimento cerebral e, portanto nessa fase é essencial investir no educando.

Torna-se importante, considerar o processo de neurodesenvolvimento infantil para criar propostas com real embasamento teórico para a primeira infância. O desenvolvimento das redes neuronais dá futuramente suporte a aprendizagens escolares em seus aspectos mais importantes, vivenciando experiências concretas. (MUNIZ, 2014, p. 26).

Essa preocupação se fundamenta aponta BUENO (2010, p. 18) porque, muitas vezes, o que se rotula como hiperatividade infantil é apenas a manifestação de uma absoluta necessidade de movimento, para pleno desenvolvimento do córtex cerebral ou da medula cérebro-espinhal do educando.

O lúdico tem o poder de transformar simples aulas, atividades pedagógicas e rotineiras, facilitando a interação entre educadores e educandos por meio das brincadeiras ou atividades prazerosas com foco educativo que permitem transformar de forma agradável os espaços de aprendizagem contrariando a visão de que esse processo é apenas um passatempo ou uma perda de tempo sem o foco educativo. (OLIVEIRA, 2012, p. 24).

Para ALVES (2010, p. 12) é na pré-escola que o educando recebe uma alimentação equilibrada, atenção para com as suas necessidades básicas e recreação, o que para esse autor, deve ocorrer num entrelaçamento de ações, que permitem um movimento contínuo.

Para que aconteça a construção do conhecimento, é essencial que o educador esteja atento aos dados oferecidos pelos pais e também perceba os sinais emitidos pelo educando.

Dessa maneira, o educador estará provendo o ambiente na qual trabalha com todos os recursos necessários, para desenvolvimento do seu psiquismo e para sua integração em um mundo mais amplo. Dessa maneira, os pais conseguem dar continuidade ao trabalho desenvolvido na escola, acompanhando o educando nos primeiros dias de sua inserção na escola. (ANGOTTI, 2011, p. 32).

Forma-se, assim, uma rotina infantil que auxilia nos momentos de adaptação, tanto dentro da escola como na educação ativa. Para tanto, é importante a maneira como os pais colaboram para que esse enriquecimento aconteça.

Referentes aos educandos nos períodos escolares devem estar se sentindo amados, protegidos e cuidados, para que seu desenvolvimento se faça de maneira o mais harmoniosa possível. Nesse contexto, esse educador entendia que o educando nos Jardins da Infância deveria ter livre acesso aos brinquedos, aos materiais diversificados, sempre em contato com a natureza, desfrutando de uma educação muito especial. (BITTENCOURT, 2014, p. 32).

Segundo ROSA (2010, p. 28), o educando age como produtora de seu conhecimento a partir do momento que toma decisões e que aprende a pensar por conta própria.

Nessa perspectiva, entendem-se MATOS (2013, p. 22) que é na educação infantil algumas das atividades educacionais devem acontecer na forma de brincadeiras e atividades lúdicas.

O entretenimento é visto por autor como KISHIMOTO (2011, p. 24), como a sinalização de uma personalidade saudável, dotada de uma imaginação fértil plenamente disposta a agir.

Segundo OLIVEIRA (2012, p. 32) o educador pode avaliar o grau de dificuldade e desafio que o brinquedo gera, observando se este leva à cooperação e se impele para um efetivo desenvolvimento do raciocínio.

Como benefício às atividades lúdicas nas quais auxiliam na colaboração, na aceitação do outro e com isso ocorre quando as atividades são oferecidas aos educandos de idade pré-escolar são agradáveis, ou representam acontecimentos nas quais denotam a sua prática, na qual o educando ainda não pode alcançar. Por isso, é essencial se atuar com jogos. Por intermédio dos jogos, o educando explica o real e o seu próprio "eu". (BUENO, 2010, p. 24)

Assim ao brincar de boneca o educando representa uma situação que ele ainda vai viver, e está desenvolvendo um instinto natural. As atividades lúdicas trazem também um benefício didático, uma vez que toda atividade que se transforma em brincadeira faz surgir atividades interessantes.

ANGOTTI (2011, p. 44) demonstra também que os educadores evidenciam facilidade para resolver obstáculos no momento em que os educandos se sentem com alguma dificuldade em seu aprendizado é por atividades educacionais envolvendo brincadeiras na classe ou no pátio que essas dificuldades desaparecem.

Quando o educando na fase pré-escolar se encontra em um ambiente comprometido com o seu desenvolvimento afirma MATOS (2013, p. 32) é que respeita os seus desejos em atividades educacionais divertidas, ao contrário em ficar presa perante inúmero intervalo de tempo, o educando se transforma em um educando alegre e feliz.

As brincadeiras facilitam a aprendizagem para o educando pré-escolar, e que o educador que é o facilitador da aprendizagem cria um ambiente propício à aquisição de autonomia. Ainda que, toda atividade dada deve ser valorizada socialmente, para acontecer em um processo dinâmico e criativo. (CUNHA, 2009, p. 22).

O homem é o único ser na história da humanidade que é político, cívico e social, dotado de linguagem. Ela envolve o ser humano, permitindo a sua comunicação com o mundo, separando os seus sentimentos de seus pensamentos.

A linguagem serve, sobretudo, para que o homem possa organizar seus pensamentos e por

meios deles dar sentido aos seus sentimentos sendo capaz de ainda projetar as imagens do seu mundo interior.

Assim a linguagem deve ser compartilhada entre pais, educadores e educandos, numa relação dialógica nas quais palavras são ideias, formam conceitos, se mostram como expressões do pensamento. Os educadores ao utilizá-las demonstram para os educandos que elas nascem por imitação de gestos e sons, sejam eles da natureza, dos animais. (SALLA, 2010, p. 48).

Na escola infantil essa relação acontece mediante a mímica ou a pantomima, os contos de histórias e as atividades que causem interesse ao educando e na qual ela possa externar suas emoções.

Assim a linguagem no entendimento de ALVES (2010, p. 26) pode ser manifestada no canto ou na poesia, através de imagem corporal sensorial ou motora. Ler e escrever são momentos em que sinais e símbolos tomam forma e adquirem sentido lógico para o educando e essa emoção deve ser compartilhada com os pais.

Isso é importante ressaltar ROSA (2010, p. 34), porque a palavra oferece uma forma de se conhecer e travar relacionamento com o mundo envolvendo fatores socioculturais, psicológicos, linguísticos e físicos proporcionando uma maneira do educando estar e ser no mundo, ou seja, favorecendo o desenvolvimento intelectual e social, em uma ação combinada entre os pais e educadores.

Dessa maneira, à medida que os educandos percebem que são possuidores de um imenso elenco de formas de comunicação, que vão desde os gestos fisionômicos, até a imitação dos sons que lembram ruídos da natureza, elas começam a desvendar o mundo, interagindo com a escrita, dominando a tecnologia, encontrando meios de expressar seus sentimentos e desejos. (GOLEMAN, 2006, p. 18).

Os educadores dos educandos pequenos ao elaborar suas atividades colhem os dados que são postos ao seu alcance pelos pais em reuniões escolares e desenvolvem na classe escolar as atividades, para desse modo facilitar o aprendizado dos educandos.

Além disso, oferecem ao educando a capacidade de enfrentar os problemas que surgem no cotidiano e através das palavras articular suas percepções com a imaginação interligando ideias e conceitos, muitas vezes transformando a realidade e resolvendo seus conflitos. Por isso, o educador precisa estimular a todo o momento a motivação do educando.

Estimular a motivação que é inata aos educandos na exploração da tecnologia que se encontra ao seu redor (brincar no computador) constrói a competência dos educandos pequenos. Isso ocorre porque quando está brincando, o educando cria episódios fantasiosos nos quais se age de modo que se vive atuando no universo dos crescidos. (FRIEDMANN, 2012, p. 26).

O conhecimento inteligente acontece, porque a aquisição da linguagem e do pensamento caminham juntas auxiliando o educando a enfrentar suas dificuldades.

A inteligência trabalha com os dados que a percepção, a imaginação e a memória lhe ofertam. Ela se ocupa com as informações recebidas, as processa e reconstrói quantas vezes for necessário.

Nesse contexto, pais e educadores comenta ROSA (2010, p. 46), têm papéis predominantes na socialização e na construção do pensamento, sabendo como o educando se expressa e, se faz entender, resolve seus enigmas e apreende a realidade que o rodeia, construindo suas teorias e

seus mitos.

São sensações variadas ressalta MALUF (2012, p. 38) na qual a tristeza, a raiva, a angústia e o medo estão evidenciados e esses materiais podem ser expostos, explorados e trabalhados.

Os contos de fadas, os livros de histórias ressalta OLIVEIRA (2012, p. 38) nas quais demonstrem como é estar separado das pessoas que são importantes, dão oportunidades de educando falar, discorrer sobre seus sentimentos e com o mundo escolar.

O exemplo de pais e educadores serve de modelo para que o educando possa construir relações firmes, sólidas na sua vida. Nesse contexto a escola contribui de modo decisivo considerando costumes familiares, as normas de higiene, ritos de convivência colocando-os como objetos sociais de conhecimento, tratando-os como conteúdos da mesma natureza de português e matemática.

Como o educando apresenta uma dificuldade no período de adaptação na escola que interfere em sua aprendizagem, a preocupação do educador, é mediar à aprendizagem e não cercear sua criatividade, sua sede de saber. Compete-lhe fugir da memorização mecânica, desvendar a ideologia que está escondida nos textos e temas trabalhados, fazer a ponte entre a cultura, o educando e seu ambiente familiar. (CUNHA, 2009, p. 38).

Nesse contexto, trabalhar a oralidade não prescinde de um trabalho efetivo realizado pelo educador que se debruça sobre o mundo do seu educando e o transforma. Portanto, é necessário que a escola seja essencialmente lúdica, todo seu espaço voltado para dar ao educando a oportunidade de construir sua identidade, suas estruturas cognitivas.

Qualquer tipo de brincadeira, sem uma técnica particular na qual não estão contidos símbolos ou regras se transformam apenas em exercícios. Neste rol estão incluídas as repetições de ações físicas como pular corda, rodar um aro de pneu, rodar bambolê entre tantas outras atividades que ele denomina de jogo de exercício. (KISHIMOTO, 2011, p. 44).

Os educandos podem ser combinados pelo educador com atividades educacionais, como fazer perguntas ao passo que pular, contar histórias e outras atividades que sejam agradáveis aponta BITTENCOURT (2014, p. 52) levando ao educando a se habilitar em brincadeiras mais complexas que se desenvolvem e ganham diversidade em aula, além de levar a educando a se divertir com os colegas.

Em classe é preciso que todos os educandos sejam vistos a partir das relações que conseguem estabelecer com os colegas, dos vínculos que fundamentam com seu grupo familiar, visto que é muito grande a interferência dos aspectos afetivos e emocionais em seu desenvolvimento e em sua socialização, de maneira precisa e sem barreiras.

Observando o comportamento relacional dos educandos, o educador bem informado e capacitado estará apto a auxiliar que o educando esteja necessariamente superando a dicotomia existente entre a língua e a fala, em especial porque o ato da fala é uma produção social que acaba sendo muito marcada pela ideologia subjacente ao sistema. (MALUF, 2012, p. 56).

Já que o desenvolvimento das matérias que compõem o currículo deve ser concebido não mais linearmente, e nem por disciplina, mas sim de uma maneira espiral, em uma crescente ordem, sobretudo visto por intermédio das interações que possibilita em classe.

Pode-se ressaltar a importância do bom entrosamento entre a família e o educador na interação que também se estabelece entre o educando e a escola.

A contar do instante na qual os pais se separam de seus filhos na porta da escola ou que

sentem necessidade de acompanhá-los até o interior da sala de aula está se formando um elo socializante que envolve pais, educadores e o educando. Essa união será vital para a integração do educando, para a construção de sua identidade e para a fundamentação da arquitetura de valores que estará conduzindo suas ações pela vida a fora. (SALLA, 2010, p. 64).

Todavia, torna-se importante que pais e educadores estabeleçam um vínculo harmonioso de cooperação, nas quais as ações se complementem no entendimento, porque, dessa maneira o crescimento mental e social do educando se processa sem traumas e sem divisões desnecessárias.

Então se tem como essencial trabalhar esses vínculos de modo a construir entre a escola e a família uma ponte que favoreça o aprendizado infantil.

Quando a família e o educador entendem a importância das atividades lúdicas eles demonstram, respeitar o educando, e seu processo de desenvolvimento e de aquisição de conhecimento. Com isso, fica mais fácil para o educando construir o seu saber e suplantando as barreiras naturais que encontra em sua escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui, portanto que é mediante a conexão do educando com o meio que a circunda que acontece o mecanismo de modificação das estruturas cognitivas e a ampliação do conhecimento lógico e formal. Essa é uma ação que se complementa no espaço social da escola, mas que teve seu começo no grupo familiar. Por isso educador e pais têm a tarefa de observar o que pode prejudicar o trabalho de inserção social do educando.

Um dos aspectos mais importantes na aprendizagem é a verificação dos níveis de utilização dos conteúdos, contar com as brincadeiras e os jogos para que o educando interaja harmonicamente com o conhecimento.

Entendo que, desde a pré-escola há necessidade de agilidade do período, e da atividade educacional, com um respeito maior aos diferentes ritmos de aprendizagem dos educandos. Vejo que isso favorece um entendimento melhor com a família e permite uma organização da escola voltada para a real construção do conhecimento do educando.

Por isso, acredito que o espaço de aprendizagem na escola não se restringe apenas à atuação do educador na classe escolar, visto que percebi que ele abrange caminhos que englobam a família e todos os grupos sociais na qual o educando convive ou interage por brincadeiras e em conversas informais.

Esse caminho é percorrido não apenas quando o educando estimula a inteligência prática ou instrumental, porém, especialmente, quando o educador faz uso da inteligência teórica, abstrata, usando como veículo a linguagem estimulando o educando a pensar. Mediante sua ação, educadores e pais auxiliam o educando a realizar o conhecimento do mundo com recursos, como a brincadeira, a conversa.

Elas servem para reforçar as palavras de simpatia e de acolhimento à insegurança infantil

e também auxiliam a adaptação do educando no ambiente das escolas; educadora e pais precisam entender a ação de atividades lúdicas na educação infantil, neste caso, favorecem o percurso escolar do educando e auxiliam a superar dificuldades de convivência e de aprendizado.

Acredito que esse entendimento é essencial ao educador, seja ele da pré-escola ou do ensino fundamental, porque o educando é único e merece receber o melhor em matéria de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. D. SOMMERHALDER, A. **Lúdico, infância e educação escolar: (desencontros)**. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, v. 4, n. 2, p. 144-164, nov. 2010.

ANGOTTI, M. **Semeando o trabalho docente**. In: OLIVEIRA, Zilma M. R. de. (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2010.

BITTENCOURT, R. N. **O lúdico para questionar**. São Paulo: Filosofia Ciência & Vida, ano VII, nº 82, 2014.

BUENO, Elizangela. **Jogos e Brincadeiras na educação infantil: ensinando de forma lúdica**. Londrina – PR, 2010.

CUNHA, NYLSE HELENA DA SILVA. **A brinquedoteca brasileira**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERRAZ, B. **Quanta coisa eles aprendem!** Revista Nova Escola, São Paulo, v. 1, n. 231, abril, p.42-50, 2010.

FRIEDMANN. **Brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão**. 1ª Ed. São Paulo; Moderna; 2012.

GOLEMAN, DANIEL. **Inteligência Social: o poder das relações humanas**. São Paulo: Campus, 2006.

KISHIMOTO, MorchidaTizuko. **Jogos, Brinquedos e a Educação**.(Org). 14. Ed-São Paulo: Cortez, 2011.

MALUF, A. C. M. **Brincar: Prazer e aprendizado**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

MATOS, M. M. **O Lúdico na Formação do Educador: Contribuições na Educação Infantil**.Cairu em Revista, v. 2, n. 2, p. 133-142, jan. 2013.

MUNIZ, IANA. **Neurociências e os exercícios mentais: estimulando a inteligência criativa**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

OLIVEIRA, V. B. (Org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ROSA, SANNY S. DA. **Sobre brincar e ensinar**. IN: ROSA, Sanny S. da. **Brincar,conhecer,ensinar**. São Paulo: Cortez, 2010.

SALLA, F. **Identidade e autonomia-Pré-escola**. Revista Nova Escola. São Paulo, n.238, p.43-45, dez. 2010.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA ABORDAGEM PIAGETIANA



FERNANDA BONFIM MONFORT DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade de Mogi das Cruzes (2010); Pós Graduação em Formação e profissão docente pela Faculdade de Educação Paulistana (2020); Professora de Educação Infantil no CEI Professora Maria Conceição Monteiro Ayres, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o processo de aprendizagem segundo uma abordagem piagetiana, porém, em alguns momentos abre espaços para comentar, mesmo que superficialmente, sobre outros teóricos que falam do mesmo tema. Se compararmos os dois maiores teóricos do desenvolvimento humano, podemos dizer, correndo algum risco de sermos simplistas, que Piaget (1975) apresenta uma tendência hiperconstrutivista em sua teoria, com ênfase no papel estruturante do sujeito. Maturação, experiências físicas, transmissões sociais e culturais e equilíbrio são fatores desenvolvidos na teoria de Piaget (1975). Vygotsky (1991), por outro lado, enfatiza o aspecto interacionista, pois considera que é no plano intersubjetivo, isto é, na troca entre pessoas, que têm origem nas funções mentais superiores.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Tendências; Experiências; Abordagens.

INTRODUÇÃO

A educação abrange os processos de ensinar e aprender. É um fenômeno observado em qualquer sociedade e nos grupos constitutivos destas, responsável pela sua manutenção e perpetuação a partir da transposição, às gerações que se seguem, dos modos culturais de ser, estar e agir necessários à convivência e ao ajustamento de um membro no seu grupo ou sociedade. Enquanto processo de sociabilização, a educação é exercida nos diversos espaços de convívio social, seja para a adequação do indivíduo à sociedade, do indivíduo ao grupo ou dos grupos à sociedade.

A aprendizagem diz respeito a um processo ou aprender pode ser definido de forma sintética como o modo como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento. Contudo, a complexidade desse processo dificilmente pode ser explicada apenas através de recortes do todo. Entretanto, qualquer definição está, invariavelmente, impregnada de pressupostos político-ideológicos, relacionados com a visão de homem, sociedade e saber.

DEFINIÇÃO DE APRENDIZAGEM

Conforme estudiosos, a aprendizagem é um processo integrado que provoca uma transformação qualitativa na estrutura mental daquele que aprende. Essa transformação se dá através da alteração de conduta de um indivíduo, seja por condicionamento operante, experiência ou ambos, de uma forma razoavelmente permanente. As informações podem ser absorvidas através de técnicas de ensino ou até pela simples aquisição de hábitos. O ato ou vontade de aprender é uma característica essencial do psiquismo humano, pois somente este possui o caráter intencional, ou a intenção de aprender; dinâmico, por estar sempre em mutação e procurar informações para a aprendizagem; criador, por buscar novos métodos visando a melhora da própria aprendizagem, por exemplo, pela tentativa e erro.

Outro conceito de aprendizagem é uma mudança relativamente durável do comportamento, de uma forma mais ou menos sistemática, ou não, adquirida pela experiência, pela observação e pela prática motivada.

A pessoa nasce potencialmente inclinado a aprender, necessitando de estímulos externos e internos (motivação, necessidade) para o aprendizado. Existem aprendizados que podem ser considerados natos, como o ato de aprender a falar, a andar, necessitando que ele passe pelo processo de maturação física, psicológica e social. Muitas vezes a aprendizagem se dá no meio social e temporal em que o indivíduo convive; sua conduta muda, normalmente, por esses fatores, e por predisposições genéticas.

Conforme os behavioristas a aprendizagem é uma aquisição de comportamentos através de relações entre Ambiente e Comportamento, ocorridas numa história de contingências, estabelecendo uma relação funcional entre Ambiente e Comportamento e apresenta como princípios: O indivíduo é visto como ativo em todo o processo; a aprendizagem é sinônimo de comportamento adquirido, o reforço é um dos principais motores da aprendizagem e a aprendizagem é vista como uma modelagem do comportamento

Conforme certas abordagens cognitivas, considera-se que o homem não pode ser considerado um ser passivo. Elucida-se a importância dos processos mentais no processo de aprendizagem, na forma como se percebe, seleciona, organiza e atribui significados aos objetos e acontecimentos. É um processo dinâmico, centrado nos processos cognitivos. De uma perspectiva humanista existe uma valorização do potencial humano assumindo-o como ponto de partida para a compreensão do processo de aprendizagem. Compreende-se que as pessoas podem controlar seu próprio destino, possuem liberdade para agir e que o comportamento delas é consequência da escolha humana. Os princípios que regem tal abordagem são a auto-direção e o valor da experiência no processo de aprendizagem. Visavam em tornar a aprendizagem significativa, valorizando a compreensão em detrimento da memorização tendo em conta, as características do sujeito, as suas experiências anteriores e as suas motivações.

O INDIVÍDUO É O RESPONSÁVEL POR APRENDER E DECIDE O QUE APRENDER

Aprendizagem é vista como algo espontâneo e misterioso. Numa abordagem social, as pessoas aprendem observando outras pessoas no interior do contexto social. Nessa abordagem a aprendizagem é em função da interação da pessoa com outras pessoas, sendo irrelevante as condições biológicas. O ser humano nasce como uma 'tábula rasa', sendo moldado pelo contato com a sociedade.

Inicia-se a análise com a concepção vygotskyana e que o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala.

Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana (VYGOTSKY, 1993 p. 44).

Sendo o pensamento o sujeito às interferências históricas às quais está o indivíduo submetido, entende-se que, o processo de aquisição da ortografia, a alfabetização e o uso autônomo da linguagem escrita são resultantes não apenas do processo pedagógico de ensino aprendizagem propriamente dito, mas das relações subjacentes a isto.

Vygotsky(1991), menciona ainda que o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções.

Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva (VYGOTSKY, 1991 p. 101).

Desta forma não seria válido estudar as dificuldades de aprendizagem sem considerar os aspectos afetivos. Avaliar o estágio de desenvolvimento, ou realizar testes psicomotores não supre de respostas às questões levantadas. É necessário fazer uma análise do contexto emocional, das relações afetivas, do modo como a criança está situada historicamente no mundo..

Nos estudos de Vygotsky (1991), a linguagem tem um papel de construtor e de propulsor do pensamento.

O aprendizado não é desenvolvimento, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (VYGOTSKY, 1991 p. 101).

A linguagem seria então o motor do pensamento, contrariando assim a concepção desenvolvimentista que considera o desenvolvimento a base para a aquisição da linguagem. Conforme o autor o mesmo diz que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento progride de forma mais lenta, indo atrás do processo de aprendizagem. Isto ocorre de forma sequencial.

PROCESSO DE APRENDIZAGEM SEGUNDO PIAGET

Segundo Wadsworth (1996), nos estudos de Piaget, a teoria da equilibração, de uma maneira geral, trata de um ponto de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, e assim é considerada como um mecanismo auto-regulador, necessária para assegurar à criança uma interação eficiente dela com o meio-ambiente.

Piaget postula que todo esquema de assimilação tende a alimentar-se, isto é, a incorporar elementos que lhe são exteriores e compatíveis com a sua natureza. E postula também que todo esquema de assimilação é obrigado a se acomodar aos elementos que assimila, isto é, a se modificar em função de suas particularidades, mas, sem com isso, perder sua continuidade (portanto, seu fechamento enquanto ciclo de processos interdependentes), nem seus poderes anteriores de assimilação. Ou seja, Piaget (1975) define que o equilíbrio cognitivo implica afirmar a presença necessária de acomodações nas estruturas; bem como a conservação de tais estruturas em caso de acomodações bem sucedidas. Esta equilibração é necessária porque se uma pessoa só assimila, desenvolveria apenas alguns esquemas cognitivos, esses muito amplos, comprometendo sua capacidade de diferenciação; em contrapartida, se uma pessoa só acomoda, desenvolveria uma grande quantidade de esquemas cognitivos, porém muito pequenos, comprometendo seu esquema de generalização de tal forma que a maioria das coisas seriam vistas sempre como diferentes, mesmo pertencendo à mesma classe. Essa noção de equilibração foi a base para o conceito, desenvolvido por Paín (1989), sobre as modalidades de aprendizagem, que servem dos conceitos de assimilação e acomodação, na descrição de sua estrutura processual.

Conforme Wadsworth (1996), se a criança não consegue assimilar o estímulo, ela tenta, então, fazer uma acomodação, modificando um esquema ou criando um esquema novo. Quando isso é feito, ocorre a assimilação do estímulo e, nesse momento, o equilíbrio é alcançado. Segundo a teoria da equilibração, a integração pode ser vista como uma tarefa de assimilação, enquanto que a diferenciação seria uma tarefa de acomodação, contudo, há conservação mútua do todo e das partes.

Segundo Piaget (1975), o pleno desenvolvimento da personalidade sob seus aspectos mais intelectuais é indissociável do conjunto das relações afetivas, sociais e morais que constituem a vida da instituição educacional. Mas reciprocamente, se sua moral consiste exclusivamente numa submissão à vontade adulta e se as únicas relações sociais que constituem as relações de aprendizagem são as que ligam cada estudante individualmente a um professor que detém todos os poderes, ele não pode tampouco ser ativo intelectualmente.

"adquirida a linguagem, a socialização do pensamento manifesta-se pela elaboração de conceitos e relações e pela constituição de regras. É justamente na medida, até, que o pensamento verbo conceptual é transformado pela sua natureza coletiva que ele se torna capaz de comprovar e investigar a verdade, em contraste com os atos práticos dos atos da inteligência sensório-motora e à sua busca de êxito ou satisfação" (Piaget, 1975 p. 115).

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM PÓS PIAGETIANO

Paín (1989) descreve as modalidades de aprendizagem sintomática tomando por base o postulado piagetiano. Descreve como a assimilação e a acomodação atuam no modo como o sujeito aprende e como isso pode ser sistematizado, tendo assim características de um excesso ou escassez de um desses movimentos, afetando o resultado final. Na abordagem de Piaget (1975), o sujeito está em constante equilíbrio. Paín parte desse pressuposto e afirma que as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a uma hiperatuação de uma dessas formas, somada a uma hipo-atuação da outra gerando as modalidades de aprendizagem sintomática a seguir:

A hiperassimilação, sendo a assimilação o movimento do processo de adaptação pelo qual os elementos do meio são alterados para serem incorporados pelo sujeito, numa aprendizagem sintomatizada pode ocorrer uma exacerbação desse movimento, de modo que o aprendiz não se resigna ao aprender. Há o predomínio dos aspectos subjetivos sobre os objetivos. Esta sintomatização vem acompanhada da hipoacomodação.

Hipoacomodação, sendo a acomodação consiste em adaptar-se para que ocorra a internalização. A sintomatização da acomodação pode dar-se pela resistência em acomodar, ou seja, numa dificuldade de internalizar os objetos.

Hiperacomodação, sendo que, acomodar-se é abrir-se para a internalização, o exagero disto pode levar a uma pobreza de contato com a subjetividade, levando à submissão e à obediência acrítica. Essa sintomatização está associada à hipoassimilação.

Hipoassimilação, sendo que, a sintomatização ocorre uma assimilação pobre, o que resulta na pobreza no contato com o objeto, de modo a não transformá-lo, não assimilá-lo de todo, apenas acomodá-lo.

A aprendizagem normal pressupõe que os movimentos de assimilação e acomodação estão em equilíbrio. O que caracteriza a sintomatização no aprender é predomínio de um movimento sobre o outro. Quando há o predomínio da assimilação, as dificuldades de aprendizagem são da ordem da não resignação, o que leva o sujeito a interpretar os objetos de modo subjetivo, não internalizando as características próprias do objeto. Quando a acomodação predomina, o sujeito não empresta sentido subjetivo aos objetos, antes, resigna-se sem criticidade.

O sistema educativo pode produzir sujeitos muito acomodativos se a reprodução dos padrões for mais valorizada que o desenvolvimento da autonomia e da criatividade. A pessoa que tem sintomas na modalidade hiperacomodativa/ hipoassimilativa pode não ser visto como tendo “problemas de aprendizagem”, pois consegue reproduzir os modelos com precisão.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM OUTRAS CONCEPÇÕES

O mito de que o Behaviorismo considera que o processo de aprendizagem se dá baseado na relação estímulo-resposta é uma noção falha de alguns leigos em educação. O aprender esta

diretamente relacionado à relação entre o indivíduo e seu meio e como este atua sobre ele. Falar em behaviorismo é falar de diversos tipos de behaviorismo, sendo os mais comuns o Behaviorismo Radical e o Interbehaviorismo. Essa noção leiga refere-se a linha teórica ao Behaviorismo Metodológico, que não existe desde a década de 30.

Independente da escola de pensamento seguida, sabe-se que o indivíduo desde o nascimento, utilizando seu campo perceptual, vai ampliando seu repertório e construindo conceitos, em função do meio que o cerca.

Estes conceitos são regidos por mecanismos de memória, cujas imagens dos sentidos são fixadas e lembradas por associação a cada nova experiência. Os efeitos da aprendizagem são retidos na memória, em que, este processo é reversível até um certo tempo, pois depende do estímulo ou necessidade de fixação, podendo depois ser sucedido por uma mudança neural duradoura.

A memória de curto prazo é reversível e temporária, acredita-se que decorra de um mecanismo fisiológico, por exemplo, um impulso eletro-químico gerando um impulso sináptico, que pode manter vivo um traço da memória por um período de tempo limitado, isto é, depois de passado certo período, acredita-se que esta informação desvanece-se. Logo a memória de curto prazo pouco importa para a aprendizagem.

A memória permanente, ou memória de longo prazo, depende de transformações na estrutura química ou física dos neurônios. Aparentemente as mudanças sinápticas têm uma importância primordial nos estímulos que levam aos mecanismos de lembranças como imagens, odores, sons, etc, que, avulsos parecem ter uma localização definida, parecendo ser de certa forma blocos desconexos, que ao serem ativados montam a lembrança do evento que é novamente sentida pelo indivíduo, como por exemplo, a lembrança da confecção de um bolo pela avó pela associação da lembrança de um determinado odor.

O aprendizado é influenciado pela inteligência, motivação, e, segundo alguns teóricos, pela hereditariedade (existem controvérsias), em que, o estímulo, o impulso, o reforço e a resposta são os elementos básicos para o processo de fixação das novas informações absorvidas e processadas pelo indivíduo.

O processo de aprendizagem é de suma importância para o estudo do comportamento. Alguns autores afirmam que certos processos neuróticos, ou neuroses, nada mais são que uma aprendizagem distorcida, e que a ação recomendada para algumas psicopatologias são um redirecionamento para a absorção da nova aprendizagem que substituirá a antiga, de forma a minimizar as sistematizações que perturbam o indivíduo.

A motivação: Aprende-se melhor e mais depressa se houver interesse pelo assunto que se está a estudar. Motivado, um indivíduo possui uma atitude ativa e empenhada no processo de aprendizagem e, por isso, aprende melhor. A relação entre a aprendizagem e a motivação é dinâmica: é frequente o Homem interessar-se por um assunto, empenhar-se, quando começa a aprender. A motivação pode ocorrer durante o processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a teoria da aprendizagem de Piaget (1975), a aprendizagem é um processo que é significativo apenas em face de circunstâncias em mudança. Então, aprender, de certa forma, é saber se adaptar a essas novidades. A teoria explica a dinâmica da adaptação por meio de processos de assimilação e adaptação.

A assimilação refere-se à maneira como um organismo enfrenta os estímulos ambientais em termos de organização atual, enquanto a adaptação implica a modificação da organização atual em resposta às necessidades do ambiente. Por meio da assimilação e adaptação, reestruturamos cognitivamente nosso aprendizado ao longo do desenvolvimento.

A acomodação ou ajuste é o processo pelo qual um sujeito modifica seu esquema, estrutura cognitiva, para incorporar novos objetos a essa estrutura. Isso pode ser alcançado criando novos esquecimentos ou modificando padrões existentes para que os mesmos estímulos e seus comportamentos naturais e relacionados sejam integrados como parte dele.

A assimilação e a adaptação são dois processos constantes do desenvolvimento cognitivo. Para Piaget (1975), assimilação e adaptação interagem em um processo de equilíbrio. Isso pode ser pensado como um processo regulatório de nível superior que orienta a relação entre assimilação e adaptação.

Como educadores vivenciamos diariamente estes movimentos na nossa ação pedagógica e precisamos estar instrumentalizados para esse grande desafio: a aprendizagem dos nossos alunos.

REFERÊNCIAS

PAÍN Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. 3ª edição, Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**; tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 23ª edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO POR MEIO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL



FERNANDA NOGUEIRA RAMOS

Graduação em Letras pelas Faculdades Integradas Tibiriçá (2007) e Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2009); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2012); Educação Especial na Área da Deficiência Intelectual (2014) e Educação Infantil (2021), pela Universidade Nove de Julho; Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo visa promover uma breve reflexão acerca do papel da Avaliação Educacional e o seu alcance enquanto proposta de análise, acompanhamento, intervenção e reorganização da ação pedagógica e dos avanços na aprendizagem dos alunos, tendo em vista a realidade da escola pública, no intuito de contribuir positivamente para uma prática mais construtiva e significativa, favorecendo o desenvolvimento do educando com a finalidade de garantir ao mesmo uma educação de qualidade, apontando a importância do professor como mediador deste processo e cuja concepção de avaliação deve estar sempre voltada às potencialidades dos educandos, de forma a favorecer o sucesso escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Mediação; Ensino; Aprendizagem; Democratização.

INTRODUÇÃO

O estudo do tema em questão, largamente discutido atualmente, tem uma considerável relevância se levarmos em conta toda a problemática que envolve alunos, pais e professores, escola e comunidade, números exigidos pelas secretarias de educação e aquilo que realmente é possível fazer, com base nos recursos pedagógicos e humanos com os quais contamos nas escolas de hoje.

A escolha desse tema deve-se ao fato de tratar-se de um assunto polêmico que provoca questionamento entre os educadores.

Logo, vamos nos guiar por duas questões básicas:

- A avaliação tradicional classificatória assegura uma boa qualidade de ensino?
- Os professores sabem realmente como avaliar o rendimento de seus alunos?

A importância do estudo desse tema vem romper com a resistência de muitos educadores

em pôr em prática outro tipo de avaliação sem ser esta de provas e notas, excludente, punitiva e classificatória. Por outro lado, levanta a questão das possibilidades e limites, envolve a questão da formação dos professores e dos famigerados sistemas educacionais vigentes, nos quais a progressão continuada dentro dos ciclos é tida como um problema na aprendizagem efetiva dos alunos.

AVALIAÇÃO TRADICIONAL X QUALIDADE DE ENSINO

Para muitos professores, o problema principal na qualidade do ensino básico está no método de avaliação. Todavia, é impossível não repensarmos essa questão sem levar em conta um problema mais grave, que é o fracasso escolar, já que ambos estão intimamente ligados.

Uma perspectiva inovadora da avaliação em relação à questão de melhoria da qualidade de ensino e a superação da prática tradicional, tenderia em desfazer a crença dos educadores de todos os níveis de ensino pela avaliação classificatória como garantia de um ensino de qualidade que resguarde o saber competente. Essa crença não se encontra apenas nos educadores, mas em toda a sociedade.

Há um sério descrédito em relação às escolas inovadoras por parte da sociedade, pois esta, de uma maneira geral, de acordo com o senso comum, acredita que os professores tendem a ser menos exigentes em relação aos das escolas tradicionais.

Na realidade, a sociedade não quer assumir a sua parcela de responsabilidade quanto à educação dos jovens, querem deixar tudo sob a tutela de um ensino tradicional onde a escola se responsabiliza por toda a educação que se baseia em três pontos principais:

1. Sistema de avaliação tradicional, classificatório e que assegura um ensino de qualidade.
2. Manutenção de provas e notas como garantia de acompanhamento efetivo do aluno no seu processo de aprendizagem.
3. Sucesso do aluno, medido através de notas.

Quanto a essa questão, Hoffmann (2014, p.26) esclarece:

As notas e as provas funcionam como redes de segurança em termos do controle exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas sobre os professores, do sistema sobre suas escolas. Controle esse que parece não garantir o ensino de qualidade que viemos pretendendo, pois as estatísticas são cruéis em relação à realidade das nossas escolas.

Por outro lado, verificamos outras propostas avaliativas, mais democráticas e eficientes que se dariam da seguinte forma:

1. Parceria entre os educadores e a família, e cobrança de ambas as partes quanto ao rendimento escolar.
2. Avaliação periódica do professor a fim de medir o grau de aprendizagem do aluno.
3. Revisão contínua dos conteúdos não assimilados.

Ou seja, nesse ínterim, a ação mediadora do professor durante a sua intervenção pedagógica não poderia ser uniforme, comum a todos os alunos, uma vez que cada um é um indivíduo diferente, com realidade, experiências de vida, limites e tempo completamente diferentes. Faz-se necessária uma reflexão individualizada para cada resposta do aluno.

Evidentemente, como a escola está inserida no movimento da prática social, deverá buscar estratégias pedagógicas para não cometer, no plano da realidade, práticas que se apresentem antidemocráticas e dificultem o acesso à aprendizagem, além de afastar o aluno da escola.

O seu papel é garantir a permanência do educando até que ele atinja um nível de conhecimento capaz de relacionar-se socialmente. Entretanto, isso só é possível quando a aprendizagem se dá através de instrumentos avaliativos voltados para uma perspectiva processual e qualitativa e não classificatória do educando.

FRACASSO ESCOLAR E AVALIAÇÃO

A reflexão é um dos processos mais importantes na relação ensino-aprendizagem, logo, é imprescindível que se dê a atenção merecida ao tema.

Toda avaliação assume um juízo de valor. Essa valoração envolve compromissos éticos e políticos. Ao afirmarmos que algo é bom, correto ou desejável – ou se negamos esses atributos a algo que é submetido à nossa apreciação – estamos nos valendo de nossa condição humana para atribuir sentido às nossas experiências, uma vez que a experiência educacional é a mais humana das experiências, pois permite que recriemos continuamente a história para nos apropriarmos dos bens da cultura.

É evidente que não é apenas por causa de uma avaliação mal-feita que percebemos todos os problemas existentes na educação, dentre os quais podemos citar a evasão, baixo rendimento por parte do aluno, a má aplicação da progressão continuada dentro dos ciclos que acaba por se tornar uma aprovação automática. Isso ocorre por falta de um entendimento do processo de avaliação para inúmeros professores, se resumindo à decisão de enunciar dados que comprovem a promoção ou retenção dos alunos.

Sem desconsiderar que há causas fora da escola, que condicionam as dificuldades e insucessos dos alunos, é preciso verificar também, dentro da escola, como estamos tratando as suas dificuldades e produzindo os seus fracassos. Reconhece-se que também na escola, por mecanismos mais ou menos explícitos, há uma prática discriminatória que acentua o processo de seleção e manutenção da hierarquia social. Aí situa-se o processo de avaliação da aprendizagem que reflete e é um reflexo da dinâmica escolar. (SOUSA, 2000, p.103)

A avaliação por si só não pode ser tomada como responsável nem pelo fracasso nem pela exclusão dos alunos, então, não é só mudando a “forma” que resolveremos o problema. Entretanto, não só ela como todas as práticas pedagógicas devem se direcionar para uma dinâmica social de inclusão, algo que vá além do tradicional classificar e selecionar, afinal de contas, o intuito de uma educação de qualidade é a garantia de que todos aprendam, que todos tenham acesso, e cabe a nós enquanto sociedade, criar condições para que essa qualidade se estenda a todos, de acordo com o que está no artigo 205 da Constituição Federal de 05/10/88: “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.”

A VISÃO DE PROFESSORES E ALUNOS – OS DOIS LADOS DO PROCESSO

Pensemos nas partes envolvidas no processo avaliativo. Logo veremos que há dois lados que são diretamente atingidos. Para tanto,

A avaliação deve ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno (...). A função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários. (LUCKESI, 2013, p.81)

Enquanto alguns alunos dizem detestar as provas a que são submetidos, muitos até gostariam de entender o que lhes está sendo atribuído nas mesmas, independente de conceitos ou notas. Não fica claro para o educando o que se espera dele.

As próprias avaliações externas que lhes são aplicadas (provas nacionais ou das secretarias de educação do estado e/ou município) tabulam números que para eles não são significativos, já que na grande maioria das vezes os alunos nem chegam a ter um retorno quanto ao seu desempenho em particular, muito menos quanto ao que deveriam melhorar no seu desenvolvimento.

Dessa forma, fica difícil mudar essa concepção do aluno de que a avaliação escolar serve apenas para classificá-lo com bom ou mau aluno, apto ou inapto, com conhecimentos satisfatórios ou insatisfatórios.

O critério de avaliação quer o professor utilize questões dissertativas ou objetivas, terá, obrigatoriamente, que ter uns elementos para diagnosticar o rendimento escolar, verificando quais os alunos que necessitam de ajuda ou atendimento pedagógico específico. Jamais um aluno deverá ser comparado com outro, e sim, com seu próprio progresso. As verificações não deverão ser utilizadas como uma arma contra o aluno, causando-lhe trauma, mas deverão ser acima de tudo, um meio para confirmar o progresso do aluno, o alcance dos objetivos estabelecidos. O fracasso do aluno será de fato o fracasso do mestre que foi incompetente em sua missão. (SANT'ANA, 2014, p.65)

Já para muitos professores as atividades avaliativas se apresentam como uma arma, uma ameaça, as quais ele joga equivocadamente para preservar a disciplina da sala, para punir determinados alunos ou para promover uma cobrança exagerada de conteúdos, ilustrando bem a “educação bancária” de Paulo Freire, na qual o aluno é visto como uma conta em que são “depositados” os conteúdos para serem “contabilizados” depois.

No entanto, vem de Freire (2013, p. 78) também aquele que seria um dos caminhos para este impasse: a “problematização” da realidade. É possível desenvolver uma concepção libertadora na relação professor e aluno e conhecimento e aprendizagem:

Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador x educando. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo

objeto cognoscível.

Para um bom professor, a avaliação está relacionada à revisão de suas práticas pedagógicas, na medida em que serve para demonstrar as dificuldades de aprendizagem e de ensino, um meio pelo qual ele possa dar um novo significado ao que está sendo ministrado para que possa chegar ao aluno de forma significativa.

O bom professor deve se preocupar com a informação a ser prestada àqueles que estão, como ele, envolvidos no processo educativo sobre a situação em que seus alunos se encontram com relação ao conteúdo programático abordado na sala, verificando o que eles já aprenderam, e observando o estágio de aprendizagem em que cada um está, a fim de poder rever suas ações e, sendo necessário, propor outras novas no sentido de auxiliar aos que ainda não estão alcançando o que se espera deles.

O professor jamais deve deixar de avaliar o aluno, mesmo que este não possa ser “retido” dentro do ciclo, pois isso é que faz com que se perca o sentido da avaliação.

Esta deve, portanto, servir de diagnóstico da situação de ensino-aprendizagem, possibilitando intervenções para que se promova a recuperação das dificuldades de cada aluno, objetivando a revisão e correção constantes na ação educativa, de forma que esse processo se torne flexível e tenha respaldo em uma dimensão de formação e não de exclusão ou punição para o aluno.

AVALIAR PARA INCLUIR

Novos olhares que mostram produtividade do diálogo entre conhecimento e desconhecimento, que percebem pontos de chegada como indício de novos pontos de partida, sendo ambos marcados pelos erros e acertos, num processo contínuo e desafiador. Desafio inscrito na necessidade e possibilidade humana de sonhar utopias e tecer coletivamente trajetórias para torná-las realidade. (ESTEBAN, 2018, p. 188)

Quando se faz o caminho contrário da avaliação tradicional, de caráter seletivo, classificatório e excludente, pensamos em um modelo de avaliação que contemple a inclusão dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, independente do estágio no qual estejam.

Se a avaliação assume um papel reflexivo, podemos vislumbrar novas possibilidades, novos caminhos, sem nos ater aos limites que já são de conhecimento público.

A dimensão reflexiva da avaliação até precisaria de alguns mecanismos de controle, porém, este controle estaria subordinado à reflexão, e não o inverso, como vemos hoje.

Essa posição potencializaria o processo educacional numa projeção de futuro, por meio de análise de registros que possibilitaria continuar a intervenção observando o que foi bem-sucedido e o que não foi, uma vez que não há uma realidade heterogênea, e isso demanda processos diferenciados em cada caso.

O eixo central do processo de ensino-aprendizagem é a avaliação e esta deve acompanhar o cotidiano escolar, já que está inserida neste. Todavia, além de mensurar a aquisição de conhecimento, deve orientar o processo de seleção dos mecanismos que farão esta mensuração.

Podemos perceber no dia a dia escolar, inúmeros fatores que limitam uma boa avaliação: má formação dos professores, as péssimas condições das instalações nas escolas, falta de equipamentos e recursos, quer sejam pedagógicos ou financeiros, falta de valorização profissional do professor, que acaba assumindo atividades outras de âmbito assistencialista e/ou burocrático, afastando-o de sua tarefa primeira que é promover a educação.

Segundo Esteban (2018, p.8),

(...) grande número de excluídos do acesso ao conhecimento socialmente valorizado, dos espaços reconhecidos da vida social, bem como a marginalização de conhecimentos socialmente produzidos, mas não reconhecidos e validados, vão fortalecendo a necessidade de engendrar mecanismos de intervenção na dinâmica de inclusão/exclusão social.

Nesse ínterim, partindo da percepção das dificuldades e das necessidades do aluno, devemos olhar para a sua realidade a fim de ensinar conteúdos que sejam viáveis à construção de uma aprendizagem significativa, emancipatória e libertadora.

EM BUSCA DE UMA PERSPECTIVA FORMATIVA DA AVALIAÇÃO

As avaliações que são realizadas nas escolas decorrem de concepções diversas, das quais nem sempre se tem clareza dos seus fundamentos. O sistema educacional apoia-se na avaliação classificatória com a pretensão de verificar aprendizagem ou competências através de medidas, de quantificações. Este tipo de avaliação pressupõe que as pessoas aprendem do mesmo modo, nos mesmos momentos e tenta evidenciar competências isoladas. Ou seja, algumas, que por diversas razões têm maiores condições de aprender, aprendem mais e melhor. Outras, com outras características, que não respondem tão bem ao conjunto de disciplinas, aprendem cada vez menos e são muitas vezes excluídos do processo de escolarização.

Transformar a prática avaliativa significa questionar a educação desde as suas concepções, seus fundamentos, sua organização, suas normas burocráticas. Significa mudanças conceituais, redefinição de conteúdos, das funções docentes, entre outras.

Neste momento, o que se propõe é uma reestruturação interna na escola quanto à sua forma de avaliação. Necessita-se, sobretudo, de uma avaliação contínua, formativa, na perspectiva do desenvolvimento integral do aluno. O importante é estabelecer um diagnóstico correto para cada aluno e identificar as possíveis causas de seus fracassos e/ou dificuldades visando uma maior qualificação e não somente uma quantificação da aprendizagem.

Perrenoud (1999, p.156) coloca que *“o sistema tradicional de avaliação oferece uma direção, um parapeito, um fio condutor; estrutura o tempo escolar, mede o ano, dá pontos de referência, permite saber se há um avanço na tarefa, portanto, se há cumprimento do seu papel.”*

Entendemos a avaliação, como sendo um ato inerente ao processo educativo com função investigativa e mediadora deste mesmo processo, ocorrendo de forma interativa e não pontual, visando a proporcionar a melhoria das condições de aprendizagem (e ensino) e não uma forma de medir os conhecimentos assimilados pelos alunos. A globalidade das percepções do professor imprime um

caráter de construção/reconstrução do ato pedagógico, levando à retomada imediata dos aspectos falhos ou com necessidade de reforço, não só no aprender, mas, acima de tudo, no que concerne à metodologia de ensino, servindo de base para as melhorias do ensinar e do aprender. Desta forma, professores e professoras têm o dever de ser incentivadores, questionadores e problematizadores e não simplesmente juízes que ditam a sentença: aprovado/reprovado.

Não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que, partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto ao outro e não ficar, permanecer. (FREIRE, 2013, p.70-71)

Uma avaliação formativa foge ao objetivo de classificar ou selecionar. Precisa estar fundamentada no processo de aprendizagem quanto aos aspectos cognitivos, afetivos e psicossociais, promover aprendizagens significativas e funcionais que se apliquem em contextos diversos e tenham atualização contínua, focando na premissa de que se avalia o que se ensina. Apenas neste contexto pode-se falar em avaliação inicial ou diagnóstica (com o objetivo de conhecer o aluno e o que ele já sabe) e avaliação final (feita ao final de um processo didático).

Contribuindo para o desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos, a avaliação automaticamente se converte em uma ferramenta pedagógica eficiente, que de fato pode melhorar a qualidade do ensino.

Dessa forma, a finalidade da avaliação formativa seria: conhecer as competências do aluno, suas competências curriculares, a forma como aprende e seus interesses a fim de constatar o que já foi aprendido. Depois, haveria então uma adequação do processo de ensino aos alunos de forma global e individualizada, para os que ainda apresentarem dificuldades, para só então, ao final de um processo, de um conteúdo trabalhado, poder se analisar o sucesso alcançado em função dos objetivos previstos para que sejam revistos com os resultados apresentados pelos próprios alunos.

Portanto, se pensarmos na continuidade deste processo, devemos aceitar que ele deve ocorrer fora das situações de rotina de provas, onde o aluno é avaliado naquele momento específico, sem levar em consideração tudo o que foi vivido e realizado em sala de aula. A observação deve ser diária e anotada por meio de registros, que serão de grande valia para que o professor desenvolva essa visão global de um aluno. Limitado a uma determinada situação, há um comprometimento da avaliação já que por inúmeros fatores o aluno pode ter adquirido o conhecimento e não ter ido bem na “prova” pelos mais diversos motivos.

Precisa-se ter em mente também que o que está em jogo não é a amplitude do que será avaliado: capacidade cognitiva, motora, de relações interpessoais, participação e interesse na execução das tarefas etc. Há todo um contexto pedagógico para que este aluno não tenha o seu desempenho prejudicado numa avaliação descuidada.

A avaliação deve transcender a sala de aula, pois, como processo pedagógico, deve abranger planejamento antes que esta comece. Bem como necessita de um replanejamento contínuo dos objetivos, conteúdos, atividades didáticas, materiais utilizado e de todas as variáveis envolvidas em sala de aula: relacionamento professor-aluno, entre alunos etc. sempre que for necessário.

Duas coisas são, pois, claramente declaradas: a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve e um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação (...). a partir do momento em que informa é formativa, quer seja instrumentalizada ou não, acidental ou deliberada, quantitativa ou qualitativa (...). Uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa. (HADJI, 2001, p.20)

O bom educador compreende que o momento da avaliação deve ser sempre encarado como um instrumento de trabalho e não como um fim. E sendo assim, o mais adequado é avaliar as conquistas e os avanços de cada criança inserida nesse processo e percurso de ensino-aprendizagem.

DIVERSIFICANDO OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Ao se utilizar repetidas vezes ou com exclusividade o mesmo tipo de instrumento não se permite que o educando seja visto de todos os ângulos, o que pode ocasionar erros graves.

Há alunos que demonstram melhor suas competências com um determinado tipo de instrumento e alguns, que se saem melhor em outros. Logo, a incumbência do professor é prepará-los para que possam responder o mais adequadamente possível qualquer que seja o tipo de instrumento utilizado. É preciso dosar a utilização de técnicas e instrumentos de avaliação, racionalizando-os no sentido de potencializar os seus valores e diminuir as dificuldades do seu uso. Um aluno que se “acostuma” a um determinado instrumento, geralmente se mostra condicionado a este e, conseqüentemente, resistente a outras modalidades.

Existem diversas formas de coletar as informações necessárias a uma boa avaliação, porém, é importante que se tenha em mente que o mais importante será como o professor fará uso dessas informações e qual o critério de interpretação será utilizado a fim de que não ocorram injustiças.

As técnicas mais difundidas entre os professores são:

- **Técnica de observação:** Uma das mais importantes formas de se obter dados a respeito do aluno fora da situação formal de provas e testes. É adequada a qualquer situação e permite que o professor perceba as dificuldades e avanços dos alunos que não são aferidas por outros instrumentos, além de facilitar a análise do próprio comportamento do aluno diante das situações de aprendizagem. É imprescindível que sejam feitos registros cuidadosos, tais como escalas classificatórias ou listas de verificação e sejam fidedignas quanto às informações contidas para uma perfeita tabulação e interpretação dos dados.

- **Técnica de testagem:** Costuma ser a mais aplicada no dia a dia por apresentar uma situação comum a todos os alunos. As provas externas, bem como os exames vestibulares, apresentam-se desta maneira. Por mais críticas que sejam feitas a esse tipo de teste, se ele for utilizado apenas como mais um instrumento, será bem-sucedido, do contrário, incorre na questão da simples aprovação/reprovação tradicional. Podem ser utilizados também testes orais, para que o professor verifique a organização mental do aluno quanto ao conteúdo aprendido, testes práticos (quando for o caso) e testes objetivos, compostos por questões envolvendo o tema estudado a fim de avaliar a extensão do conhecimento construído pelo aluno. Neste caso, a forma dissertativa seria a mais coerente, pois

permite que o aluno elabore a sua própria resposta, com suas palavras, nas quais pode expor de forma mais pessoal o que formulou a respeito, fugindo um pouco da “única resposta certa”. Existem outras formas também utilizadas no cotidiano que são: testes de lacuna, questões de verdadeiro ou falso, associação, ordenação e, a já tão conhecida e aplicada, múltipla escolha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de avaliação está diretamente relacionado à ideia de “medir” alguma coisa. Seja o desempenho de algo ou alguém, seja uma simples observação do comportamento, o que reforça a ideia quantitativa. Quando se trata de rendimento escolar, o alvo é a classificação (ou não) do aluno e por isso, precisa ser redirecionada, já que não dá para rotular a competência ou incompetência do educando por meio de provas, mas sim de uma análise complexa de todos os aspectos que cabem a uma boa avaliação, e estes são subjetivos, pois envolvem postura, comportamento, política, crenças e valores.

É preciso romper com o modelo “bancário” no qual um ensina e o outro aprende, passivamente. O aluno deve sim, aprender, mas “aprender a aprender”, a pensar, a se posicionar criticamente em relação a algo, analisar. E a avaliação deve ter essa perspectiva.

A própria sociedade não assume a sua “culpa” pelo fracasso na educação quando encarrega unicamente a escola de promover a educação. Como se fosse possível, sem o auxílio da família e comunidade de a escola prover toda essa “bagagem” da qual o aluno necessita a partir do momento em que entra na escola. Não, é muito mais que isso. É comprovado que a família é a que mais influencia no desempenho do educando. Logo, se a família é desestruturada, é um passo para que a criança se desestruture e com isso caminhe em direção ao fracasso escolar, que culminará com a sua exclusão da sociedade.

Sendo assim, durante a avaliação os professores devem considerar inclusive o ambiente no qual o aluno está inserido, lembrando que ele é perfeitamente capaz de aprender, desde que seja estimulado a construir este conhecimento. Pois não podemos esquecer que se um aluno não apresenta habilidades e competências é porque a escola e o ambiente em que vivem não permitiu que ele os tivesse.

Espera-se que as escolas e os professores, principalmente, revejam seus conceitos de avaliação a fim de minimizar a exclusão social de alunos que são medidos puramente por conceitos, independente de seus avanços dentro de suas próprias limitações.

Uma vez que a avaliação aconteça dentro de um processo interativo, envolvendo toda a comunidade educativa (pais, alunos, professores e gestores), conduzirá a superação das concepções quantitativas e buscará a democratização deste processo. Dessa forma, só trará consequências positivas para a formação do aluno, além de fornecer subsídios à prática dos professores, pois oferecerá diagnósticos significativos para a definição do trabalho escolar, podendo até corrigir os rumos do trabalho que estiver em curso até então.

Nada é mais motivador para o aluno do que se sentir capaz. Quando a aprendizagem é significativa e culmina com uma avaliação formativa, não há como não ir em direção ao sucesso escolar.

Muito há ainda a ser refletido e discutido sobre a problemática da avaliação da aprendizagem e sua relação com a democratização do ensino. Não havia intuito de esgotar o tema, mas sim de destacar alguns aspectos relevantes quanto à necessidade urgente de sua reformulação e reestruturação que possa estimular as verdadeiras competências que o educando traz dentro de si e que favoreça a tradução dessas competências em habilidades de uma forma mais explícita, fugindo ao injusto modelo de classificação e partindo para o agir, fazendo uso da avaliação como recuperadora da dignidade e promovendo aprendizagem e desenvolvimento para assim, contribuir efetivamente para um processo de democratização do ensino público.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 13 fev. 2023.

ESTEBAN, Maria Teresa (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 6ª ed. Petrópolis. DP et Alii, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 1ª ed. Digital. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 1ª ed. Digital. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2013.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre. ArtMed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da Pré-escola à Universidade**. 34ª ed. Porto Alegre. Editora Mediação, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. 1ª ed. Digital. São Paulo. Cortez, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas lógicas**. Porto Alegre. ArtMed, 1999

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 17ª ed. Petrópolis. Vozes, 2014.

SOUSA, Clarilza Prado de (org). **Avaliação do rendimento escolar**. 12ª ed. Campinas. Papyrus, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento – Avaliação da aprendizagem: Práticas de mudança – Por uma práxis transformadora**. 7ª ed. São Paulo. Libertad, 2019.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 4ª ed. São Paulo. Ática, 2019.

AFETIVIDADE - A IMPORTÂNCIA DOS RELACIONAMENTOS



GISELE CERQUEIRA SILVA JUVENTINO

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Bandeirantes - UNI-BAN (2009); Professora de Educação Infantil no CEI Mítiko Matsushita Nevoeiro.

RESUMO

A afetividade está presente desde as primeiras manifestações da existência humana. Desde o nascimento, a criança engendra-se numa busca constante de interação e adaptação ao mundo em que vive e para isso utiliza de mecanismos primeiramente físicos, corporais, para mais tarde desenvolver outros, essencialmente psíquicos. Os aspectos afetivos positivos que permeiam as relações sociais estabelecidas entre a criança e o adulto determinam a construção de identidade e o valor que a criança dá a si mesmo. As experiências vivenciadas com alto nível de consciência, motivadas pelo prazer da descoberta e permeadas pela afetividade garantem uma riqueza de significados por toda a vida. No contexto escolar, tais relações ampliam-se num nível dinâmico e diversificado, exigindo que a criança esteja num constante processo de readaptação e assimilação sobre o sentido e a forma como acontecem as coisas em sua volta. A construção da linguagem oral permite à criança expressar suas ideias e sentimentos em relação ao mundo e às pessoas com quem convive. Neste trabalho, o papel do educador é apresentado como um facilitador da compreensão do mundo, possibilitando à criança dar significado às suas próprias descobertas.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade; Relação Social; Interação; Autoestima.

INTRODUÇÃO

Propomo-nos a uma reflexão sobre a afetividade e sua importância no processo formativo, particularmente no que diz respeito à relação da afetividade e a prática educativa de qualidade. A definição de afetividade é ao mesmo tempo limitada e ampla. Limitada, pois, os sentimentos que se movem, num nível subjetivo, em busca de seu encontro e percepção dá, a cada indivíduo, a liberdade para sentir e expressá-la segundo suas próprias necessidades e desejos. Ampla, quando essas necessidades e desejos se fundam para explicar a natureza social que justifica as atitudes e comportamentos humanos (DAVIS, 2005).

Dentre outros aspectos, as relações sociais são permeadas por aspectos afetivos que caracterizam a formação da personalidade humana desde o nascimento e fundamentam a construção de significados nas experiências vividas. A abordagem do papel da afetividade num contexto de desenvolvimento integral da criança pretende, de modo geral, identificar a relação dos vínculos afetivos socialmente construídos no contexto escolar e o sucesso de uma aprendizagem mediada pelo adulto.

Nota-se que:

O processo educacional não é um processo isolado; é constituído conjuntamente por professores e educandos na interação e com vínculo na afetividade, na participação, na cooperação de ambos, construindo-se e acomodando-se, assim, a aprendizagem. (GIANCATERINO, 2007, p. 74).

Assim, este artigo propõe-se também de modo específico verificar o processo de construção da afetividade no período da primeira infância e compreender o papel do adulto, particularmente do professor, no desenvolvimento cognitivo da criança. A separação entre cognição e afetividade justifica, ainda hoje, algumas práticas docentes que deixam transparecer a inconsciência dos professores sobre a necessidade de interação das crianças com o meio e com as pessoas com quem convivem. Desta forma, procurou-se observar de que modo acontece a afetividade entre professor e aluno na educação infantil e séries iniciais.

Conforme diz Giancaterino (2007),

“A relação professor/aluno torna-se assim, o núcleo concreto das práticas educativas e do contrato pedagógico, o que estrutura os sentidos cruciais da instituição escolar”. Na medida em que as relações afetivas construídas entre professor e aluno gerem sentimentos de confiança e espontaneidade, podem influenciar na apropriação dos objetos culturais do conhecimento. (GIANCATERINO, 2007, p. 77)

A AFETIVIDADE E O CAMINHO DAS RELAÇÕES

As relações sociais precedem a relação com o mundo físico e nessa perspectiva o “outro” desenvolve um papel primordial na conquista desse mundo. Os vínculos afetivos socialmente construídos são bases para caracterização do papel social representado pelos homens ao longo da vida. Neste contexto destaca-se a importância da interação entre o homem e o mundo e entre si mesmos.

A interação social decorre dentro de um dispositivo cultural. Por cultura de um grupo de pessoas significam-se seu modo global de vida, sua língua, seus modos de perceber, classificar e pensar a respeito do mundo, formas de comunicação não verbal e interação social, normas e convenções sobre comportamento, valores morais e ideais. [...] Todos esses aspectos da cultura afetam o comportamento social, direta ou indiretamente (ARGYLE, 1974, p.148).

Os vínculos afetivos estabelecidos socialmente despertam condutas e emoções únicas e específicas caracterizando o processo contínuo e coo- construído de formação da identidade subjetiva e concomitantemente social dos indivíduos. Ao longo da história, vários pensadores e filósofos postularam a separação entre aspectos racionais e aspectos afetivos, mas foi Jean Piaget (1896-1980) quem iniciou um questionamento sobre o tema repercutido nas concepções nascentes de sua época, defendendo a ideia de que não existem estados afetivos sem serem permeados por

elementos cognitivos, da mesma forma que não existem comportamentos cognitivos sem carga afetiva. (PULASKI, 1980).

Ao referir-se às reflexões de Piaget, Pulaski (1986) destaca que o conhecimento é construído pelo próprio indivíduo, não sendo nem uma determinação genética nem uma determinação do meio, mas sim, uma troca entre as ações sobre os objetos e entre suas próprias relações. A afetividade como o domínio das emoções, dos sentimentos das emoções, das experiências sensíveis e, principalmente, da capacidade de entrar em contato com sensações, refere-se às vivências dos indivíduos e às suas formas de expressão essencialmente humanas. Uma aprendizagem emocional estabelecida por um vínculo afetivo possibilita à autocompreensão e a efetivação dos potenciais criativos dos seres humanos (BORBA; (SPAZZIANI, 2009)).

As contribuições de estudiosos como Vygotsky acentuam a importância da infância e as etapas de evolução da criança bem como as relações que mantêm com o meio cultural e a construção da linguagem, para o processo de desenvolvimento cognitivo.

“A linguagem e o pensamento humano têm origem social. A cultura faz parte do desenvolvimento humano e deve ser integrada ao estudo e à explicação das funções superiores”. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p 87).

Ao analisar a teoria Walloniana sobre o desenvolvimento da criança, Galvão (1995), afirma que no contexto do desenvolvimento infantil podem-se identificar a existência de etapas diferentes, porém integradas gradualmente, que se caracteriza pela apresentação de necessidades e interesses específicos que, seguindo uma ordem, se convergem para fundamentar cada etapa seguinte.

Com base na mesma concepção de Wallon, acima destacada, pode-se complementar que segundo Wallon,

[...] estas revoluções de idade para idade não são improvisadas por cada indivíduo. É a própria razão da infância, que tende para a edificação do adulto como exemplar da espécie. Estão inscritas, no momento oportuno, no desenvolvimento que conduz a esse objetivo (apud MAHONEY; ALMEIDA, 2006, p.59).

A afetividade e a razão constituem conceitos que se complementam: a afetividade é o suporte que dá sentido à ação, enquanto a razão é o que possibilita ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e se empenhar em obter êxito nessas ações.

O ser humano tem necessidades físicas e emocionais que, ao serem atendidas, formam um forte laço emocional construído com base na interação com os outros indivíduos.

É possível compreender que o contato social se configura como o suporte afetivo do desenvolvimento dos sentimentos dos indivíduos em relação ao mundo, pois, possibilita a construção de esquemas de ações e comportamentos frente aos objetos, situações e pessoas (BRANDEN, 1998). As atitudes são desta forma, respostas integradas pelas dimensões cognitiva, emocional e comportamental construídas socialmente, dados os estímulos recebidos.

“Os principais fatores que auxiliam a formar atitudes estão ligados à aprendizagem, principalmente a relação entre a formação de conceitos e a formação de atitudes”. Esta aprendizagem é proporcionada pelos níveis de interação com o meio em que se vive e determinam o tipo de comportamento social adquirido. Pode-se concluir que a relação entre o adulto e a criança é rica de significados à medida

que se torne uma relação prazerosa, solidária e comunicativa para ambas as partes. Segundo Branden (1998), tais relações fundamentam a inserção da criança dentro da cultura social a que faz parte e são responsáveis por sua adaptação no mundo. Desta maneira, concretiza-se a importância das relações sociais como suporte afetivo que garanta à criança a integração e compreensão do mundo subjetivo e ao mesmo tempo exterior, à sua volta.

A CONSTRUÇÃO DA AFETIVIDADE

A Afetividade enquanto carga afetiva positiva da dimensão psíquica é manifestada sob a forma de sentimentos e emoções que delineiam um recurso humano de comunicação que já no recém-nascido, constitui-se a maneira de relacionar-se com o meio. Neste contexto, as relações sociais precedem as relações do homem com o mundo físico (GALVÃO, 1995).

Segundo Santos (2004, p. 9), “o nascimento da criança, do ponto de vista biológico, é um acontecimento repentino e dramático”. Entretanto, o nascimento psicológico é um processo, resultante das experiências e relações entre a criança, o adulto e o meio ambiente. O nascimento biológico traz a inesperada separação do bebê e a mãe. Em um novo mundo de sensações, seguindo uma ordem natural, o bebê obtém outro mecanismo de vínculo com a mãe, à amamentação. Esta desempenha duas funções: manter uma relação emocional e ao mesmo tempo suprir as necessidades alimentares do bebê. Inicialmente, o bebê não consegue diferenciar-se do outro num plano corporal, não compreende o que pertence ao seu corpo e o que pertence ao mundo (SANTOS 2004).

O contato corporal manifesta-se então, como a mais antiga forma de atitude social. Para Fiamenghi (2001), ainda recém-nascido, o bebê usa da emoção para estabelecer contato com o mundo físico. Na construção do aprendizado emocional, primeiramente num nível corporal, das funções vitais e totalmente sobre influência dos fatores fisiológicos, o corpo é o instrumento de estabelecimento e manutenção dos vínculos, pois, permite estabelecer uma relação afetiva com o adulto, comumente a mãe, na medida em que suas necessidades biológicas são satisfeitas. Após o nascimento, um bebê é capaz de sentir as vocalizações gentis do adulto e perceber a maneira como o coloca nos braços, o embala e o alimenta. A comunicação pré-verbal iniciada desenvolve-se fundamentada num sistema interno que permite ao bebê diferenciar objetos de pessoas, primeiramente a mãe que o alimenta, e assim envolver-se afetivamente com elas. (FIAMENGHI, 2001).

A cada movimento, a criança atribui um significado à sua ação, significado esse dado pela outra pessoa.

Segundo Gonçalves “Uma criança que chora porque seu estômago dói de fome, não chora inicialmente para alguém alimentá-la, mas chora por causa da dor. Ao receber a atenção que necessita, vai construindo os significados de cada ação sua” (apud BORBA; SPAZZIANI, 2007, p. 2).

Por meio de uma inteligência prática, sustentada por gestos, gritos e atos motores autorregulados, o bebê segue sua adaptação ao mundo. Essas percepções permitem ao bebê vivenciar emoções e estados de satisfação que aos poucos se condicionam em necessidades afetivas sob as quais ele construirá seu comportamento utilizando primeiramente expressões faciais e vocais (PULASKI, 1986).

Durante os primeiros anos de vida, as experiências que a criança tem com o adulto são sintetizadas e se configuram como diretrizes de seu comportamento social futuro. Na infância, as influências mais expressivas num processo de aprendizagem são as relacionadas ao tipo de interação refletida no campo afetivo. A qualidade dessas relações é a base para a construção da personalidade infantil (NERY, 2003). Conclui-se que, essa relação estabelecida é substancialmente emocional e as futuras ligações afetivas do bebê dependem da percepção que tem sobre o adulto, que funcionará como fonte de estímulo para as crianças. Nota-se que o ritmo de desenvolvimento físico, intelectual e emocional do bebê será determinado pelas atitudes afetivas recebidas dos adultos, sendo essas atitudes fontes de experiências variadas, configurando-se em afetividade.

Segundo Mahoney e Almeida (2006, p. 61), a afetividade refere-se “à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno, por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”, conferindo significatividade e valor sentimental às situações. Portanto, a toda experiência vivida corresponde um valor afetivo que ao ser internalizado pode deixar marcas positivas ou negativas.

No primeiro ano de vida a emoção está predominantemente presente na interação da criança com o meio. A afetividade é um instrumento mediador entre a criança e o mundo físico. Ainda que suas ações não sejam coordenadas, a expressividade de sua afetividade está significativamente ligada a respostas corporais. O corpo é para a criança o primeiro objeto percebido, objeto esse que se tornará o meio de ação, do conhecimento e da relação com o meio ambiente. Nesta fase,

O processo ensino-aprendizagem exige respostas corporais, contatos epidérmicos, daí a importância de se ligar ao outro, que o seguro, carrega, embala. Através dessa fusão [...], vai se familiarizando e apreendendo esse mundo, portanto, iniciando um processo de diferenciação (MAHONEY; ALMEIDA, 2006, p. 62).

AFETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA

O ser humano é um ser social e vive em constante adaptação ao meio em busca da satisfação e estabilidade pessoal ao mesmo tempo em que procura prezar as relações com os outros seres. Diante das mudanças culturais e morais das sociedades hodiernas, a estabilidade emocional, muitas vezes não encontrada no meio, necessita cada vez mais de ser criada pelo próprio indivíduo, que num processo de autorreflexão e adaptação, busca a satisfação afetiva.

Segundo o psicólogo Nathaniel Branden, Diante do colapso do consenso cultural, da falta de modelos de papéis dignos, das poucas coisas públicas que inspiram nossa fidelidade, e das rápidas e desorientadoras mudanças que são a feição permanente de nossa vida, é perigoso não saber confiarmos em nós mesmos.

As bases para a formação da autoestima são definidas tanto por fatores internos, aquilo que o indivíduo pensa, realiza ou acredita quanto por fatores externos, todas as experiências vividas socialmente. A importância do desenvolvimento da autoestima para a vida humana pode ser justificada pelo fato de que dependemos do uso apropriado da consciência para sobreviver e dominar o meio em que vivemos e que o uso correto dessa consciência não é habilidade nata, e sim construída sob uma responsabilidade social.

Da mesma forma que “Ligações afetivas iniciais formam a base para os sentimentos de ser amado, valorizado e são necessárias para a autoimagem”. Por conseguinte, a autoestima e a autoimagem são dimensões subjetivas bem próximas e integralmente fundamentadas sobre o mesmo alicerce, em suma, os tipos de interações sociais que os indivíduos estabelecem entre si.

Com base em conhecimentos vindos da Psicologia Moderna há uma ênfase na estreita ligação entre a subjetividade e volatilidade do sujeito e a autoestima satisfatória direcionando a uma reflexão sobre as condutas e comportamentos passíveis de reconhecimento e abnegação que podem influenciar a autoestima saudável.

Portanto, a consciência é a mais nobre manifestação da vida humana, pois possibilita perceber os aspectos que formam a realidade e pensá-los abstratamente. Sob este fundamento pode-se dizer que estar consciente é compreender que todas as influências do meio físico, cultural, social, econômico, político e espiritual afetam e exigem ações, propostas e tomadas de decisões urgentes.

A autoestima evidencia os sentimentos de busca do crescimento pessoal, profissional, acadêmico, emocional e as relações de descobertas, logo, é preciso adquirir autonomia para administrar seus sentimentos. É importante que cada indivíduo reconheça suas limitações, mas que também as aceitem, concordando que não estão livres de errarem e apresentarem dificuldades em certos assuntos. Quando não é atribuída a devida importância para construção da personalidade, o indivíduo tende a desenvolver baixa autoestima, sendo a mesma responsável pelo sentimento de incompetência e insegurança. As características são distintas em cada pessoa. Cometemos um grande equívoco ao pensar que pessoas inibidas, apáticas acusam a baixa autoestima. Muitas das vezes, está escondida em pessoas extrovertidas, agitada e até mesmo naqueles alunos que gostam de chamar a atenção dos outros colegas.

O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DA AUTOESTIMA DO ALUNO

A escola é um lugar que muitos alunos consideram o único espaço onde podem expor suas opiniões, seus medos e seus anseios. Nos dias atuais, é notório observar a quantidade de jovens e crianças que enfrentam situações difíceis em seu ambiente familiar, pois não recebem a devida atenção, não são respeitados e sentem falta do afeto dos pais, fazendo com que procurem preencher essa privação na escola. Assim como os pais, os professores e profissionais da educação assumem uma grande responsabilidade no desenvolvimento do educando, não só no aspecto cognitivo, mas também emocional, servindo como referência na construção da personalidade de cada indivíduo.

Lopes (2010) afirma que:

É comum, portanto, alguns jovens transferirem para professores e colegas, as relações não estabelecidas no ambiente familiar, daí a importância das figuras dos professores e orientadores educacionais, como orientadores e conselheiros, servindo como referências na construção da personalidade do indivíduo como sujeito atuante da sociedade. (Lopes, 2010, p.25),

Os jovens e crianças buscam encontrar em seus professores a compreensão e a troca de interação que não existem em suas casas, pois existe uma grande necessidade de ser ouvido e isto precisa estar bem claro aos profissionais e aos familiares. Rogers e Kelly (1982, apud, ANTUNES, 2014, p.23) citam que "a autoestima de um aluno não se deve a condição genética e, menos ainda, a resultado de inteligência ou da personalidade da criança; mas vem da interiorização do quadro

que os pais e professores dela fazem". É preciso olhar com carinho e respeito à bagagem que o aluno leva à sala de aula. As frustrações no ambiente familiar afetam a maneira como o mesmo se enxerga e o valor que atribui a si mesmo, ferindo então a sua autoestima e autoimagem.

Antunes (2014) ressalta que:

Se aceitarmos e valorizarmos nossos alunos, se os considerarmos capazes de desenvolver competências e habilidades necessárias para lidar com seus estudos e se os julgarmos suficientemente importantes para reservarmos tempo em ouvi-los, contribuiremos para que desenvolvam padrões consistentes e realistas, sintam-se encorajados a não se intimidar com o fracasso e aprendam a agir de forma independente e responsável. (Antunes, 2014, p.23).

Uma relação harmoniosa entre professor e aluno contribui para um bom desenvolvimento emocional e cognitivo.

É preciso estar atento aos mínimos sinais que as crianças e jovens apresentam. Ao perceber que os mesmos demonstram autoestima baixa, o educador deve intervir. A autoestima é construída através dos elogios, aprovações, motivação e afeto, a falta deles resulta em sentimentos negativos sobre si.

Os professores que apresentam a autoestima empobrecida transparecem aos seus alunos, gerando resultados negativos.

As crianças esperam receber o reconhecimento de que são capazes, e isso precisa ser oferecido na escola, onde os profissionais oferecem uma relação cordial e a sala de aula um ambiente acolhedor e motivador para que o aluno seja capaz de se superar. Através das conversas, das demonstrações de afeto é criado dentro de cada indivíduo sentimentos bons, que contribuirão para uma nova perspectiva de vida.

De acordo com Bassedas (1996, p.29) "o professor tem a responsabilidade de estimular o desenvolvimento de todos os seus alunos pela aprendizagem de uma série de conteúdos, valores e hábitos".

Criar situações e atividades que desafiam, motivam e alertamos estudantes a tomarem uma atitude perante um conflito ou qualquer situação, é uma iniciativa para novos conhecimentos de forma dinâmica, contribuindo também para o desenvolvimento da autoestima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos teoricamente o modo como às crianças constroem as relações sociais desde o nascimento até o período da primeira infância, utilizando-se de mecanismos primeiramente físicos, seguindo-se dos aspectos mais subjetivos tais quais as emoções, sentimentos e desejos.

Sabe-se que é no período da infância que se constrói a base da identidade adotada na vida adulta e que os adultos que convivem com a criança tornam-se referência comportamental e moral servindo como modelos a serem seguidos.

As experiências humanas e, particularmente as infantis, são melhores compreendidas e

vivenciadas em sua plenitude quando são carregadas de significado prático e afetivo. Prático, quando se tornam úteis às situações cotidianas e, afetivo, quando geram sentimentos e emoções perceptíveis nas relações que se estabelecem socialmente.

A afetividade enquanto relação com cargas afetivas positivas garante a segurança e o apoio emocional para as descobertas a que as crianças se lançam em busca do conhecimento do mundo e de si mesmas. O interesse, a curiosidade, as dúvidas e os medos encontram no campo afetivo, espaço para se expressarem. Ao possibilitar essa expressão, a criança sente-se segura e autônoma para a construção de seu próprio conhecimento.

Considerando a importância do meio social para a formação integral do ser humano, foi possível constatar que os professores compreendem que o papel do adulto é o de servir como mediador entre a criança e o mundo. As relações sociais além-familiares ampliam essa mediação ao oferecer à criança uma diversidade de situações na qual tenha que elaborar novos mecanismos de compreensão de fatos, conceitos e atitudes.

Podemos concluir que é no período escolar que a ampliação dessas relações ganha maior significatividade por ser um período em que a criança constrói para si a concepção social do mundo enquanto relações humanas além-familiares.

Ainda, podemos dizer que, para a maioria dos docentes, a afetividade pode ser mais bem expressada no campo da comunicação oral e dialética à medida que proporciona liberdade e respeito às ideias infantis e seus conhecimentos prévios. Uma aprendizagem permeada pelo prazer da descoberta, da ação e da transformação será mais bem sintetizada quando acontecida num ambiente acolhedor que proporciona à criança a interação social.

Aquilo que desperta sentimentos e se traduzem em emoções marcam toda vida humana. O modo como se constroem as relações sociais e os aspectos afetivos que as acompanham determinam a forma como cada criança vê a si própria. Desta forma, concluímos que o valor que dá a si mesmo advém do valor que os outros lhes dão.

REFERÊNCIAS

ARGYLE, M. **Comunicação E Dinâmica de Grupo**. Bases Psicológicas. São Paulo: Ibrasa, 1974.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: Uma Introdução ao Estudo de Psicologias**. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOWLBY, J. **Formação e Rompimento dos Laços Afetivos**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BORBA, V. R. S.; SPAZZIANI, M, L. **Afetividade no Contexto da Educação Infantil**. Ribeirão Preto, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos>. Acesso em: 15 de outubro de.2020.

BRANDEN, N. **Auto-estima e os seus seis pilares**. São Paulo: Saraiva,1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil-vol.3**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DANIEL, M. **A Filosofia e as Crianças**. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

DAVIS, C. Piaget ou Vygotsky. **Uma Falsa Questão. Viver mente & cérebro**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, v.2, n.2, p.38-49, 2005.

FIAMENGHI, G. A. **Motivos e Emoções**. São Paulo: Mackenzie, 2001. FREIRE, P. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. _____. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **O Plantador do Futuro. Viver mente & cérebro**. São Paulo: Segmento-Duetto, v.4, n.4, p.06-15, 2005. GALVÃO, I.; Henri Wallon. **Uma Concepção do Desenvolvimento Infantil**. Petrópolis: Vozes,1995. GIANCATERINO, R. Escola, Professor, Aluno. **Os Participantes do Processo Educacional**. São Paulo: Madras, 2007.

GOLSE, B. **O Desenvolvimento Afetivo e Intelectual da Criança**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MACEDO, L. de. **O ancestral do humano e o futuro da humanidade. Viver mente & cérebro**. São Paulo: Segmento-Duetto, v.1, n.1, p.06-23, 2005

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Viver mente & cérebro**. São Paulo: Segmento-Duetto, v.6, n.6, p.56-65, 2006.

MARCHAND, M. **A Afetividade do Educador**. São Paulo: Sumus, 1985.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

NERY, M. P. Vínculo e Afetividade. **Caminhos das Relações Humanas**. São Paulo: Agora, 2003.

OLIVEIRA, J. P.; BRAGA, T. M. S. (Org). **Desenvolvimento Infantil: Perspectivas de Atuação em Educação e Saúde**. Marília: Fundepe, 2009.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

PILETTI, N. **Psicologia Educacional**. São Paulo: Ática, 1988.

PULASKI, M. A. S. **Compreendendo Piaget. Uma Introdução ao Desenvolvimento Cognitivo da Criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

REGO, T. C. **Ensino e Constituição do Sujeito. Viver mente & cérebro**. São Paulo: Segmento-Duetto, v.2, n.2, p.58-67, 2005.

RESTREPO, L. C.; **O Direito à Ternura**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SANTOS, S. M. P.dos. **Brinquedo e Infância. Guia para pais e educadores em creche**. São Paulo: Vozes, 2004.

O TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA FAMÍLIA AGROEXTRATIVISTA DO CARVÃO



ÍRIS COSTA DA SILVA

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP (2022). Graduada em Geografia Licenciatura - UNIFAP (2018). Atualmente é Professora Substituta de Tecnologia da Informação e Comunicação Aplicadas a Educação na Universidade do Estado do Amapá - UEAP. E-mail: irish.costads@gmail.com.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo central trazer reflexões sobre as contribuições da pedagogia da alternância para o desenvolvimento e construção da educação do campo na Escola Família Agroextrativista do Carvão (EFAC), situada no Distrito do Carvão no município de Mazagão, estado do Amapá. A escola, implementada no ano de 1997, tem desde sua fundação a pedagogia da alternância como pilar de atuação, construção e manutenção da educação camponesa na região. No que concerne aos aspectos metodológicos ressalta-se que é um estudo de abordagem qualitativa, cuja coleta de dados se fez por meio de pesquisa bibliográfica para ancorar o conceito de território, pedagogia da alternância e educação do campo. Vale destacar que a pesquisa se valeu de análise documental dada a necessidade de analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida EFAC. Como conclusão deste estudo, se pode dizer que a pedagogia da alternância é uma modalidade de ensino que ancora seu tripé de sustentação: na família, na comunidade e nos movimentos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo; Escola Família; Pedagogia da Alternância.

INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida neste breve estudo é apenas uma pequena degustação do abordado no nosso texto de dissertação, o interesse em abordar a temática que contempla a educação do campo, surgiu a partir do envolvimento com pesquisas realizadas durante a graduação, as quais contemplaram lutas dos movimentos sociais, educação do campo, luta por território e ainda, debates de forma geral sobre geografia agrária no Amapá. Às margens desse contexto, pautamo-nos em pesquisar sobre território e educação do campo, posteriormente após aprofundamento em leituras sobre educação camponesa, e mais adiante surgiu então a ânsia em pesquisar de forma mais detalhada a educação do campo nas Escolas Famílias (EFA's), que possuem comumente a pedagogia da alternância como modalidade de ensino, e por aproximação geográfica e carência de pesquisa com

cunho e embasamento teórico, a Escola Família Agroextrativista do Carvão foi a EFA escolhida para o desenvolvimento da pesquisa. O impulsionamento deste estudo, tomou as seguintes indagações: a) Como se dão as ações em torno Educação do Campo no Estado do Amapá, especificamente no território da Escola Família Agroextrativista do Carvão – EFAC? b) Tendo como ênfase no tripé de desenvolvimento das EFA's: família, comunidade e movimentos sociais de que forma a EFAC trabalha a relação escola e família? c) Como a Pedagogia da Alternância se torna mecanismo de valorização de saberes e espaços da vida do campo?

Tais indagações se fazem importante para se tornar possível ter um parâmetro da atuação e da construção de educação do campo no Amapá, e ainda, possibilitar a inserção de registros que possam agregar e contribuir com o conhecimento científico para os futuros pesquisadores, alunos que almejam estudar em uma EFA e sociedade de modo geral. Pois o acesso a escola é um direito social, bem como a educação. Para se fazer políticas para a educação do campo se faz necessário o reconhecimento de que a cidade não é superior ao campo e, a partir dessa concepção, será possível impor novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade. O campo é, acima de tudo, espaço de cultura singular, rico e diverso. Assim, é importante a superação da dicotomia entre o rural e o urbano (Arroyo, Caldart e Molina 2004).

Para se alcançar o objetivo central da reflexão proposta neste estudo, em termos metodológicos, optamos pelo uso da abordagem qualitativa de pesquisa, para análise de dados utilizamos da tipologia de pesquisa bibliográfica e documental, tendo o Projeto Político Pedagógico como fonte de coleta e análise de dados, o que nos fundamentou na interpretação e reflexão quanto aos aspectos de utilização principalmente da Pedagogia da Alternância como método de construção e manutenção da educação camponesa no território do Carvão/AP.

A organização deste breve estudo destaca em seu texto, um conceito importante quando se aborda a educação do campo, que é o conceito de Território, e para a complementação do estudo a fim de alcançar o objetivo proposto nesta reflexão o texto ainda traz a discussão de Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. Assim, organiza-se o texto em uma sequência de discussões com embasamento teórico destes conceitos e a partir da análise destes apresentaremos as considerações finais da pesquisa

PERCORRENDO O TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA FAMÍLIA AGROEXTRATIVISTA DO CARVÃO

A Escola Família Agroextrativista do Carvão – EFAC está ancorada no Distrito que possui mesmo nome, pertencente ao município brasileiro de Mazagão, localizado no interior do estado do Amapá, formado pelos Distritos: Mazagão, Carvão e Mazagão Velho, território importante não apenas para a comunidade local, mas também para todo o Estado. O surgimento da EFAC demandou de algumas questões, dentre estas, a mais importante: carência de Ensino Fundamental do 5º ao 9º ano, Ensino Médio e Profissionalizante no meio rural, o que ao longo dos anos suscitou em grandes debates. Fundada no ano de 1997, tendo sua aula inaugural aos oito de setembro do referido ano, quando iniciou seus trabalhos apenas com uma turma de 5ª Série do Ensino Fundamental.

Em 2002 começou a trabalhar com o Ensino Médio, com duas turmas de 1º ano. Em 2005, iniciou o Ensino Técnico Profissionalizante em Agroextrativismo, Produtos e Recursos Florestais. A Escola Família Agroextrativista do Carvão – EFAC mantém sua organização administrativa, didática e disciplinar regulamentada nas normas vigentes em seu Regimento Escolar, sendo elaborada sob a observação das Leis Federais, Pareceres, Decretos e Resoluções do Conselho Nacional de Educação – CNE e Conselho Estadual de Educação – CEE concernente ao ensino ministrado. A busca pelo desenvolvimento rural, associada à formação integral do jovem é, sem dúvida, o desafio maior da EFAC, buscado diariamente pelos educadores, pais e demais colaboradores.

A estrutura organizacional da EFAC nos dias de hoje, está abrangendo três modalidades de ensino sendo: Ensino Fundamental do 5º ao 9º ano com 67 alunos, Ensino Médio 1º ao 3º ano com 78 alunos. Sua estrutura física contém 3 (três) salas de aulas, laboratório de informática, biblioteca, sala de monitores, laboratório de manipulação de plantas medicinais, laboratórios de campo, Dormitórios masculino e feminino, refeitório e cozinha, sala da direção e secretaria escolar.

Nesses aspectos, o conceito de território, categoria de análise da ciência geográfica tem relevância para esta discussão, haja vista que o território gera influências direta para o desenvolvimento de determinada comunidade, nesse sentido se faz de extrema importância discutir o território como espaço de formação humana, e dialogar com as mais diversas formas para se respeitar os territórios, as culturas, e os saberes a partir da educação ou tendo a educação como base.

Nesse viés de questionamentos que contempla território a pesquisa atende demanda importante, pois educar uma pessoa humana para atuar com propriedade sobre seu território se faz necessário educar para além do espaço físico escolar, é essencial educar para saber além dos limites físicos, é educar para construir o respeito pela sua cultura, sua identidade e seu espaço. Outrora, fazer uma analogia entre território e educação, dando ênfase às particularidades de determinadas comunidades, permite-nos pensar para além, e associar estes conceitos à educação do campo. Pois pensar a educação do campo requer minuciosos olhares, olhares estes que partem da singularidade de uma determinada comunidade, dando enfoque aos processos de construção de experiências de educação do campo, e explanar acerca da importância da educação do campo para a reprodução do modo de vida e da identidade territorial de uma classe é possibilitar significativo avanço na discussão da temática que contempla a Educação do Campo.

O debate que tem como eixo, território e educação do campo, exige realizar um esforço teórico-conceitual no sentido de discutir a concepção de território e educação do campo com propriedade e informações que se fazem relevantes para a academia e sociedade em geral, em face da amplitude que os referidos conceitos vêm ganhando entre os pesquisadores das variadas áreas do conhecimento. Assim, se utilizou como aporte ao diálogo na discussão de território e educação do campo, o apoio de autores como Arroyo, Caldart e Molina (2011), Claude Raffestin (1993) e Bernardo Mançano Fernandes (2008, 2009).

Explorar o conceito de território traz à tona algumas lacunas sobre essa categoria, pois pensar território é pensar uma ideia de poder. Obviamente que a dimensão do debate sobre a concepção de território é muito ampla, o que demonstra que não vamos dar conta nesse pequeno texto, porém enfatizar a importância do território na educação e principalmente, no campo da educação do campo

se faz necessário e de fundamental importância para este texto.

Outrossim, a educação, visando em especial a educação do campo, mais do que priorizar o conhecimento, tem que levar em consideração a identidade cultural dos sujeitos que dela se beneficiam, pois são esses sujeitos que refletem importante protagonismo para a construção da educação do campo, haja vista que cada aluno tem sua identidade, sua história, bem como o professor também. Nesse sentido os professores devem conceber a importância de assumir sua história para que então, possam descobrir a pessoa que está por trás do rosto de cada criança, jovem ou adulto, para assim conhecer a história, respeitar suas diversidades, assim, em seu projeto político pedagógico a EFAC traz o seguinte texto:

O Projeto Político Pedagógico da EFAC tem como marco referencial os princípios e filosofia das Escolas Famílias Agrícolas e a Pedagogia da Alternância. A Escola Família Agroextrativista do Carvão – EFAC é uma instituição de base rural, e por ser uma escola de caráter estritamente comunitário, é gerida pelas comunidades através de uma associação de pais e tem autonomia para estabelecer a sua proposta pedagógica e administrativa, procurando desenvolver um currículo e calendário escolar adequado à nova LDB, que respeite as características específicas do campo e os ciclos da natureza, com o objetivo primordial de preparar os jovens para a vida e para o exercício pleno da cidadania, buscando em seu próprio meio as condições favoráveis para uma vida digna, com base na formação integral do ser humano. O seu projeto educativo está inserido dentro de uma nova concepção de sociedade, onde a técnica, a ciência e a pesquisa devem estar voltadas para o atendimento das condições básicas da população e que os jovens não tenham apenas uma formação tecnicista, mais sim integral e plural, que lhes permita ter uma visão contextualizada e problematizada do mundo. (PPP, EFAC, 2021).

Nessas entrelinhas de referência do PPP da EFAC, dá-se a oportunidade de usufruir dos ideais de Paulo Freire que preconiza a ideia de que a leitura da palavra deva proporcionar a leitura crítica do mundo e permitir a compreensão da sua realidade social e política para a referida discussão sua contribuição é fundamental no que tange a educação. Assim, se faz extremamente importante trazer amplo e breve conceito de educação a partir da concepção de Paulo Freire (2003, p.40), “A educação [...] é naturalmente política, tem que ver com a pureza, jamais com o puritanismo e é em si uma experiência de boniteza.” O caráter político seria parte constituinte da natureza da educação, ou seja, esta possuiria uma dimensão política intrínseca. A educação também estaria relacionada com o âmbito moral, mas não com práticas e/ou ideias puritanas. Além disso, seria essencialmente uma experiência estética.

Com isso, Freire está dizendo que a educação atinge três setores importantes da vida humana: o político, o moral e o estético. Na linha dessas palavras Freire ainda possibilita através da essência da educação emancipadora e autônoma a inclusão das classes menos favorecidas da sociedade para que desenvolvam uma consciência crítica de sua situação e se vejam como protagonistas da sua própria história, capazes de transformar a realidade sempre coletivamente.

Dando continuidade a importância da educação na vida da pessoa humana, é importante trazer para esta discussão a concepção de educação defendida pela LDB que contempla em seu artigo segundo que: a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nas ideias de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nessa sequência podemos dizer que os textos editados por Freire (2003) e LDB 9394/96 dialogam entre si quando se trata da finalidade da educação, uma vez que em ambos fica claro a ideia de que a educação está muito além do contexto que envolve a sala de aula, ou seja o

espaço físico, escola.

Em se tratando especificamente do campo da educação do campo a LDB deixa vagas interpretações, uma vez que não edita normas claras que abranja esse público em específico, mas sim, trata de forma ampla das populações que vivem no vasto rural brasileiro, de forma a atenuar essa situação e forjar a forma como trata o público que é contemplado pela educação do campo, edita em alguns de seus incisos tênues formas de contemplação como exemplo podemos citar o disposto sobre a organização escolar e curricular contido nos artigos 23 e 28. Enquanto o art. 23 afirma indicativos para a flexibilização nos sistemas de ensino em geral, o art. 28 faz referência direta à educação no meio rural, indicando que “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” Ainda nesse art. 28, e para dar forma específica ao seu caput, determina que se definam:

I-conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Nessas contradições de informações que forjam o privilégio que dá valorização a identidade cultural, costumes e saberes facilita discutir a analogia que engloba território e educação, dando ênfase as lacunas presentes na literatura e nas leis. Pensar a educação e principalmente a educação do campo exige o esforço de olhar de forma muito peculiar e singular para uma determinada comunidade. Tendo a tríade de sua discussão com ênfase ao ensino ministrado nas escolas famílias agrícolas, dando grande importância para o tripé que mantém as EFA's, que são eles: família, comunidade e movimentos sociais.

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO BASE PARA A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO NA EFAC

Pensar a educação do campo requer minuciosos olhares, olhares estes que partem da singularidade de uma determinada comunidade, dando enfoque aos processos de construção de experiências de educação do campo, e explanar acerca da importância da educação do campo para a reprodução do modo de vida e da identidade territorial de uma classe é possibilitar significativo avanço na discussão da temática que contempla a Educação do Campo.

A EFAC transmite de forma muito centrada em seu PPP que a construção e manutenção da educação na comunidade tem a pedagogia da alternância como ponto muito forte nas diretrizes que criam estratégias de desenvolvimento para sua comunidade de forma geral. Esse ideal nos exige dar uma volta ao tempo para resgatar os ideais que nasceram juntamente com essa modalidade de ensino, uma vez que ao mesmo tempo em que a aderência à Pedagogia da Alternância se

preocupava com um tipo de educação diferenciada para os jovens, ela foi pensada como método de aceitação por parte dos filhos dos agricultores, ou seja, uma escola que não fosse rejeitada, pois ela iria atender às suas reais necessidades, pois as primeiras Escolas Famílias Agrícolas do Brasil foram caracterizadas como escolas informais, que possuíam cursos livres e de duração de dois anos (Begnami, 2002).

Dentre seus objetivos, tinha como principal, a permissão de formação técnica de agricultores, incentivar a permanência dos alunos no local de origem e incentivar o incremento de novas tecnologias no seu meio. Além disso, diz Begnami (2002), essas escolas pioneiras do Brasil se preocupavam com a formação humana e cidadã e com o engajamento social e político dos alunos nas suas comunidades e nos movimentos sociais. Posteriormente, a “fixação do homem ao campo” deixou de ser um lema da escola, sendo substituído pelo lema “formação para a liberdade”.

Com essa visão se pode dizer que a EFAC atende o ideal preconizado para o uso da Pedagogia da Alternância, bem como se alinha à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) e ainda, ao que determina as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo”, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 01/2006, do Conselho Nacional de Educação/CNE, aprovado em 01/02/2006 que recomenda a utilização da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo. Para elemento de reflexão nos reportamos à Paulo Freire, que clarifica:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. (...) É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assume como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (FREIRE, Paulo, 2006, p. 35)

Dessa forma, a pedagogia da alternância (P.A) evidencia que se faz necessário criar uma estrutura de formação que seja de responsabilidade dos pais e das forças sociais locais, em que os conhecimentos a serem adquiridos seriam encontrados na escola, mas também na vida cotidiana, na família, na comunidade, na vila, assim, se tornou possível observar que a EFAC não pensa apenas na educação com o objetivo de ler, escrever, mas planeja a formação do aluno para projetos de vida. Outrossim, a educação, visando em especial a educação do campo, mais do que priorizar o conhecimento, tem que levar em consideração a identidade cultural dos sujeitos que dela se beneficiam, e apesar da Pedagogia da Alternância ter surgido há décadas na França, ela usufrui de processos avançados para seu objetivo principal que é o ensino/aprendizagem, uma vez que:

Por empregar na execução do processo de ensino–aprendizagem princípios educativos modernos, tais como o envolvimento e a participação dos pais na educação formal dos filhos e na gestão na escola, embasamento teórico construtivista e adoção de método dialético de ensino, a Pedagogia da Alternância constitui-se numa proposta educacional inovadora. (AZEVEDO, 1998, p.117).

Nesse sentido, professores, pais e associação, concebem a importância de assumir seu papel na história da escola e de cada aluno, para que então, possam alcançar o objetivo comum que almejam, a formação plena do sujeito, seja uma criança, jovem ou adulto. Pois ter progresso na educação, se faz importante conhecer sua história, sua diversidade e principalmente seus deveres e direitos.

Assim, este modelo apresenta uma Educação do Campo baseada na Pedagogia da Alternância, que deve ser compreendida com base em três características específicas: primeiramente da existência de uma associação de pais e/ou responsáveis, de representantes de instituições públicas ou privadas existentes na comunidade e de líderes comunitários; segundo, de um local para implantar a escola, e por fim, uma Pedagogia de alternância que proporcione uma educação profissional que corresponda à especificidades da comunidade e ofereça a alternância de tempo e de local, ou seja, “de períodos em situação socioprofissional e em situação escolar” (GIMONET, 1999, p. 43-44).

Deste modo as escolas famílias possuem significativa importância quando se trata da educação do campo em especial na Amazônia amapaense, como podemos mensurar a partir da figura 01 a seguir que ilustra a espacialização dessas escolas no estado do Amapá.

Figura 01: Espacialização Temporal da criação das EFA's do Estado do Amapá



Fonte: Elaborado pela própria autora (2022)

Destaca-se que até o momento o estado usufrui de 06 (seis) EFA's (figura 01). Essa espacialização com certeza é fator determinante na contribuição e resistência da educação do campo no Amapá, o que através de sua metodologia da alternância fomenta a resistência da educação do campo no estado.

A escola conta com uma matriz curricular que inclui, além da base comum, aulas sobre agricultura, extrativismo e zootecnia. A principal atividade de campo da escola é o manejo de açaiçais, uma das principais fontes de renda da região. A escola também possui práticas de agricultura nos campos (laboratórios vivos), com parceria com a EMBRAPA, onde cultiva banana, feijão, mandioca

e milho. Com relação aos animais, possui laboratórios de pequenos animais como porcos e frangos. A produção é quase inteiramente usada para consumo próprio e o pequeno excedente é vendido.

O Projeto Político Pedagógico da EFAC está em fase de readaptações para alinhar-se a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e atender de forma mais pontual os ensejos da comunidade escolar, visto que o referido documento sempre visou:

A necessidade de nos anteciparmos aos grandes desafios e até mesmo nos adaptarmos aos novos tempos - a contemporaneidade, leva-nos a avaliarmos nossas práticas, nosso modo de viver e nossos sonhos. Assim, nos remete a pensar o futuro, a traçar novos desafios e principalmente a quebrar padrões estabelecidos, que hoje já não se comportam ao novo tempo. Foi pensando nisso que se tomou à iniciativa, seja pelo cumprimento estabelecido pela LDB 9394/96, seja pela necessidade de registro junto ao Conselho Estadual de Educação, e muito mais, de olharmos o nascimento de nossa escola, como ela está hoje e nos projetarmos ao futuro, aprendendo com nossas falhas e acertos, visando a construção da escola que queremos – visão de futuro (PPP, EFAC, p. 21).

Nestas linhas se pode perceber de f A necessidade de nos anteciparmos aos grandes desafios e até mesmo nos adaptarmos aos novos tempos - a contemporaneidade, leva-nos a avaliarmos nossas práticas, nosso modo de viver e nossos sonhos. Assim, nos remete a pensar o futuro, a traçar novos desafios e principalmente a quebrar padrões estabelecidos, que hoje já não se comportam ao novo tempo. Foi pensando nisso que se tomou à iniciativa, seja pelo cumprimento estabelecido pela LDB 9394/96, seja pela necessidade de registro junto ao Conselho Estadual de Educação, e muito mais, de olharmos o nascimento de nossa escola, como ela está hoje e nos projetarmos ao futuro, aprendendo com nossas falhas e acertos, visando a construção da escola que queremos – visão de futuro (PPP, EFAC, 2021).orma pontual que:

Partindo desses princípios, foi estruturado através da metodologia de facilitação de processos de discussão grupal – moderação, reunindo-se os segmentos acima descrito, para através de perguntas orientadoras, debates e plenárias pudéssemos visualizar o cenário atual da escola (diagnóstico), vislumbrarmos o cenário desejado (prognóstico) e traçarmos as estratégias para alcançarmos o futuro desejado. (PPP, EFAC p. 23).

Ao analisar a constituição do PPP, denota-se que seu marco construtivo se pauta no bem-estar escola-família e comunidade, tornando-se assim, um instrumento norteador das atividades pedagógicas e de promoção da vida em sociedade, assim:

O Projeto Político Pedagógico da EFAC tem como marco referencial os princípios e filosofia das Escolas Famílias Agrícolas e a Pedagogia da Alternância. A Escola Família Agroextrativista do Carvão – EFAC é uma instituição de base rural, e por ser uma escola de caráter estritamente comunitário, é gerida pelas comunidades através de uma associação de pais e tem autonomia para estabelecer a sua proposta pedagógica e administrativa, procurando desenvolver um currículo e calendário escolar adequado à nova LDB, que respeite as características específicas do campo e os ciclos da natureza, com o objetivo primordial de preparar os jovens para a vida e para o exercício pleno da cidadania, buscando em seu próprio meio as condições favoráveis para uma vida digna, com base na formação integral do ser humano. O seu projeto educativo está inserido dentro de uma nova concepção de sociedade, onde a técnica, a ciência e a pesquisa devem estar voltadas para o atendimento das condições básicas da população e que os jovens não tenham apenas uma formação tecnicista, mais sim, integral e plural, que lhes permita ter uma visão contextualizada e problematizada do mundo. (PPP, EFAC, p. 23).

De forma a vislumbrar o preconizado pela EFAC, a figura a seguir nos clarifica seus pilares de atuação, o que se denomina pilares meios e fins, visando então se alcançar a finalidade proposta por uma EFA como se pode vislumbrar na figura 02.

Figura 02: Pilares de uma EFA



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Desta feita, a partir do exposto na figura 05 é possível compreender que a EFAC atua com uma proposta educativa que visa a promoção e desenvolvimento rural em bases sustentáveis e está estruturada em quatro princípios, definidos como pilares: 1) pedagogia apropriada denominada Pedagogia da Alternância; 2) a responsabilidade e condução da EFA pelas famílias via associação; 3) formação integral do educando e 4) o desenvolvimento do meio (ROCHA, 2003; MATTOS, 2011).

Posto isto se nota que cada um dos pilares que fomenta a existência das EFA's tem sua importância e complementam-se entre si, de forma a construir uma educação que põe o sujeito como protagonista de sua história, respeitando e entendendo valores que fomentam a sua formação integral. Assim, faz com que o sujeito compreenda o território como espaço formativo importante, valorizando sua identidade territorial, e ainda, construindo saberes que demandam sua história de vida.

Nessa vertente, a inserção do termo agroextrativista no nome da instituição, foi uma opção devido às práticas extrativistas exercidas pelas famílias das comunidades que são atendidas pela EFAC e que estão envolvidas nos projetos da escola família. Assim, se percebe que as populações atendidas pela EFAC, já preconizam um saber que contribui para a sustentabilidade de suas práticas cotidianas referentes aos seus modos de vida, o que encontra afago na pedagogia da alternância, visto que se propõe a interagir com o mundo do trabalho no meio rural, como Nascimento (2010, p. 385) indica:

A importância da discussão da sustentabilidade dentro dos princípios da PA, que afirmam trabalhar com uma educação para o mundo do trabalho rural, é essencial ao considerar-se que as populações rurais já vivenciam na sua prática produtiva algumas representações do que seria tal sustentabilidade. Quando tratam de conhecimentos e reflexões que esclarecem a necessidade e urgência do aproveitamento do agroextrativismo enquanto aspecto a ser mais valorizado, já se percebe algumas evidências disto. Estas se inserem nas impressões dos alunos da EFA/EFAEX, filhos de agroextrativistas, percebendo a relação entre a prática produtiva de sua família com as informações que recebe na escola. (PPP, EFAC, p. 25).

Assim, a proposta existente nas EFA's ao focar na sustentabilidade, estimula a reprodução de práticas produtivas pautadas na realidade vivenciada pelos comunitários, onde se organizam e produzem suas relações cotidianas pautadas nos conhecimentos adquiridos através de gerações, ou seja, através dos saberes que são transmitidos no cotidiano, constituindo-se em um diálogo de saberes fundamental para a valorização das formas de lidar com o ambiente natural de maneira sustentável, conseqüentemente valorizando o seu território, e assim, usufruindo do espaço de modo a atuar de forma consciente, fazendo-os enxergar o território como espaço formativo.

A EFAC atualmente atende alunos de 06 (seis) territórios formativos, sendo eles (Mazagão, Vitória do Jari, Macapá Rural, Santana Rural, Afuá e Gurupá), dois estados: Amapá e Pará. A EFAC atua no mesmo modelo de composição das outras escolas famílias existentes no estado do Amapá, que são gestadas por uma associação onde se congrega pais de alunos alternantes, moradores das comunidades atendidas e simpatizantes, o que contribui para o entendimento de que a manutenção da mesma, é fruto de esforços comunitários.

A AEFAC é filiada à Rede das Escolas Famílias do Estado do Amapá-RAEFAP, a qual por sua vez compõe a União das Escolas Famílias do Brasil-UNEFAB. Antes da mesma ser criada, assim como as outras escolas famílias, formalizou-se uma associação, para então dar início às atividades de sua implantação, pois compreendeu-se que pelas experiências de outras EFA's do Estado, a entidade deveria se fortalecer e profissionalizar-se para dar suporte ao projeto educacional preconizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões afirmadas neste breve estudo é reflexo da necessidade de se dar importância para os estudos e investigações que contemplam a educação do campo. Assim, buscamos tratar o Território como categoria fundante na construção de relações do sujeito, onde sua análise vislumbra para além das relações de poder, limites e posse. Se fez uso do conceito a partir do discutido em diversos campos do conhecimento, principalmente na pesquisa social e geoespacial.

A descrição ora empreendida foi mediada pela leitura dos múltiplos territórios. Nota-se, portanto, que a dinâmica da expansão do território, ao passo que promove a territorialidade, que é o sentimento de pertencimento de um grupo social, provoca a desterritorialidade, processo que ocorre de forma voluntária ou forçada e violenta, como é o caso dos indígenas e dos posseiros, sujeitos presentes na vasta Amazônia.

Na concepção ora em apreço, é possível notar segundo Santos (2007), que território é o lugar

em que acontecem todas as ações, as paixões, todas as formas de poder, de forças, fraquezas, é o local onde a história humana, de fato, se realiza, pois é nele que os indivíduos manifestam sua existência por meio de suas atividades cotidianas.

Diante das questões, supracitadas, se evidenciou a pedagogia da alternância em um contraste de desafios e resistência da educação do campo na Amazonia Amapaense. O que nos impulsionou a caracterizar território formativo em uma EFA, para tal compreensão se fez necessário trazer a realidade da educação do campo, especialmente na Amazônia Amapaense para debate, debater, portanto, a educação do campo com foco na atuação das escolas famílias.

Acreditamos que alcançamos nosso objetivo, que é semear um debate no meio acadêmico com assuntos que indagam a educação do campo, principalmente estudos que notem a educação do campo na região amazônica que carece de voz e vez. Dar importância e contribuições para a educação do campo, é promover espaço e tempo, na perspectiva de levar o ensino aprendizagem a todos os alunos, independentemente de seu território.

Outrora que a instituição escolar para tornar-se realmente interessante deve preconizar e atender as necessidades dos alunos, combatendo a evasão, deve organizar atividades diferenciadas, de maneira que atraia a atenção dos alunos, utilizando a realidade dos mesmos como mecanismo de despertar o desejo de aprender para além do espaço escolar, assim resgatamos o objetivo que é proposto pela pedagogia da alternância que é formar o sujeito de forma plena, de todos os envolvidos com a educação que permeiam por uma educação melhor.

Ademais, a pesquisa permitiu concluir, dentre outros aspectos, que na construção do da educação do campo, é fundamentalmente importante enfatizar o território como categoria fundante na formação do sujeito, pois o território passa a ser valorizado a partir da compreensão dos saberes, vivências e singularidades dos sujeitos da Amazônia e especialmente da Amazônia Amapaense o que reflete diretamente na formação do sujeito, enfatizando assim, uma proposta efetiva de escola viva.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

AZEVEDO, Antulio José de. **A formação de técnicos agropecuários e a alternância no Estado de São Paulo: uma proposta inovadora**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, 1998.

CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre educação do campo. III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. Luziânia, Goiás, 2012. Disponível em <http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_03.html> Acesso em 16 fev. de 2023.

REIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.

FREIRE. Ana Maria Araújo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª Ed. São Paulo: UNESP, 2003.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Agroextrativista da Carvão**, Mazagão-AP, 2021.

METODOLOGIAS ATIVAS NUMA ESCOLA EM TRANSFORMAÇÃO



JOSINEIDE TAVARES DE MELO

Graduação em Geografia, pelas Faculdades Integradas Teresa Martin (2003); Graduação em Pedagogia pelo Centro Universidade Iguazu - UNIG (2016); Especialista em Direito Educacional pela Faculdade de Educação Paulistana - FAEP (2020); Professora de Educação Básica - Ensino Fundamental - Anos Finais - Geografia, na EMEF Gabriel Prestes na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

O objetivo da presente pesquisa de cunho bibliográfico é compreender como se dá de forma concreta a utilização das Metodologias Ativas no processo de ensino-aprendizagem na Escola em constantes transformações em que a pre-ocupação está centrada na participação dos alunos de forma democrática, participativa e colaborativa para a melhoria da educação resultando uma escola eficaz, autônoma, crítica, reflexiva e de qualidade. A pesquisa visa contribuir para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem dos componentes curriculares com as metodologias ativas de ensino no processo de aprendizagem. É de fundamental importância no contexto em que o aprendizado acontece ter presente que o aluno é o protagonista do seu processo de aquisição de conhecimento, portanto, é parte essencial do processo e das interações que se estabelecem em situações didáticas em que o professor é desafiado a conhecer os conteúdos de modo que possa planejar, implementar, modificar, transformar e implementar suas propostas e planos de forma que suas ações na sala de aula possa aprimorar sua prática.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas; Ensino; Aprendizagem; Alunos; Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A educação escolar ainda encontra dificuldades em acompanhar as transformações vivenciadas pela sociedade contemporânea. A escola deve também desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania. Para isso ela deve articular o saber para o mundo do trabalho e o saber para o mundo das relações sociais.

Diante das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo, a escola vem sendo questionada acerca do seu papel nesta sociedade, a qual exige um novo tipo de ensino e aprendizagem, que tenha características mais flexíveis e polivalente, capaz de pensar e aprender constantemente, que atenda às demandas dinâmicas que se diversificam em quantidade

e qualidade.

As transformações técnico-científicas têm início com base em inúmeros acontecimentos dentro da economia e da política. Fenômenos como a globalização mundial, ascensão dos meios de produção, o desemprego causado pela mecanização do trabalho, e o grande crescimento tecnológico levam à escola a pensar na necessidade de qualificação do ser humano, cabendo à mesma formar um cidadão flexível e adaptativo como busca o mercado.

As Metodologias Ativas se constituem em ser ferramentas, traz uma enorme contribuição para a prática escolar em qualquer nível de ensino. Essa utilização apresenta múltiplas possibilidades que poderão ser realizadas segundo uma determinada concepção de educação que perpassa qualquer atividade escolar.

Estudar, aprender e ensinar é uma missão para poucos que tem como meta alcançar mais pessoas por meio das Metodologias Ativas que colocam os alunos na posição de protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e professores tem a função de atuar como mediadores nesse aprendizado no contexto em que se concretiza.

O professor dialoga com os alunos, procurando valorizar o grau de seus conhecimentos a fim de ampliá-los criteriosamente. A demonstração, nesse sentido, é de fato didático-pedagógico importante e não deve ser dispensada, compreendendo que química e física estão presentes e permeiam as relações existenciais diárias das relações que estabelecemos na família, na escola, nos grupos, nas tribos, na cidade, no estado, na sociedade.

As Metodologias Ativas da Educação e as tecnologias educacionais fazem parte de uma nova tendência que embora a temática esteja sendo abordada a um certo tempo e vem sendo utilizado de forma mais sistematizada na atualidade primando assim, por uma educação de qualidade na Educação Básica no Brasil.

O objetivo é enriquecer o processo em que as metodologias de ensino no processo de aprendizagem, mas falar em Metodologias Ativas se faz necessário uma abertura para um ensino conectado com a vida dos alunos.

A presente pesquisa é de cunho bibliográfico e leva em conta a preocupação com as questões ambientais oportunizando as condições necessárias para a aquisição de conhecimento científico, buscando estabelecer relações com a vida pulsante.

ESCOLA EM CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO

Pensar que a educação é um direito de todos é uma premissa que rege os marcos legais da educação. Proporcionar uma educação de qualidade na escola requer o compromisso dos profissionais da educação em reconhecer que o ato de educar se constitui em ser um dos instrumentos mais eficazes de tornar-se um projeto real na formação cidadã.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A escola transforma-se quando todos os saberes se põem a serviço do aluno que aprende, quando os sem vez se fazem ouvir, revertendo à hierarquia do sistema autoritário. Esta escola torna-se, verdadeiramente popular e de qualidade e recupera a sua função social e política, capacitando os alunos das classes trabalhadoras para a participação plena na vida social, política, cultural e profissional na sociedade.

É importante ter presente o fato de que o processo de ensino e aprendi-zagem possui caráter dialético, isto é, está em constante movimento e o pro-cesso de sua construção é feito não só pelo fato de ensinar, mas, sobretudo, pelo fato de aprender. “O Educador não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa, ambos acabam se tocando sujeitos do processo” (FREIRE, 2005, p. 79).

Pesquisadores discutem sobre a relação do aprendizado e o modo mais adequado de conduzir o aluno por meio do seu protagonismo para uma forma-ção com “autonomia crítica” como é preconizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (SILVA, 2010).

A aprendizagem se dá num contexto localizado que altera o modo de pensar tomando-se por base uma prática concretizada com vista a transformar os alunos e professores envolvidos o processo de ensino sistematizado por meio das sequências de atividades que são problematizadas e propostas para o aprendizado dos alunos no componente curricular de física em que adquirem novos conhecimentos, novas competências e tem a possibilidade de mudança de comportamento ao longo da vida (ALVES, 2007).

Segundo Piaget (1998), a aprendizagem parte do equilíbrio e a sequên-cia da evolução mental, visto que se trata de um processo que não ocorre de maneira isolada, ou seja, não parte do zero, o ser humano adquire por experi-ências anteriores e faz sua devolução por meio da organização do esquema cognitivo.

Aprender e/ou adquirir conhecimento se inicia por meio do confronto en-tre realidade objetiva e os diferentes significados construídos valendo-se dessa realidade (ANTUNES, 2008). A educação nas escolhas possui um papel indis-pensável e de extrema importância na construção dos sujeitos, no entanto, os pais e suas práticas de criação também são aspectos que interferem no de-senvolvimento individual de cada criança (VYGOTSKY, 1991).

O grande desafio está em ministrar os conteúdos curriculares para os alunos de forma que deixe de ser verbalista e mera transmissão de informação e de acumulação de conhecimento (TFOUNI, 1987). É preciso superar a transmissão os fenômenos físico-químicos a princípios matemáticos, em ou-tras palavras, há que superar esse ensino tradicional que não agrega e afasta os alunos provocando grande apatia diante de conteúdos a serem vistos.

Para Morin (2012), inovar as práticas pedagógicas pressupõe a religação de saberes

na arte de organizar seu próprio pensamento, de religar e, ao mesmo tempo, diferenciar. Trata-se de favorecer a aptidão natural do espírito humano a contextualizar e a globalizar, isto é, a relacionar cada informação e cada conhecimento a seu contexto e conjunto. Trata-se de fortalecer a aptidão a interrogar e a ligar o saber à dúvida, de desenvolver aptidão para integrar o saber particular em sua própria vida e não somente a um contexto global, a aptidão para colocar a si mesmo os problemas fundamentais de sua própria condição e tempo (MORIN, 2012, p. 21).

É de fundamental importância a contextualização do aprendizado dos conteúdos feitos pelos alunos visto que “quando os conteúdos não são contextualizados adequadamente, estes se tornam distantes, assépticos e difíceis, não despertando o interesse e motivação dos alunos (ZANON & PALHARIN, 1995, p. 15).

As formas inovadoras de possibilidades para ensinar e aprender ao religar saberes para uma boa formação dos alunos e professores no componente curricular de química, são tarefas que exigem um trabalho árduo e recíproco entre os alunos e professores, e os resultados aparecerão a longo e médio prazo, mas que valem a pena em razão da internalização conceitual significativa, sobretudo quando se utilizam as metodologias ativas para que os alunos possam dar uma resposta mais envolvente no processo de ensino e na aquisição de conhecimentos.

A persistência é fundamental na passagem do pensamento concreto para um maior nível de abstração para que se ganhe em universalidade de conhecimento qualificado atingindo não apenas alunos, mas os profissionais da educação, no entanto é possível por meio de uma reorganização curricular, mesmo com o enfrentamento de propostas tradicionais de ensino que não respondem mais no século XXI e que nos desafiam a pensar por meio da Teoria da Complexidade de Morin (MORIN, 2012).

O mundo, tomando-se por base de fevereiro de 2020 até o início de 2022, vivenciou uma das maiores crises na saúde pública, em virtude da pandemia Covid -19, causada pelo Vírus Sars-Cov2 (Coronavírus), causando a síndrome respiratória aguda, levando a morte mais de seis milhões de pessoas e muitos impactos na educação e economia mundial.

Neste período, a educação viveu situações de fechamento das escolas de Educação Básica e Universidades, estudantes em casa, um caos que, a princípio foi administrado pela continuidade do ensino de forma remota, mediante o uso de plataformas, como Google Classroom e Google Meet, além das específicas dos sistemas de ensino estadual e municipal, as redes sociais como Facebook, Instagram, WhatsApp, dentre outras ações para estabelecer a comunicação ativa entre a escola, a família e os estudantes, de acolhimento e atenção neste momento de distanciamento social.

Outro problema escancarado pela pandemia do novo coronavírus na Educação, é a desigualdade social e de acesso a tecnologias, o que na área da Educação causa um abismo entre aqueles que podem dar continuidade ao seu processo de aprendizagem e outros que sequer possuem um dispositivo eletrônico com conexão à internet dentro de casa. As tecnologias educacionais são a principal solução para a situação que vivemos e de maior potencial de inovação na maneira como ensinamos crianças e jovens.

O distanciamento social e a suspensão das aulas presenciais impuseram um momento de

reflexão para toda a comunidade escolar. Com a paralisação forçada, educadores, pesquisadores e gestores da área da Educação estão buscando meios de renovar o ensino. A formação de professores passa por um momento de reflexão e ressignificar novos caminhos que garantam a todos a prática docente (KENSKI, 2014).

Kenski (2018) explana que o termo “cultura digital” foi criado nos anos 80-90, quando a expansão das redes digitais, aliadas ao acesso aos computadores oportunizou o aparecimento de novos ambientes socioculturais, virtuais. Para a citada autora a expressão “cultura digital”:

integra perspectivas diversas vinculadas às inovações e aos avanços nos conhecimentos, e à incorporação deles, proporcionados pelo uso das tecnologias digitais e as conexões em rede para a realização de novos tipos de interação, comunicação, compartilhamento e ação na sociedade (KENSKI, 2018, p. 139).

Pensar em maneiras mais efetivas de desenvolver novas competências nas crianças e jovens, as chamadas habilidades do futuro, talvez de profissões nem imagináveis nesta época. Em meio a esse dinamismo das forças de trabalho e das incertezas de formação, o profissional que possui interesses mais variados e estudos em diversos campos do conhecimento obtém muita vantagem.

Dentre essas capacidades e habilidades do futuro, mas que já se mostram diferenciadas, estão pensamento crítico e aprendizagem ativa, criatividade e originalidade, resolução de problemas complexos, flexibilidade cognitiva, inteligência emocional, trabalho em equipe, gestão de pessoas, negociação, tomada de decisões e orientação a serviços.

METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Uma das possibilidades das Novas Metodologias Ativas está na Aprendizagem Baseada em Projetos, ou seja, a sua essência é criar projetos – criar grupos de trabalho com os alunos em que se lançam desafios, situações-problemas de maneira que os alunos possam desenvolver um Projeto tendo presente que a característica principal é estar representado por um protótipo (produto físico, algo tangível, visível), isso significa dizer que o Projeto tem um começo, um meio e um fim gerando resultado único e exclusivo.

Incorporar a cultura digital na BNCC, como uma possibilidade de mediação do processo ensino-aprendizagem, consiste em

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018).

A proposta de um ensino menos centrado no professor não é nova. No início do século passado, John Dewey concebeu e colocou em prática a educação baseada no processo ativo de busca do conhecimento pelo estudante, que deveria exercer sua liberdade.

Para Dewey (1944), a educação deveria formar cidadãos competentes e criativos, capazes de gerenciar sua própria liberdade. Sua proposta era a de que a aprendizagem ocorresse pela ação, o learning by doing, ou aprender fazendo, hands-on (DEWEY, 1944).

O Projeto pressupõe que os alunos de maneira autônoma possam pro-por soluções e criar novas apresentações que pode ser maquete, vídeo, apre-sentação e o professor operacionaliza dentro dos problemas abordados no de-safio, no problema trabalhado.

A grande vantagem de gerar esse produto é criar oportunidades para o aluno aplicar o que está aprendendo e também desenvolver algumas habilida-des e competências (SÃO PAULO, 2013).

Essa abordagem adota o princípio da aprendizagem colaborativa, base-ada no trabalho coletivo. Buscam-se problemas extraídos da realidade a partir da observação realizada pelos alunos dentro de uma comunidade.

Segundo Freire (1970), o que impulsiona no ensino é justamente a supe-ração dos desafios, a resolução de problemas e a oportunidade de construir novos conhecimentos (FREIRE, 1970).

Outra abordagem das Metodologias Ativas está na Aprendizagem Base-ada em Problemas e a diferença está na representação por meio casos, ou seja, estudos de casos para que os alunos de forma teórica possam apresen-tar possíveis soluções para o problema apresentado, essa metodologia pres-supõe o estudo da matéria para que seja possível elaborar soluções críticas na resolução dos problemas, para isso é possível recorrer ao uso da interdiscipli-naridade em que serão apresentados soluções para os problemas apresenta-dos. O professor instiga, apresentar alternativas para que os alunos possam levar em consideração na resolução de tais problemas.

A metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem.

São muitos os métodos associados às metodologias ativas com poten-cial de levar os alunos a aprendizagens por meio da experiência impulsora do desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem e do protagonismo.

Integrar tecnologias digitais e metodologias ativas em processos educa-tivos significa integrá-las com o currículo, o que requer expandir sua concepção para além de listas de temas de estudos previstos e identificar o currículo real desenvolvido na prática pedagógica, o qual é constituído por conhecimentos, metodologias, tecnologias, linguagens, recursos, relações sociais e pedagógi-cas criadas no ato educativo (ALMEIDA & VALENTE, 2011). Para o autor esse movimento anuncia a afluência do currículo da cultura digital (ALMEIDA, 2014).

A Gamificação se constitui em uma Metodologia Ativa que se apresenta por meio de duas características em que a primeira delas está na utilização dos Games, ou seja, a utilização de jogos no processo de ensino-aprendizagem que gera novos engajamentos fazendo com que o processo de aprendizagem se torne mais lúdico.

A segunda característica da Gamificação gira em torno do ranqueamen-to da entrega dos alunos, ou seja, será criado padrões de entregas criando ranks para as entregas uma vez que o objetivo final é ganhar o jogo dos de-mais oponentes, ou seja, quanto maior a pontuação obtida maior será a subida no ranking e isso gera a competitividade e essa competitividade é sadia para os alunos para compreensão de que no Mercado de Trabalha há muita concor-rência, essa experiência de

aprender a compreender a concorrência possibilita a união das Esquipes com o objetivo de obtenção de resultados melhores, com uma pontuação máxima para conquista e da vitória (SCHLEMMER, 2014).

Segundo Freire (1996), a educação dialógica, participativa e conscientizadora, que se desenvolve por meio da problematização da realidade, na sua apreensão e transformação.

Na ótica do trabalho pedagógico com a metodologia da problematização, ensinar significa criar situações para despertar a curiosidade do aluno e lhe permitir pensar o concreto, conscientizar-se da realidade, questioná-la e construir conhecimentos para transformá-la.

Temos nas Metodologias Ativas se constitui em ser uma opção dentro de outras que se torna a mais escolhida pelos professores em sua prática do-cente que é a Sala de Aula Invertida que nada mais é do que um modelo ori-undo do ensino híbrido – que se constitui em ser a utilização da sala de aula em contexto presencial e a sala de aula em modalidade online.

Segundo Almeida & Valente (2012), as tecnologias

[...] propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos. Por meio da mídiatização das tecnologias de informação e comunicação, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaço-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em li-vros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferen-tes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públi-cas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pe-dagógico. (ALMEIDA & VALENTE, 2012, p. 60).

A ideia e a grande sacada da Sala de Aula Invertida está no fato de o professor passar uma série de temas para que os alunos possam fazer a pes-quisa em casa, por isso é invertida, ou seja, primeiro ele adquire o conheci-mento por meio da pesquisa, da aquisição de conhecimento de forma autôno-ma para depois, em sala de aula, o professor propõe uma Atividade Interativa de maneira que os alunos fazem o uso do conhecimento adquirido e pesquisa-do em prática, a função do professor é mediar a resolução da(s) atividade(s) propostas para aos alunos a partir do conhecimento adquirido.

Durante a realização da(s) atividade(s) propostas o professor apresenta e insere novos pontos de vista para que os alunos possam refletir a partir da forma que foi conhecido, agregando um novo ponto de vista, um novo conhe-cimento e uma nova percepção por meio dessa nova metodologia em que a Sala de Aula é Invertida muito embora seja necessário fazer o uso das tecno-logias, mas que pode ser utilizada uma Apostila, um Livro mesmo que seja digi-tal pode ser uma ferramenta utilizada para aquisição do conhecimento na Sala de Aula Invertida.

As tecnologias facilitam a aprendizagem colaborativa, entre colegas pró-ximos e distantes. É cada vez mais importante a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, trocando informações, participando de ativi-dades em conjunto, resolvendo desafios, realizando projetos, avaliando-se mu-tuamente. Fora da escola acontece o mesmo, na comunicação entre grupos, nas redes sociais, que compartilham interesses, vivências, pesquisas, aprendi-zagens. A educação se horizontaliza e se expressa em múltiplas interações grupais e personalizadas.

Por fim, com as Novas Metodologias temos a Aprendizagem em Pares, ou seja, esse o velho e bom recurso utilizado chamado de “Trabalho em Dupla” e essa modalidade quando aplicado de

maneira estratégica proporcionar uma série de benefícios em que estudiosos e pesquisadores por meio de produções científicas comprovam a eficácia do desenvolvimento que as atividades em dupla trazer para o aprimoramento dos alunos gerando maior engajamento, enriquece a criticidade fazendo com que os estudos teóricos sejam difundidos de maneira mais efetiva.

[...] as tecnologias digitais propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da co-autoria de professores e alunos. Por meio da mediação das tecnologias de informação e comunicação, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaço-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico (ALMEIDA & VALENTE, 2012, p. 60).

A Aprendizagem em dupla gera pontos de vista diferentes acerca da mesma temática, ou seja, os alunos aprendem a lidar com o ponto de vista do próximo, aprendem a tirar conclusões com muita facilidade com alguns tipos de conhecimentos explicando para o seu par de forma mais eficaz, justamente por ter a mesma linguagem que o seu par, seu colega de trabalho e constitui por ser uma metodologia extremamente interessante e utilizada na atualidade para aquisição de conhecimento que desafia o professor para o trabalho estratégico.

O que se percebe é que as Metodologias Ativas são utilizadas na prática docente e que muitas vezes não se percebe juntamente com uma série de atividades que são aplicadas no cotidiano escolar e que podem ser consideradas Metodologias Ativas e que nem sempre são mencionadas pelos autores em seus artigos, dissertações, teses e obras publicadas.

As metodologias diversificadas proporcionam uma aquisição de conhecimento mais aprofundada na aquisição dos vários saberes no processo de ensino-aprendizagem, portanto, as Metodologias Ativas procuram criar situações de aprendizagem em que os aprendizes fazem escolhas colocando os conhecimentos em ação compartilhando de forma colaborativa seus conhecimentos apreendidos. Existem vários mecanismos em que as Metodologias Ativas do Conhecimento trazem para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem.

[...] desenvolvem competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p.4).

As escolas precisam ser espaços mais amplos de apoio para que todos possam evoluir, para que se sintam apoiados nas suas aspirações, motivados para perguntar, investigar, produzir, contribuir. As escolas que nos mostram novos caminhos estão migrando para modelos mais centrados em aprender ativamente com problemas reais, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras, ênfase em valores, combinando tempos individuais e tempos coletivos, projetos pessoais de vida e de aprendizagem e projetos em grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação de metodologias ativas no ensino parece um caminho sem volta. Ela coloca

o foco no sujeito da aprendizagem, muito semelhante ao que ocorreu com outros segmentos da sociedade, como os serviços e os processos de produção.

A responsabilidade sobre a aprendizagem agora é do estudante, que precisa assumir uma postura mais participativa, na qual resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, cria oportunidades para a construção de seu conhecimento.

O professor passa a ter a função de mediador, consultor do aprendiz. E a sala de aula passa a ser o local em que o aprendiz tem a presença do professor e dos colegas para auxiliá-lo na resolução de suas tarefas, na troca de ideias e na significação da informação.

As Metodologias Ativas criam oportunidades para que valores, crenças e questões sobre cidadania possam ser trabalhadas, preparando e desenvolvendo as competências necessárias para que esse aprendiz possa viver e usufruir a sociedade do conhecimento.

As propostas apresentadas nas Metodologias Ativas propõem novas formas de vivenciar os conteúdos curriculares de forma que novos instrumentos, novas metodologias e novos recursos estejam presentes na aquisição do conhecimento em que os alunos se tornam protagonistas do seu próprio aprendizado respondendo as questões que podem variar de acordo com a metodologia escolhida pelos professores, mas que juntamente com os alunos auxiliarão na formação total e global do ser humano que vivenciará esse percurso formativo no mundo do trabalho nos vários segmentos da sociedade.

Existe um movimento de inquietude com relação para que na prática docente se renove, reformule, aperfeiçoe e redimensiona as condições de possibilidades de novas formas de aquisição dos conhecimentos curriculares com a finalidade de se obter uma autonomia e uma identidade própria autônoma, independente de formação continuada, mas com perspectivas de melhoria na renovação desses novos profissionais que estão chegando e a reciclagem de quem já está na prática docente.

A presente pesquisa proporcionou a oportunidade de diálogo com as metodologias ativas que podem implementar e dar vida para os componentes curriculares de forma que o processo de ensino-aprendizado aconteça de forma contextualizada, de forma significativa e que transforme alunos críticos, criativos, reflexivos e responsáveis perante os novos e as novas formas de ser e estar no mundo e em uma escola que se transforma constantemente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. & VALENTE, J. A. **Tecnologias e Currículo: Trajetórias Convergentes ou Divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ALMEIDA, E.; VALENTE, J. **Integração Currículo e Tecnologias e a Produção de Narrativas Digitais.** Currículo sem Fronteiras, V. 12, Nº 3, pp. 57-82, set./dez. 2012.

ALMEIDA, M. E. B. **Integração Currículo e Tecnologias: Concepção e Possibilidades de Criação de Web Currículo**. In: ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, R. M.; LEMOS, S. D. V. (Org.). **Web currículo: aprendizagem, Pesquisa e Co-nhecimento com o Uso de Tecnologias Digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

ALVES, F. **Qualidade na Educação Fundamental Pública nas Capitais Brasileiras: Tendências, Contextos e Desafios**. Rio de Janeiro, 2007. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.

ALVES, Doralice Veiga. **Psicopedagogia: Avaliação e Diagnóstico**. Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.

ANTUNES, Celso. **Professores e Professores: Reflexões sobre a Aula e Práticas Pedagógicas Diversas**. 2. Ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: Texto Constitucional Promulgado em 5 de outubro de 1988, com as Alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão Nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais Nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC. 2018.

DEWEY, John. **Democracy and Education**. New York: The Free Press, 1944.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. 3. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005. Coleção Leitura.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Tempo Docente**. Campinas: Papirus, 2014.

KENSKI, V. Cultura Digital. [Verbetes]. In: MILL, D. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018.

MORAN, J. M. **A Educação que Desejamos: Novos Desafios e como Chegar lá**. 5. Ed. Campinas: Papirus, 2014.

MORAN, J. M. **Mudando a Educação com Metodologias Ativas**. In: **Con-vergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens**. 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf Acesso em 05 fev. 2023.

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade: Os Sete Saberes e Outros Ensaio**. In: ALMEIDA, M. da C. de. & CARVALHO, E. de A. (Orgs.). 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, Edgar. **Introdução às Jornadas Temáticas**. In: **A Religação dos Saberes – O Desafio do Século XXI, Idealizadas e Dirigidas por Edgar Morin**. 10. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

PIAGET, J. **Problema de Psicologia Genética**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

ROGERS, Carl. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

SCHLEMMER, E. **Gamificação em Espaços de Convivência Híbridos e Mul-timodais: Design e Cognição em Discussão**. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, V. 23, Nº 42, pp. 73-89, jul./dez., 2014.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. **Secretaria divulga Passo a Passo para que Professor trabalhe com Projetos Interdisciplinares**. 2013. Disponível em: <http://maiseducacosaopauloprefeitura.sp.gov.br/secretaria-divulga-passo-a-passo-para-que-professor-trabalhe-com-projetos-interdisciplinares> Acesso em 05 fev. 2023

SILVA, Mauricio Nogueira da. **O Papel Atual da Experimentação no Ensino de Física**. In: XI **Salaão de Iniciação Científica – PUCRS 2010**. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: http://www.pucrs.br/edipucrs/XISalaolC/Ciencias_Exatas_e_da_Terra/Fisica/84372-MAURICIONOGUEIRAMACIELDASILVA.pdf Acesso em 18 fev. 2023.

TFOUNI, L. V.; CAMARGO, D. A. & TFOUNI, E. **A Teoria de Piaget e os Exercícios dos Livros Didáticos de Química**. Química Nova, V. 10, Nº 2, pp.127-131, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos pro-cessos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZANON, L. B. & PALHARINI, E. M. **A Química no Ensino Fundamental de Ciências**. Química Nova na Escola, São Paulo, Nº 2, nov. 1995.

ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS



JOYCE SANTOS DE SOUZA FERREIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos (2010); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elísios (2018); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Capistrano de Abreu, Professora de Educação Básica - na EMEB Virgílio Marinho.

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de estudar o ensino de História para os estudantes do ensino fundamental I, e irá evidenciar a abordagem histórica desde o período do Império até os dias atuais. Analisando o processo de ensino aprendizagem no ensino de história, e a visão de sociedade e como se trabalhar o componente curricular de história no ensino tradicional, onde era conhecida como ensino decorativo e repetitivo e sem significância nenhuma para o estudante. E apresentará a importância do ensino de história, na formação da cidadania plena do discente, bem como as metodologias utilizadas pelo professor na consciência crítica do discente e na cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; História; Novas Linguagens; Alunos; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Ao Iniciar este trabalho de pesquisa, partimos do princípio de que a história é a ciência que estuda o homem e a vida humana através dos tempos, fazendo a análise de processos históricos, de fatos, de personagens históricos que nos permitem compreender a ação do homem em uma determinada época, e em uma cultura.

No ensino de história no processo de construção do ser humano é preciso compreender que o homem escreve a sua própria história, onde visualiza o presente, interpreta o passado e ela possui um papel relevante na construção da cidadania, na emancipação social e na atitude do sujeito, desse modo o conhecimento que adquirimos no ensino de história considera os diferentes povos, culturas em diferentes lugares, e tempo de suas manifestações. Ao se abordar o ensino de história na escola de ensino fundamental I no Brasil temos que retroceder ao século XIX, onde ele, por questões ideológicas era ainda fortemente influenciado pelas tradições europeias, particularmente a francesa.

No ano 1837, a História foi implantada no Brasil como disciplina escolar na escola secundária

que se concretizou com a criação do Colégio D. Pedro II, que estava sediado no Rio de Janeiro e atendia a elite da corte brasileira.

O Colégio D. Pedro II, desde o período de sua fundação até as reformas de 1930, foi considerado uma escola modelo, pelo seu sistema de ensino desenvolvido.

Como escola modelo responsável pelos programas e como única escola autorizada a fornecer o certificado de conclusão de Curso Secundário, era responsável também pelos exames das disciplinas de grades curriculares. (ABUD, 2003, p.31).

A história trabalhada nas escolas seguia um esquema quadripartite onde eram abordadas as vertentes da História Antiga, História Medieval, História Moderna e a história contemporânea e destacavam-se os feitos do homem. No tocante ao ensino de história do Brasil ele ficava como figura de segundo plano devido à importância e outros olhares que se canalizavam para história Universal. A visão tradicional do ensino de História ainda hoje é bastante questionada, por estar ainda presa a livros didáticos e apostilas, uma vez que as simplicidades proporcionadas pelos livros acomodam e desmotivam os professores e estudantes.

Os conteúdos e métodos de ensino da disciplina permanecem em constante mudança, em prol de uma evolução histórica na qual o aluno possa se perceber como participante ativo da história, criador de sua própria história.

No final dos anos 80, estudos foram realizados para procederem à reformulação do currículo e dos conteúdos referente às disciplinas de História e Geografia no Ensino Fundamental e Médio.

Na década de 90 com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96 os currículos do Ensino Fundamental e Médio deveriam ter uma base nacional comum, abrangendo obrigatoriamente conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e a política especialmente a do Brasil.

O ENSINO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO CIDADÃ DO ESTUDANTE

Por muito tempo o ensino de História foi trabalhado de maneira errônea onde o processo de ensino aprendizagem era decorativo e insignificante para o discente este tipo de ensino e de educação na visão de Freire (1996) é denominado educação bancária, onde o saber é transmitido pelo professor e o aluno é o recipiente desse conhecimento imposto pela classe dominante, reproduzindo os anseios dessa classe através dos conteúdos.

Como não havia a problematização das situações históricas o estudante se sentia alijado desse contexto, dando a impressão, que fazia parte da história, cabendo a ele copiar e decorar nomes e datas.

[...] O ensino de história nas escolas primárias precisava assim integrar setores sociais anteriormente marginalidade no processo educacional sim, conteúdo, incluir nos programas curriculares a participação deles na construção histórica da nação. Para a maioria dos educadores que concordavam com a escolarização das classes populares, a história a ser ensinadas desde o primeiro ano escolar, aos escravos deveria inculcar determinados valores para a preservação da ordem da obediência a hierarquia do modo que a nação pudesse chegar ao processo, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus. [...] (FONSECA, 2003, p. 53).

De acordo com Mansur (2000), no decorrer dos séculos XIX e a partir do século XX o ensino era considerado como tradicional, onde cabia aos professores transmitir os conteúdos, era chamado o ensino transmissivo, cabendo ao aluno à memorização e repetição das informações que eram transmitidas.

A educação nesse sentido é repetitiva, livresca, e as aulas são ministradas pela fala do professor, os estudantes são considerados ouvintes, e avaliados pela quantidade de conhecimentos memorizados e facilmente repetidas na prova.

Na atualidade o ensino de história perpassa por uma visão construtivista onde o estudante deve dispor de meios e tecnologias para construção de seu conhecimento deixando de lado o aspecto da decoração. O papel do ensino de história torna-se fundamental a partir do momento que o discente passa a entender, conhecer a História de seu país, sua compreensão a leitura de mundo fica mais significativa.

No Brasil a mudança na maneira afetiva do ensino de História só veio acontecer após a promulga o da Constitui o Federal de 1988 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educa o Nacional-LDBEN Lei9394/96 em consonância com a Constitui o Federal no que tange aos princípios e fins da Educa o Nacional a qualidade de ensino.

A principal mudança na sociedade brasileira tendo por meta a educa o se inicia de fato, após uma sucessão de lutas e batalhas conceituais relacionadas   política,   economia e as questões sociais, fica evidenciado a importância do ensino de História para os alunos desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dentro do contexto social a escola exerce um importante papel o da produ o socializa o do conhecimento e do aluno e o papel da História juntamente com outros mecanismos sociais e tornar o aluno um cidadão crítico que conheça a história de seu país e de seu povo para melhor compreender seu presente e buscar solu es para os problemas existentes na sociedade.

Nessa perspectiva funciona como um ciclo no qual se aprende com os erros e busca aperfeiçoar o que deu certo, promovendo na visão de Freire (1996), a aprendizagem dos alunos transformando o saber ensinado.

A escola deve ser a institui o que tem por missão a socializa o dos alunos, para quando transpor os muros da escola exercer papeis na sociedade, devendo estar preparado para a participa o social onde irá exercer seus deveres, direitos e competências, sintetizando, o desenvolvimento da cidadania.

No desenvolvimento do currículo da História, a escola deve privilegiar o desenvolvimento de aprendizagens evidenciem os pilares da educa o: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, a viver com os outros e aprender a se, praticando princípios de pluralismo de ideias, de políticas que combatam o racismo de tolerância, de respeito às liberdades e de inclusão social.

Dessa forma a escola e a educa o colocarão em prática os princípios democráticos e conseqentemente buscando atingir o padrão de qualidade de ensino preconizado na Constitui o e na LDB/96.

As diferenças socioeconômicas existentes no Brasil são gritantes e denotam a necessidade de se pensar políticas e práticas educacionais diferentes das quais estamos evidenciando. A valorização social deve ser entendida numa visão histórica de maneira recíproca e respeitosa mutuamente, onde o papel do ensino de História está ligado diretamente à formação da cidadania plena do aluno, onde não há como desvincular o ensino da disciplina de História da formação cidadã do discente.

Delors (2003) assinala também uma educação cívica, na forma de disciplina, mas como uma instrução política onde não serão inculcados nos alunos conceitos e normas preestabelecidas.

Deverá ser iniciada a prática democrática a partir dos educandos como a elaboração de normas de conduta onde possam ficar evidentes os direitos e deveres. Através das práticas democráticas desenvolvidas na escola deixando sempre evidente que ele é sujeito histórico e sua importância na participação, delineando desta forma a sua consciência cidadã para que no futuro, no desempenho de papéis sociais desenvolva os princípios democráticos de igualdade, minimizando as desigualdades sociais.

O papel formativo da História no educando deverá estar interligado à sua realidade dando assim suporte na compreensão dos conteúdos, a valorização social e humana deverá ser trabalhada de maneira conivente com a formação cidadã da criança já a partir da Educação Infantil.

Através da história devemos propiciar ao estudante construção do conhecimento dentro de uma visão democrática e da diversidade cultural imperante no Brasil e no mundo para que ele seja um cidadão ativo e participante no seu meio social, buscando assim a transformação social.

O ENSINO DE HISTÓRIA E OS NOVOS SIGNIFICADOS

O final do século XX é marcado por várias transformações estruturais que provocaram o desmoronamento do mundo socialista e trouxe modificações e novos paradigmas na economia, na política, na sociedade e conseqüentemente na educação. Essa transformação dá-se o nome de globalização.

Para Delors (2003) a falta de visão do futuro acaba por deixar marcas muito fortes entre as desavenças e problemas no mundo. A interdependência entre países os deixa visíveis às desigualdades sociais e econômicas gritantes e desumanas que separam os países ricos dos países pobres, promovendo a exclusão social.

Com a globalização e as novas tecnologias surgem um novo paradigma de sociedade, e nesse novo contexto o ensino da disciplina de História no Ensino Fundamental I, passou por várias transformações, entre elas a ideologia que considera o discente como sujeito consciente da prática da cidadania.

Nesse novo contexto o ensino da disciplina de História para os estudantes do Ensino Fundamental I deve ser trabalhado partindo do currículo oculto, se preocupando com a identidade e o cotidiano de cada ser humano em sua formação crítica.

De acordo com Mizukami (2003), a criança que está no primeiro ano do Ensino Fundamental I traz consigo a educação informal que é aprendida em casa com os familiares, na sociedade no meio por ela frequentada. Essa educação informal deve ser aproveitada dentro do currículo de História.

É importante que o discente conheça a história bem, como a história da produção de todos os homens de maneira entendida como um processo social em que todos os homens são participantes como seres sociais.

De outro modo, é essencial que se estabeleça a relação do passado e do presente, isto é, que os estudos não se restrinjam apenas ao passado, mas sim que seja contextualizado como chave para a compreensão do presente, que por sua vez auxilia na compreensão do presente.

Para Bittencourt (2003), um dos objetivos centrais do ensino de História na atualidade relaciona-se a sua contribuição de identidades. Dessa os estudos de História, devem ser estimulantes para que permitam que as crianças consigam entender suas próprias representações da época em que vivem; da comunidade que estão inseridos e ao mesmo tempo passa a contextualizar o passado.

Existem duas vertentes que são fundamentais nos estudos da história: capacitar o estudante para entender a sociedade do passado, e a adicionar o seu domínio da sociedade do presente.

Dessa maneira o ensino de História não pode restringir a fatos acontecidos no passado, sem contextualizá-la ao presente, como não há sentido explicar os acontecimentos atuais sem buscar sua gênese e sem estabelecer sua relação com outros acontecimentos políticos, econômicos, sociais e culturais ocorridos na sociedade como um todo, não sendo possível analisar fatos isolados.

O educador em sua aula deve ter por princípio que seus alunos são únicos e cada um deles tem características, especialidades e facilidades que são inerentes a cada um, no entanto a realidade social e econômica do grupo muitas das vezes é uma só, por isso cabe também o exercício de conhecer a comunidade escolar. A visão construtivista de Paulo Freire defende a ideia de que o ensino para ser significativo para o aluno deverá ser trabalhado a partir da sua realidade tornado assim o processo algo mais próximo e concreto para o aprendiz.

Por que não estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamental aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, p34, 1996)

Freire (1996) na obra *Pedagogia da Autonomia* aborda o educador democrático onde este deve exercer sua prática docente de maneira que venha a reforçar a capacidade crítica do estudante, estimulando sua criatividade e sua insubmissão, cita também a necessidade de se trabalhar a rigorosidade metódica onde os educandos por meio desta se aproximam dos objetos cognoscíveis, ao eu levam a aprendizagem.

O educador deve entender que rigorosidade metódica não tem nada que a ver com a educação bancária, pois esta rigorosidade trata do não esgotamento do processo de ensino e seus conteúdos, onde a aprendizagem crítica dos alunos é possível de maneira em que os conteúdos não são superficiais e sim reais e possíveis para o aprendizado do aluno.

O professor deve entender que ele é um sujeito do processo ensino aprendizagem e tem o papel de mediar o ensino, fazer esta ponte entre ensinar e aprender é fundamental, no entanto deve

se considerar a reciprocidade existente nesta relação entre docente e discente.

A troca de aprendizados entre professor e estudantes favorece a construção e reconstrução do saber ensinado e possibilita ao educando que ele se torne sujeito ativo do processo ensino aprendizagem. No que se refere ao ensino de História do Brasil está proximidade abre margens para que o entre docente e discente possibilite, uma maior compreensão do aluno no que se refere a sua própria história.

Dentro de um pensamento voltado ao ensino de História no Ensino Fundamental I o educador deve ter em mente que o ensino ele tem como objetivo introduzir no aluno a ideia de que ele é um participante ativo do processo histórico, sendo ele também criador de sua própria história.

A importância dada à história pessoal do aluno deve ser levada em conta, para que este possa não só se localizar dentro de um grupo, mas também para estimulá-lo a buscar compreender o meio em que vive. O papel do professor dentro deste processo é fundamental e não pode ser desvinculado deste.

O educador deve ser crítico, questionador, pesquisador só assim ele terá subsídios para estimular seus estudantes à aprendizagem. A reflexão do professor sobre sua prática torna-se essencial para evitar que a teoria venha a se tornar algo que fica somente no discurso e que a prática se torne em ativismo.

O fato histórico é o processo de ensino vai além de transferência de conhecimentos, é criar possibilidades e estimular a produção e construção do conhecimento, a reciprocidade existente no processo denota a importância de que o professor não pode olhar seu aluno como uma tabula rasa.

O docente traz consigo um conhecimento específico que deve ser trabalhado dando enfoque ao que é fundamental na formação do estudante. Para que a troca de aprendizados entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem ocorram na realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo serviu como base para melhor compreender o processo histórico da disciplina de História suas transformações e reestruturações, nos deu subsídios para a compreensão da aplicabilidade metodológica do professor em sala de aula.

Além de nos proporcionar o entendimento da necessidade de se trabalhar os conteúdos da disciplina de maneira a contextualizar o presente do estudante com o passado histórico, enfatizando o papel do mesmo perante a construção de uma sociedade plena e conhecedora de seus direitos e deveres como praticantes da cidadania.

Dessa maneira podemos também desatacar o respeito às diversidades existentes dentro de uma sociedade democrática e participativa como a brasileira. Por intermédio deste trabalho podemos elencar questionamentos sobre o ato de educação democrática. Onde cabe ao educador o papel de conduzir o aluno à aprendizagem, respeitando seu direito de liberdade de expressão e

buscando manter uma rigorosidade metódica do ensino de maneira evolutiva dentro do processo ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. **Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária**. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2003

BITTENCOURT, Circe (org). **Saber Histórico na sala de aula**. 9. ed - São Paulo: Contexto, 2003.

DERLORS, J (org) et al. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para Século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido** 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FONSECA, Selva Guimarães. **Metodologia do ensino de história**. São Paulo: Papirus, 2003.

MANSUR, Odila C. Moretto, Renato Alves. **Aprendendo Ensinar**. 1. ed. São Paulo: Elevação 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Casa Civil da Presidência da República, Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/9394.htm. Acesso em: 17 fev. 2023.

ESCOLA E FAMÍLIA: OPORTUNIDADE DE PARCERIA A PARTIR DA COLABORAÇÃO EM REDE



JULIANA LEAL AGUIARI

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (1993); Especialista em Neuropsicologia pela Faculdade do Norte Novo de Apucarana (2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - Língua Portuguesa – na EMEI Des. Dalmo do Valle Nogueira.

RESUMO

O diálogo entre escola e família não é fluente, dificultando o estabelecimento de parceria para vencer as dificuldades de aprendizagem. Este estudo buscou avaliar a eficácia de um ambiente digital que forneça soluções para tal problema. A pesquisa visou diagnosticar o pensamento dos envolvidos e a aceitação de um ambiente digital como ferramenta para solucionar a questão. Foram realizados grupos focais com questões buscando conhecer medos, anseios e necessidades das entrevistadas e analisar a viabilidade do protótipo proposto. As respondentes revelaram problemas na comunicação e convergiram para o ponto de que a escola não dá conta da demanda de individualizar a aprendizagem, além de precisar de ajuda de outros profissionais. Assim, a criação de um ambiente digital como interlocutor entre os envolvidos na aprendizagem mostra-se oportuna, viável e necessária.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Rede de apoio; Ambiente digital; Comunicação eficiente; Papel dos consumidores.

INTRODUÇÃO

Um dos maiores problemas de ensino enfrentados nas escolas do Brasil é a dificuldade de aprendizagem. A criança com dificuldade de aprendizagem possui estrutura psíquica imatura, que lhe causa ansiedade, déficit de atenção, dependência e agressividade, entre outros, podendo acarretar distúrbios psicomotores e restrições intelectuais extremamente prejudiciais ao aprendizado escolar (ANGELUCCI et al., 2004).

Sabe-se que a aprendizagem se dá por meio da interação e acredita-se que o espaço mais indicado para essa vivência é a escola. A escola ocupa lugar por excelência para que se cumpram as funções da educação e da aprendizagem dos conhecimentos, das artes, das ciências e da tecnologia. Na escola, há uma preocupação com relação aos conteúdos curriculares que certificam a aprendizagem. Na família, as preocupações são outras: socialização, proteção, condições básicas

e o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo referente a essas preocupações. Assim, tanto família como escola têm responsabilidades da transmissão do conhecimento, cada qual a sua maneira, mas as duas com grande influência no desenvolvimento da criança (DESSEN; POLONIA, 2007).

Na escola, a família acredita encontrar uma rede de apoio para a educação do filho, sendo essa a promessa feita no momento da matrícula, para dar conta do processo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos. Embora o objetivo da educação na escola seja atingir qualidade de vida e integração social para todos os alunos, a proposta de olhar individualmente cada aluno é uma meta impossível de ser realizada dentro do ambiente escolar como organizado atualmente. Além disso, a literatura mostra que as dificuldades de aprendizagem estão ligadas às causas próprias do estudante ou às questões familiares, mas, curiosamente, a escola não se envolve no processo quando as dificuldades aparecem (BUENO, 2008; CORDIÉ, 1996).

Tendo em vista esse panorama, identificou-se uma lacuna de oportunidade na comunicação entre escola e família visando aprimorar essa relação de parceria. Contudo esse panorama é agravado com a oficialização do distanciamento social como medida essencial de prevenção ao estado de pandemia pela COVID-19 em 13 mar. 2020 pelo Governo do Estado de São Paulo, provocando diversos desafios para a educação (SÃO PAULO, 2020).

Para cumprir o isolamento social, as aulas presenciais foram suspensas e transformadas em aulas remotas, sem aviso nem preparo prévios, necessitando improviso, criatividade e senso de sobrevivência por parte de professores e escolas. Em seguida as escolas enviaram propostas de continuidade dos estudos e, repentinamente, as famílias tiveram que enfrentar a realidade prática do processo de aprendizagem.

Como consequência, evidenciaram-se as dificuldades no ensino e na aprendizagem dos filhos. Para manter a atenção e a motivação do aluno e garantir um acompanhamento mais próximo do seu desenvolvimento, pais e familiares foram obrigados a assumir a função de mediadores nas atividades escolares sugeridas pela escola, o que sem dúvida sobrecarregou o trabalho doméstico e as preocupações rotineiras.

Evidenciou-se então a necessidade de criar alternativas para auxiliar seus filhos nesse difícil processo, on-line e em tempo real. O on-line entrou de vez no dia a dia das famílias, quer para comunicação (ou contato social), home office, e-commerce quer ajudar seus filhos no processo de aprendizagem.

Assim, constatou-se uma oportunidade de parceria, que se torna decisiva em função da pandemia, não deixando dúvidas quanto à necessidade de alavancar o projeto. Aliando a experiência profissional adquirida ao longo dos anos e o momento atual 2020, constata-se a urgência da inovação para aprimorar essa relação de parceria.

O objetivo deste estudo é, portanto, avaliar as pessoas envolvidas e obter mais informação para elaborar um projeto de um ambiente digital para aprimorar a comunicação entre família e escola.

MATERIAL E MÉTODOS

O método de pesquisa utilizado para esse trabalho foi a pesquisa diagnóstica. Esse método tem como finalidade propor soluções para o problema identificado, a lacuna de comunicação da escola e família, levantando os dados para a formação de um plano de trabalho (ROESCH, 1999).

PRIMEIROS DADOS LEVANTADOS

O primeiro passo para obtenção de dados foi fazer uma pesquisa com as famílias. A técnica de coleta de dados escolhida foi o grupo focal, pois ela possibilita a identificação de padrões e tendências do comportamento do consumidor e dá maior compreensão do seu pensamento, sem inferir ou generalizar (GOMES; BARBOSA, 1999). Essa é uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio de interações presenciais de um grupo selecionado de pessoas, apoiadas na comunicação e na interação entre os participantes. O foco principal é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico, buscando compreender as percepções, crenças e atitudes sobre um tema, produto ou serviço (MORGAN et al., 1998).

A amostragem selecionada foi escolhida por conveniência. Foram oito entrevistadas escolhidas de um universo de amigos e conhecidos sendo todas mulheres, entre 27 e 48 anos, com ensino superior completo, das classes A ou B, e mães, com filhos na idade entre 5 e 12 anos, constituindo assim o grupo família. Em virtude da dificuldade de reunir todas participantes presencialmente e para um melhor aproveitamento do tempo com a possibilidade de todas darem contribuições, foram realizados três grupos focais on-line com as famílias da seguinte forma: dia 8 abr. 2020, com três participantes, dia 15 abr. 2020, com duas participantes e dia 22 abr. 2020 com três participantes.

Devido à pandemia causada pela COVID-19, foi necessário desenvolver uma nova estratégia. Assim utilizou-se a plataforma de videoconferências Zoom para a realização das entrevistas on-line. No Zoom, as reuniões foram agendadas e os convites (links de acesso) enviados via WhatsApp para que as entrevistadas pudessem acessar a sala virtual em data e horário agendados.

No início foram apresentados o propósito da dinâmica e a pauta, e foram dados esclarecimentos de que não havia “resposta correta” e sim que o importante era a participação dos entrevistados.

COMPLEMENTAÇÃO DOS DADOS

Com os dados levantados no grupo focal, um relatório foi feito identificando padrões e tendências evidenciadas sem expor os participantes, como também uma análise crítica, levantando os pontos positivos e as limitações de um ambiente digital como solução para a lacuna de comunicação observada. A ideia original era entrevistar apenas as famílias, mas com os dados em mãos identificou-se que ficou faltando conhecer a influência da escola nessa lacuna, em razão de ambas serem responsáveis pelo processo de aprendizagem.

Com relação à escola, a técnica utilizada foi novamente o grupo focal. A amostragem da escola foi escolhida por conveniência. Foram sete entrevistadas escolhidas de um universo de amigos e conhecidos sendo todas mulheres, diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras, entre 40 e 60 anos, pós-graduadas, representando escolas das classes A e B. Todas da cidade de São Paulo, com mesmo nível socioeconômico e acadêmico, visando um reconhecimento entre as participantes, possibilitando assim sua identificação nos depoimentos das demais e, portanto, o enriquecimento da pesquisa, constituindo o grupo escola. Foram realizados três grupos focais da seguinte forma: dia 20 ago. 2020 com três participantes, dia 24 ago. 2020, com duas participantes e dia 4 set. 2020 com duas participantes. Todos os grupos tiveram duração de aproximadamente uma hora. A plataforma de videoconferências Zoom foi usada para a realização dos grupos on-line.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da avaliação da lacuna na comunicação entre escola e família quanto a aprendizagem, constatou-se a oportunidade de criação de um novo ambiente para preencher esse espaço.

Após a identificação do problema de comunicação, vislumbrou-se a oportunidade de atuar satisfazendo a necessidade desse grupo, família e escola, o que exigiu um planejamento. Assim, foi dado início à investigação do problema, por meio dos grupos focais para reunir dados primários com a finalidade específica de pesquisa diagnóstica, como sugere Kotler (2000).

OS GRUPOS FOCAIS

A dinâmica do grupo focal para ambos os grupos foi iniciada com um estímulo, ou seja, um vídeo apresentando o depoimento de uma mãe que teve dificuldades na educação escolar do seu filho. O vídeo foi dividido em duas partes: a primeira (até o minuto 5:24), em que a mãe expõe o problema enfrentado, suas angústias e vivências; e a segunda (de 5:25 a 9:49), em que a mãe explica como solucionou o problema, como conseguiu ajuda, suas dificuldades e aprendizagens.

Na primeira parte, o vídeo apresenta a história de uma mulher de 51 anos, com um filho de 30 anos. Ela relatou que, quando o filho tinha 6 anos, matricularam-no em uma escola tradicional de São Paulo, acreditando ser a melhor educação para a criança. A partir do segundo semestre do terceiro ano, a mãe foi chamada periodicamente em reuniões com as coordenadoras para pontuarem as dificuldades do filho, sugerindo um trabalho com psicopedagoga, mas não fizeram indicação de profissional.

A mãe procurou uma profissional e iniciou a terapia, mas a escola insistia que o trabalho não estava surtindo efeito, sem dar orientação do que fazer. No início do ano seguinte, após a compra do material, a família foi chamada novamente cobrando resultados.

As entrevistadas viram a primeira parte do vídeo e, desse momento em diante, foram realizadas cinco perguntas, e cada participante pôde dar sua contribuição. Ao final da entrevista, foi proposto

assistir à segunda parte do vídeo, em que a mãe relata a solução encontrada, os caminhos percorridos, suas conquistas e aprendizagens adquiridas.

Para realizar a análise dos resultados, as respostas das entrevistas foram transcritas e separadas por questão, e depois elaborado um quadro para identificar a opinião das entrevistadas e elencar os pontos colocados para a busca de soluções.

Posteriormente, buscou-se nas respostas padrões e tendências. Por padrão foi considerada a seguinte conceituação: norma determinada e aprovada consensualmente pela maioria, que é usada como base para estabelecer uma comparação, senso comum. Por tendência foi considerada a seguinte conceituação: propensão que orienta alguém a fazer ou realizar determinada coisa diferente do padrão, indicando um movimento dinâmico.

PRIMEIRO LEVANTAMENTO DOS DADOS – FAMÍLIA

Pergunta 1: O que mais chamou sua atenção no depoimento?

Durante a análise das respostas o padrão percebido foi o despreparo da escola para lidar com o diferente ainda nos dias de hoje, a negligência da escola em assumir o seu papel na aprendizagem de todos os alunos e a submissão da mãe, em virtude de não saber como agir e como procurar ajuda.

Como tendência, foram detectados alguns relatos em que as famílias percebem a escola preocupada em fazer o seu papel, mas ainda de forma insípida.

Pergunta 2: O que você faria se fosse com você?

Conforme a análise das respostas da família, por padrão foi constatada a frustração em aceitar a dificuldade do filho, como também a frustração com relação à postura da escola. Existe a esperança que a escola faça mais do que encaminhar, terceirizar o trabalho. Gostariam de obter ajuda seria na escola e só posteriormente procurariam o pediatra da criança.

Como tendência, a família quer que o filho se sinta seguro e feliz. Buscam atendimento com terapia ou esporte, mas ainda assim esperam uma ação terapêutica dentro do ambiente escolar.

Pergunta 3: Como você se sente em buscar informações em um site?

Por padrão, a maioria das respostas convergem pela busca de orientação primeiramente na escola, seguida da consulta ao pediatra, depois buscariam informações na internet para “ver vídeos, ler a respeito e procurar depoimentos de outras famílias”. Os relatos sugerem que as famílias precisam que “alguém” faça as indicações (escola ou médico). Evidencia-se a escola e o pediatra exercendo o papel do influenciador no processo de decisão da família.

A tendência é a busca de um lugar para encontrar informação segura. Muitas respondentes relataram que “seria bem bacana que a indicação partisse da escola”. Querem orientação de alguém “especializado”.

Outro ponto levantado foi a constatação de algumas famílias que apontaram uma falha na

comunicação, quando não se encontra a orientação no ambiente escolhido para cuidar da aprendizagem do seu filho e precisam buscar informação fora desse ambiente, destacando-se a importância de existir um ambiente que ocupe esse espaço e dê apoio às famílias.

Pergunta 4: Quais informações gostaria de encontrar?

Por padrão a maioria das respondentes evidenciou que gostaria de acessar um site com informações sobre aprendizagem, com profissionais de renome, com referências para esclarecer suas dúvidas. Gostariam de encontrar informações como: “o que está acontecendo com o filho? Como ajudar?” Um espaço com depoimentos de outras mães e relatos para que possam fazer comparações com o desenvolvimento do seu filho. Buscam, sobretudo, respaldo científico.

A maioria das entrevistadas demonstrou interesse em procurar a solução dos problemas, saber como agir, que atitude tomar, que profissionais procurar, identificar qual a conduta adequada, sempre buscando respaldo científico e profissionais renomados. Querem que o site seja seguro. Procuram receber recomendações de amigos e ter dicas de como fazer lição de casa, as responsabilidades que as crianças podem ter de acordo com cada faixa etária, relato de experiências, entre outros.

Pergunta 5: Como vocês estão vivendo esse momento da pandemia?

Por padrão, foi identificada a evidência da necessidade de reorganização da rotina de todos da casa. A presença dos filhos em casa por tempo integral foi um desafio, em que ferramentas para distrair as crianças eram necessárias para que os adultos conseguissem dar conta das tarefas do lar e do trabalho. Relataram que as crianças ficavam ociosas, não tendo suas próprias tarefas e dependendo muito dos adultos. O acúmulo de tarefas e obrigações gerou falta de paciência nos envolvidos.

Como tendência, percebe-se uma preocupação em não querer que os filhos fiquem muito conectados. Precisam de ajuda para organização das rotinas e para manter o foco das crianças.

SEGUNDO LEVANTAMENTO DE DADOS – ESCOLA

Todas as participantes são representantes da escola, que muitas vezes exercem o papel de iniciadoras e/ou influenciadoras nessa situação.

Pergunta 1: O que mais chamou sua atenção no depoimento?

Como padrão, percebe-se um ambiente excludente, que a construção do vínculo não foi prioridade, a criança foi vista de forma rotulada. O problema da aprendizagem foi depositado no aluno, a escola esquivou-se de fazer o seu papel, terceirizando sua função. Nota-se uma resistência da família em aceitar as colocações da escola ao se posicionar passivamente frente ao problema.

Como tendência, o que também chamou a atenção das entrevistadas foi a escola dar um diagnóstico e não propor uma solução, renunciando ao seu papel. Alguns depoimentos sugerem uma questão de comunicação entre os envolvidos dificultando a construção de parcerias efetivas.

Pergunta 2: O que você faria se fosse com você?

Por padrão as pesquisadas responderam fazendo uma lista de ações: conhecer o aluno e estabelecer vínculos, entender que todos são alunos e que é preciso adaptar para incluir. Quando uma criança sai daquilo que se chama currículo comum, o ideal é replanejar. Assim, agenda-se uma reunião com a família para saber se a criança já passou pelo oftalmologista e otorrinolaringologista, para descartar problemas de visão e audição, como também saber mais sobre o dia a dia da família. O próximo passo relatado é estabelecer combinados, criar rotinas e estratégias para melhorar a aprendizagem do aluno e ir traçando avanços com a família ao longo do percurso. Caso seja necessário, solicitar ajuda de profissionais específicos para investigar as questões individuais do aluno.

Como tendência, percebe-se a preocupação em escolher o profissional capacitado para ajudar na questão específica, evidencia-se uma angústia, pois muitas vezes não dominam o assunto, como também já presenciaram profissionais realizando trabalhos de má qualidade, prejudicando ainda mais o desenvolvimento do aluno. Em virtude dessa insegurança, como também para ter mais credibilidade, solicitam que as famílias discutam com o pediatra qual o melhor caminho a seguir.

Pergunta 3: Como você se sente em buscar informações em um site?

Por padrão, as respostas obtidas pela escola confirmam que o correto é fazer o papel de articulador entre os diversos profissionais e mediar a comunicação. Constataram que, quando não realizam o seu papel, terceirizar seria então assumir a culpa pelo fracasso.

Por tendência as respostas levantam pontos que precisam ser melhorados dentro do ambiente escolar especialmente para estabelecer um diálogo com as famílias, quando as coisas estão saindo fora do esperado, como também precisam de ajuda para identificar qual profissional chamar para trabalhar “uma dor de uma família que a escola não conseguiu perceber”.

Pergunta 4: Quais informações gostaria de encontrar?

Por padrão, obtiveram-se relatos de que o ambiente deveria conter: respaldo científico, troca de experiências, outros exemplos de como se dá a aprendizagem, oferecer informação fidedigna, com profissionais de renome, artigos atuais, seriedade, lugar confiável, propiciar atendimento a distância, mediação entre os profissionais, a família e a escola, local com interação com profissionais qualificados, para a família vai fazer uma anamnese, ser olhada individualmente, ter um feedback e, a partir daí, buscar recursos cabíveis dentro dessa plataforma para ajudar em suas demandas.

Algumas pesquisadas relataram que esse é um espaço que faz falta, muitas famílias são carentes de informação. Precisam de um espaço neutro para trabalhar suas angústias. Algumas entrevistadas deram dicas de profissionais que gostariam de encontrar nesse ambiente, falando sobre alfabetização, aquisição da linguagem falada, questões emocionais, depoimento de pais, entre outros.

Pergunta 5: Como vocês estão vivendo esse momento da pandemia?

Por padrão, os depoimentos registraram que as professoras estão trabalhando muito

mais, precisaram lidar com o celular tocando o dia inteiro, sem respeito ao horário de trabalho, conseqüentemente faltando tempo para os afazeres domésticos. Perceberam que as famílias indisciplinadas com a rotina tiveram mais dificuldade na adaptação ao ensino on-line.

Identificaram também a dificuldade em acessar os pais que decidiram não oferecer tela aos seus filhos, por opção. Assim essas crianças estão sem escola há muito tempo. Ao mesmo tempo estão verificando as crianças conectadas, interagindo com colegas, com o conteúdo e aprendendo nesse novo formato.

Por tendência, a escola precisou se adaptar ao ensino à distância, conhecer mais sobre tecnologia e depois se adaptar à distância do aluno. Uma dificuldade que ainda persiste é a de acompanhar o que o aluno aprendeu, pois muitas vezes percebem as mãos de pais e babás nas atividades dos alunos.

Avaliaram que algumas vezes erraram no dimensionamento de algumas atividades e constataam a importância da interação no desenvolvimento das aprendizagens.

REFLEXÕES SOBRE AS RESPOSTAS DAS ENTREVISTADAS

A primeira pergunta (O que mais chamou sua atenção no depoimento?) foi escolhida para vincular os entrevistados com o tema e propiciar a criação de empatia com o problema relatado. De acordo com as respostas, foi possível identificar a posição da família, que ficou sem saber como agir, buscando respostas na escola, sua eleita para tratar de assuntos de aprendizagem. Como também a posição da escola, que busca na criança o problema, demonstrando sua dificuldade em saber como atuar. apesar de prometer atender o aluno em sua individualidade, quando o diferente se apresenta.

Segundo Gonçalves e Gualtieri (2019), a moderna instituição escolar opera com um padrão médio de desempenho de acordo com sua forma de atuar, que exige um currículo uniforme a ser trabalhado em tempo e espaço determinados para grupos de alunos supostamente organizados de forma homogênea, levando em conta idade e nível de conhecimento e habilidades. Diante desse panorama, aqueles que não são bem-sucedidos parecem não fazer parte desse ambiente. A possibilidade de encaminhamento a outros profissionais parece lógica, já que esses profissionais, naturalmente, já atendem e diagnosticam casos de forma personalizada.

De acordo com as respostas, identifica-se por um lado uma família que se depara com o seu filho com questões de aprendizagem, sem saber qual caminho tomar, que anseia por uma interação com a escola que, por sua vez, propõe objetivos a serem atingidos para todos, mas que, diante do diferente, não sabe como agir. Essa interação deixa bem claras, além de fragilidade, típicas questões de comunicação.

Segundo Santos et al. (2019), escola e família estão em interação simbólica cotidianamente. Entre elas há um trânsito rotineiro e de mão dupla de significados diversos, mas isso não significa necessariamente a existência de um diálogo fluente. Fica-se com a impressão de que, às vezes, em lugar do diálogo, o que ocorre aí é uma espécie de “monólogo coletivo”. Ou seja, cada instância —

escola ou família — está tão envolvida com seus próprios processos que não consegue conceder uma escuta compreensiva ao que a outra está a dizer, embora ambas estejam empenhadas em dizer algo continuamente.

Sobretudo os pais esperam que a escola atenda o filho na sua individualidade. Assim também as escolas “vendem” a ideia do ensino personalizado, de que o filho será visto como indivíduo, “não será apenas um número”, mas na prática isso não é possível, já que a natureza da escola é o ensino coletivo, com intervenções particularizadas, por isso os pais se sentem frustrados com a falta de reciprocidade e se sentem “enganados”.

Após a análise das respostas dessa primeira questão, identificou-se a insatisfação de ambas as partes com relação à comunicação estabelecida, demonstrando que não foi criada nessa relação uma escuta efetiva para promoção de uma parceria. Os respondentes convergem para o ponto de que a escola não consegue dar conta dessa demanda de individualizar a aprendizagem, como também precisa de ajuda de outros profissionais. É necessário olhar com cautela para essa questão e propor uma solução eficaz.

A segunda pergunta (O que você faria se fosse com você?) foi selecionada para criar empatia, para que o entrevistado tivesse a oportunidade de se colocar no lugar do outro, ficando propenso a sentir o problema como se fosse seu e buscar uma solução que o agrade e tranquilize com a certeza de estar fazendo o melhor.

As entrevistadas levantaram algumas questões que precisam ser discutidas. Em primeiro lugar, a frustração da família quando algo acontece fora do planejado.

Além disso, identificou-se também uma certa relutância em ir direto ao profissional especializado em aprendizagem. Muitos procuram o pediatra, buscam causas “orgânicas”, curáveis com remédio. Outros escamoteiam a questão, procurando um esporte que possa dar conta da dificuldade do filho, ou procuram uma ação individualizada da escola ou terapia, terceirizando a questão.

Já com relação aos respondentes da escola, constatou-se uma série de ações que são tomadas em prol do aluno, mas as famílias, em seus depoimentos, não demonstram perceber essas ações. Diante disso, evidenciam-se os problemas na comunicação.

Quando a escola não consegue formas de trabalhar com esse aluno de aprendizagem atípica ou não consegue a parceria da família, ela precisa de ajuda e vai procurar profissionais especializados para colaborar. Essa busca por profissionais traduz demandas relativas às dificuldades e problemas dos alunos no processo de escolarização, que podem ser chamadas de “queixa escolar”. Dificuldades na aprendizagem e problemas no convívio com colegas e professores são detectados, recebem justificativas diagnósticas e são encaminhadas para a área de saúde (DAZZANI et al., 2014). Com essa justificativa, a escola deposita no aluno a falha e terceiriza a individualização da aprendizagem (ZUCOLOTO, 2003).

Com o número elevado de estudantes com dificuldades de aprendizagem, percebe-se a iniciativa da escola em não assumir o problema e encaminhar esses estudantes para avaliação e tratamento na área da saúde. Diante disso, justifica-se a criação de uma alternativa para atender

de forma adequada e individualizada esses estudantes e suas famílias.

Os especialistas mais procurados são médicos e psicólogos, consumidores que exercem o papel de influenciadores nas decisões das famílias. Segundo Souza et al. (1994), no Brasil, 50% dos encaminhamentos para atendimento psicológico são feitos pela escola, 26% são feitos pela família e 23% pelos médicos.

Denota-se por parte da escola uma dificuldade nos encaminhamentos, tanto por não saberem qual profissional indicar, mas também pela dificuldade na comunicação com as famílias. Tendo em vista essas dificuldades, as escolas têm orientado a busca pela opinião do pediatra, já que não conseguem o diálogo efetivo com as famílias, assim buscam o aval de mais um parceiro para ajudar a família a tomar a decisão.

Nota-se que o pediatra é médico, especialista em questões fisiológicas, não é o profissional especialista em como se dá a aprendizagem. Porém esse profissional assume um papel muito importante na decisão da família, exercendo uma grande influência.

Com as respostas das duas primeiras perguntas, foi evidenciada a hipótese inicial desta pesquisa, de que existe uma questão na comunicação entre os envolvidos, escola e família, quando o assunto é aprendizagem e quando ela se dá de maneira atípica.

Além disso, pode-se compreender o pensamento e anseios legítimos desse grupo. Segundo Sheth et al. (2001), a necessidade é a condição insuficiente que leva o cliente a uma ação para tornar essa condição melhor.

Seguiu-se, então, com a apresentação e explicação do projeto: a criação de um ambiente digital com o objetivo de ser uma rede de apoio às famílias e escolas, promovendo um diálogo fértil na busca pela aprendizagem e seus processos.

Assim, foi proposta a terceira questão (Como você se sente em buscar informações em um site?) com a intenção de verificar a aceitação desse grupo para o ambiente digital e de identificar o possível desejo das entrevistadas em utilizar um espaço como o descrito, compreender seus pensamentos, anseios e medos, sendo um amparo na tomada de decisão para o desenvolvimento e lançamento desse projeto.

Com relação à escola, as respostas dão pistas de que precisam de ajuda para fundamentar os argumentos oferecidos às famílias, como o pediatra, que é pessoa de confiança da família, mas que muitas vezes só tem informações fisiológicas e do senso comum sobre como se dá a aprendizagem.

Constitui-se assim uma relação única de parceira: de um lado a família frustrada diante da criança com dificuldade de aprendizagem, procurando culpados e necessitando de bons encaminhamentos, e de outro a escola, procurando atender a todos, sem poder perder clientes, com dificuldade de explicar para a família o que fazer e como agir, precisando de terceiros para confirmar suas orientações.

A quarta pergunta (Quais informações gostaria de encontrar?) foi colocada com a finalidade de auxílio no desenho da linha do produto. Por meio dela, procurou-se trocar impressões sobre o ambiente digital, enriquecendo a ideia do projeto e procurando formatar uma solução que seja útil

e satisfatória.

A quinta pergunta (Como vocês estão vivendo esse momento da pandemia?) foi inserida para buscar entender um pouco mais sobre as dores vividas pela família e pela escola durante a pandemia, momento único na história recente. Os depoimentos dos dois lados dessa parceria corroboram sobre a importância da rotina na vida do aluno.

As famílias tiveram um problema revelado pela quarentena, de que o filho não ocupava um papel ativo na casa, sempre foi “cuidado” por alguém. Nota-se a falta de investimento anterior na construção da autonomia; assim, foram realizadas ações paliativas. Percebem o problema, mas não investem na solução dele: a criança precisa ter uma rotina dela, com o desenvolvimento de responsabilidades para poder enfrentar as questões atuais e as que ainda estão por vir.

Diante desse repentino novo papel da família, que, inesperadamente, recebeu a incumbência de mediar e supervisionar as atividades escolares, a família se deparou com o processo de aprendizagem do seu filho e suas questões ficaram ainda mais claras. Urge a necessidade de ajuda de profissional especializado, de uma rede de apoio com esse fim.

Os depoimentos revelaram que a escola foi obrigada a se renovar, mas, apesar dessa situação urgente, muitos ganhos foram percebidos: a importância do trabalho em equipe, o envolvimento das crianças mais ativas e conectadas, e o desenvolvimento do ensino à distância. Dessa forma certamente a relação com a aprendizagem não será mais a mesma.

A escola relata também a dificuldade que persiste na verificação da aprendizagem e evidencia a importância da interação nesse processo. As relações professor-aluno e escola-família, que já apresentavam questões na comunicação, foram colocadas em xeque nesse momento, necessitando de alterações e adaptações imediatas para o seu andamento.

A pandemia foi o marco histórico para o on-line entrar de vez na aprendizagem ressaltando que a criação do protótipo “ambiente digital” é muito oportuna e necessária para trabalho em rede de apoio, aprimorando a comunicação dos envolvidos com o propósito de estabelecer uma parceria efetiva.

COMO OS DADOS LEVANTADOS PODEM CONTRIBUIR PARA QUE O PROJETO PARA INCREMENTAR A PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA

Os dados levantados se referem a uma relação estabelecida entre a escola e a família, constituindo-se como uma rede. De um lado da rede temos as famílias enfrentando um problema de aprendizagem e do outro lado temos as escolas que não conseguem dar conta dessa demanda de aprendizagens atípicas, precisando de ajuda de outros profissionais.

Durante a análise das respostas observou-se a dimensão da lacuna, em que se encontram família e escola falando cada uma de seus próprios processos, sem conceder uma escuta efetiva para promoção de uma comunicação eficiente. Essa precisa que a comunicação entre escola e família funcione bem, mas a pesquisa constatou falhas na comunicação.

Diante desse contexto, esse ambiente digital pode contribuir para ser essa rede de apoio que promova o efetivo diálogo entre as famílias e as escolas, oferecendo informação de qualidade, atendimento individualizado, contato com os especialistas, troca de experiências, bem como diversas outras atividades e ferramentas com esse objetivo.

O projeto do ambiente digital pretende criar uma colaboração em rede, visando integrar a partilha de boas ideias e práticas entre escola e família e a cultura da internet, marcada pela colaboração e interatividade. Criar uma rede de colaboradores que vão se juntar para preencher essa lacuna. A partir dos dados obtidos é possível dar início ao projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hipótese levantada nesta pesquisa foi corroborada, uma vez que se nota um gargalo importante no que se refere à comunicação ineficiente entre escola e família. Buscou-se entender melhor esse grupo, identificando a dificuldade na comunicação, para assim iniciar o desenvolvimento de um projeto que se propõe solucionar essa questão.

A criação de um ambiente digital para ser interlocutor entre os envolvidos na aprendizagem mostra-se oportuna e viável. Um ambiente digital que cumpra o papel de comunicador entre os implicados na aprendizagem, de forma neutra, disponibilizando informações, orientando na busca por caminhos, oferecendo suporte, seguindo as sugestões discutidas pelo grupo de entrevistadas. Assim constatou-se a necessidade, como também a aderência à ideia proposta que responde às necessidades identificadas.

Uma das limitações dessa pesquisa foi investigar outros envolvidos e seus papéis dentro do processo de decisão: os pediatras, como influenciadores e os parceiros como usuários e/ou concorrência para o serviço. Mesmo com as limitações, o projeto do site já está sendo desenvolvido a partir das informações adquiridas nessas entrevistas. Nesse complexo processo de decisão fica clara a necessidade de uma segunda etapa de diagnóstico com pediatras e com os parceiros do ambiente digital para posterior seguimento do desenvolvimento do ambiente digital. É importante salientar que o plano precisa ser revisto a cada três meses para reavaliar e direcionar as ações.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. S. **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório**. Educação e Pesquisa, v. 30, n. 1, p. 51-72, 2004. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100004>

AQUINO, J. R. G. **A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento.** In: AQUINO, J. R. G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus, 1996. p. 39-55.

BUENO, C. **Crianças com dificuldades na escola: onde mora o problema?** *Ciência e Cultura*, v. 60, n. 2, p. 11-13, 2008.

CHURCHILL JR., G. A.; PETER, J. P. **Marketing: Criando valor para os clientes.** São Paulo: Saraiva, 2000.

DAZZANI, M. V. M.; CUNHA, E. O.; LUTTIGARDS, P. M.; ZUCOLOTO, P. C. S. V.; SANTOS, G. L. **Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional.** *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 18, n. 3, p. 421-428, 2014. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183762>

DESSEN, M. A.; BRAZ, M. P. **A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano.** p. 113-131. In: DESSEN, M. A.; COSTA JR., Á. L. (org.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. *A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano.* *Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>

GOMES, M. E. S.; BARBOSA, E. F. **A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos.** Belo Horizonte: Educativa – Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais, 1999.

GONÇALVES, M. R.; GUALTIERI, R. C. E. **Encaminhamentos escolares na rede de representações de educadores e profissionais da saúde.** *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 23, e189064, 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019019064>

KOTLER, P. **Administração de marketing.** 10. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2000.

LAMB JR., C. W.; HAIR JR., J. F.; MCDANIEL, C. **Princípios de marketing**. Boston: Thompson Learning, 2004.

MORGAN, D. L.; KRUEGER, R. A.; KING, J. A. **The focus group kit**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1998.

REIS, G. V. C. **Análise das preferências dos consumidores por meio da análise conjunta**. 2011. Monografia (Curso de Administração) – Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2011.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso**. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, G. L.; DAZZANI, M. V. M.; ZUCOLOTO, P. C. S. V. **Narrativas de familiares sobre as dificuldades no processo de escolarização**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 23, e192883, 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019012883>

SÃO PAULO. **Decreto n. 64.862, de 13 de março de 2020**. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (novo coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado estadual. São Paulo: Assembleia Legislativa, 2020. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64862-13.03.2020.html>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SHETH, J. N.; MITTAL, B.; NEWMAN, B. I. **Comportamento do cliente: indo além do comportamento do consumidor**. São Paulo: Atlas, 2001.

SOUZA, M. P. R.; TOMIMATSU, C. A. P.; FREITAS, E. M. S.; SCARCELLI, J.; SOUZA, L. E. B.; MANZONI, M. A.; TEIXEIRA, M. B. **Psicólogos na saúde e na educação: a busca de novos caminhos na compreensão da queixa escolar**. p.267-280. In: SOUZA, M. P. R.; TOMIMATSU, C. A. P.; FREITAS, E. M. S.; SCARCELLI, J.; SOUZA, L. E. B.; MANZONI, M. A.; TEIXEIRA, M. B. *Saúde Escolar: a Criança, a Vida, e a Escola*. São Paulo: Sarvier, 1994.

ZUCOLOTO, P. C. S. V. **A escola no discurso higienista: as teses inaugurais da Faculdade de Medicina da Bahia (1869 a 1898)**. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

A MUSICALIDADE E SUAS DIVERSAS FORMAS DE ENSINO



KÁTIA DE PAIVA CHAVES

Graduação em PEDAGOGIA pela Faculdade UNIBAN (2010); Especialista em EDUCAÇÃO INFANTIL E LETRAMENTO, pela Faculdade FGP (2019); Professora de Educação Infantil - Polivalente - na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O desenvolvimento deste trabalho, objetivou contribuir para os estudos sobre o uso da música, como instrumento de desenvolvimento e aprendizagem, assim foi realizada uma pesquisa bibliográfica que evidencie as contribuições da Educação Musical na educação básica. Inúmeros estudos apontam a importância da música na vida humana e que essa apresenta maior destaque quando relacionada ao desenvolvimento infantil. Por meio desse enfoque, cabe destacar que o trabalho com a música nos anos iniciais da escolarização, colaboram com o desenvolvimento infantil nos aspectos físico, intelectual, psicológico e social, proporcionando o desenvolvimento de habilidades importantes como a linguística e a racional.

PALAVRAS-CHAVE: Música; Desenvolvimento Infantil; Ensino e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A música representa um valor fundamental à formação dos homens, permitindo que ocorra uma integração entre as capacidades físicas, mentais e psicológicas dos sujeitos. Portanto, devido à influência na vida humana, a música deveria ser incluída nos currículos escolares de maneira efetiva, encarada como uma disciplina específica e não apenas uma linguagem essencial ao desenvolvimento (ARAÚJO, 2011).

Tal afirmação pode ser endossada por Freire (1993):

O professor deve ensinar. É preciso fazê-lo. Só que ensinar não é transmitir conhecimento. Para que o ato de ensinar se constitua como tal, é preciso que o ato de aprender seja precedido do, ou concomitante ao ato de apreender o conteúdo ou o objeto cognoscível, com que o educando se torna produtor também do conhecimento que lhe foi ensinado (FREIRE, 1993,p. 188).

É interessante destacar que o ensino de música se tornou obrigatório na Educação Básica

com a criação da Lei 11.769 de 2008. Pela importância que a música tem para o desenvolvimento infantil, os RCNEI de 1998 já trazem objetivos e conteúdos específicos para esse trabalho. Todavia, não há um documento de âmbito nacional que contemple o trabalho com alunos do 1º ao 5º ano.

E entre uma atividade e outra que o professor irá desenvolver atividades lúdicas para os alunos, fazendo uma mediação entre eles, pois assim a aprendizagem acontece de uma maneira mais tranquila, direcionado e apontando os erros e acertos deles de forma que a criança se desenvolva e não tenha medo de expor sua opinião, fazendo isso o professor irá estimular o aluno a valorizar seu aprendizado sem abandonar a sua experiência de vida.

Vygotsky (1998, p. 76), afirma: “A separação dos aspectos intelectuais dos afetivos é um dos defeitos da psicologia tradicional. Diz que o pensamento tem sua origem na motivação”.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, artigo 29: A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

O trabalho com a música nos anos iniciais da Educação Básica permite o desenvolvimento de diferentes habilidades, como linguística e racional, diante da possibilidade atribuída à organização musical, a partir de atividades pedagógicas que envolvam a construção de instrumentos em brincadeiras, favorecendo a experimentação, espontaneidade, imaginação, participação e interação das crianças, pois a música pode ser associada à realidade infantil, transformando-se em aprendizagem significativa (SCHAFER, 2013).

Diante dessa realidade, a relevância do tema apresenta-se ao evidenciar as contribuições que a aprendizagem musical proporciona à formação humana, justificando a importância da pesquisa pela necessidade da inclusão da música como um processo de ensino-aprendizagem nas salas de aula, pois embora garantida nos documentos oficiais da educação, ainda há resistência com o trabalho na Educação Básica, sendo mais comum apenas na fase da infância dos sujeitos. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica com revisão de literatura, que favorece a construção de ideias a partir de referências já realizadas por diferentes autores que tratam os temas estudados.

AMPLIAÇÕES MUSICAIS EM AMBIENTES EDUCACIONAIS

A história apresenta fortes ligações com as manifestações musicais, tratando-se de uma linguagem presente na vida dos sujeitos, com a intenção, em muitos casos, de influenciar o desenvolvimento físico e psicológico das pessoas ao longo dos tempos (DONDIS, 2012).

A música está presente na vida humana desde a época dos egípcios que viviam antes de Cristo. Os romanos, na época do Império, preocupavam-se com a Educação Musical para garantir a formação integral dos alunos, valorizando a música como uma ciência pertencente às artes. Os pitagóricos do século VI a.C. encontravam na música as soluções para manter o desenvolvimento biológico do corpo em harmonia com a capacidade intelectual (BEYER, 2009).

Atualmente, alguns estudiosos defendem a música como um elemento fisiopsicológico, fundamental para o processo de ensino- -aprendizagem, auxiliando no desenvolvimento das capacidades infantis, em tratamentos para as necessidades educacionais especiais, além da integração entre as funções corporais e psicológicas dos sujeitos (SEKEFF, 2012).

No período do Renascimento, a música representava um elemento fundamental para a comunicação, pois os filósofos, médicos e teóricos conseguiam encontrar respostas a diferentes questionamentos, tratando os aspectos fisiológicos e psicológicos dos sujeitos, além de evidenciar as emoções, propondo uma ligação entre as capacidades humanas, o que facilita o encontro de soluções para doenças e distúrbios, por exemplo (DONDIS, 2012).

Para a elaboração deste trabalho, as influências fisiológicas e emocionais foram consideradas, acima das questões relacionadas à cura para enfermidades. Os fatores que mais chamam atenção neste contexto são as formas como o som e o ritmo atua nas funções orgânicas das pessoas, provocando alterações, inclusive, no metabolismo, interferindo na respiração, circulação sanguínea, capacidades neuronais e estímulos aos movimentos (ANTUNES, 2008).

Para Travassos (2011), a inteligência musical representa a possibilidade de interação do indivíduo com a música, proporcionando o desenvolvimento da fruição e execução musical. Além disso, representa a habilidade de produção de ritmos, favorecendo o estímulo à sensibilidade para tons e timbres. Deste modo, caracteriza-se como inteligência musical a percepção sonora, considerando sua unidade e linguagem, não apenas elemento pertencente ao ambiente. Qualquer pessoa percebe as diferenças entre os sons, devido à singularidade específica das linguagens utilizadas em melodias e contextos variados. Além disso, é possível identificar as relações entre ritmos, tons, timbres, além de identificar a expressividade musical dos sons (ANTUNES, 2008).

A educação musical como disciplina específica, não representa mais uma obrigatoriedade aos currículos das escolas brasileiras. A ausência desta disciplina determinou-se devido à incorporação da música como linguagem musical à disciplina de arte, na década de 1970. Esta mudança trouxe consequências à educação no país, caracterizando a formação de pessoas com pouca oportunidade de conhecer a música como parte do processo de ensino-aprendizagem, restringindo este estudo aos conservatórios e escolas direcionadas especialmente à música como formação (SCHAFER, 2013).

A educação musical enfrenta muitos problemas, como a ausência de sistematização entre o ensino educacional da música na Educação Básica e a desvalorização entre a integração da música como uma disciplina curricular específica, limitando os conceitos musicais a uma linguagem da área de arte (LOUREIRO, 2009).

INSTRUMENTAL NA EDUCAÇÃO

O RCNEI afirma que:

O trabalho com a música deve considerar que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aqueles que apresentam necessidades especiais. A linguagem musical é um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, equilíbrio, da autonomia e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (RCNEI, 1998, p. 47).

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (RCNEI, 1998, p.44).

De acordo com o artigo 4º da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, a educação especial considera as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pauta em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (BRASIL- MEC/SEESP, 2001, p. 1).

A escola precisa atender da melhor maneira possível essas crianças, adequando tudo, para que a experiência inclusiva contribua para uma educação de maior qualidade. A escola que acolhe as crianças com deficiência precisa de adaptações, mas isso gera um crescimento enorme, tanto para as pessoas que tratam com essas crianças, quanto para elas, que acabam aumentando seus horizontes. Em relação à educação especial, o artigo 3º da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 especifica que:

Por educação especial, modalidade da educação escolar entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais e 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 apresentem seis necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL- MEC/SEESP, 2001, p. 1).

A música é, cada vez mais, considerada uma ferramenta de ação pedagógica e, usada para alfabetizar, resgatar a cultura e ajudar na construção do conhecimento de crianças. Nos estudos apresentados por Katsch e Merle-Fishman apud Brécia (2003, p.60), é destacado que “a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças”.

Cunha (2011, p. 56) salienta que: “a música não é abstrata, nem é pura descarga de emoções; ela é um objeto de conhecimento palpável que deve ser descoberto pelos alunos a partir do fazer musical”.

Baseando-se então nestas definições pode-se concluir que a música é um importante instrumento capaz de ajudar no desenvolvimento dos alunos, tanto no cognitivo, quanto na concentração, coordenação motora, socialização, raciocínio, equilíbrio emocional e etc.

A música também é muito usada nas escolas nas datas comemorativas, os alunos passam bastante tempo ensaiando para apresentação para os familiares. A música também está nos calendários escolares em datas como festa junina, dia das mães e finalização do ano. Observou-se que em algumas escolas estes são os únicos momentos que a música é utilizada, mas aqui levanta-se um questionamento quanto ao desenvolvimento efetivo do aluno, nestas circunstâncias. Segundo Faria (2008):

...para uma aprendizagem com música, é muito importante, o aluno conviver com ela desde muito pequeno. A música quando bem trabalhada desenvolve o raciocínio, criatividade e outros dons e aptidões, por isso, deve-se aproveitar esta tão rica atividade educacional dentro das salas de aula.

Antigamente, a música era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da Matemática e Filosofia. A música no contexto da educação vem ao longo de sua história, atendendo a vários propósitos, como formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, a memorização de conteúdos, números, letras, etc., traduzidos em canções (FARIA, 2008, p.26-27).

Mas a música também poderia ser utilizada com mais objetivos, tais como o desenvolvimento motor e cognitivo para que a criança vá construindo o próprio conhecimento no dia a dia. Para Chiarelli (2005):

Além disso, a música permite que se utilizem jogos ou brincadeiras, como ponto de partida para outras atividades, a musicalização em sala de aula permite que os alunos apreciem os benefícios que esta permite no desenvolvimento sócio afetivo, pois crianças, até a fase adulta, estão desenvolvendo sua identidade, encontrando e transpondo sua auto aceitação e autoestima, tudo isso ocorrendo em contato com seus colegas de classe, formando um convívio fortalecedor e agradável (CHIARELLI, 2005, p. 49).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 47):

As alternativas devem ser bem escolhidas para a realização de um bom trabalho em sala de aula, crianças de educação infantil precisam de atenção redobrada, até mesmo a noção das músicas que o professor irá dar para iniciar sua atividade. A criança deverá ser parte integrante da tarefa, da brincadeira, afinal, para a criança, o lúdico é uma brincadeira, não importa a maneira de como ela é levada para a sala de aula (RCNEI,1998, p.47).

Assim, para que haja estas possibilidades de desenvolvimento com a música, é necessário que os alunos, o professor e a escola estipulem e cumpram cada um seu papel. Ou seja, estabelecendo objetivos claros para que a aprendizagem seja desenvolvida. Os professores ou a escola não podem ficar condicionados apenas a um tipo de música, a vivência da criança deve ser levada em conta. Concordando com a importância deste vínculo e do prazer vivenciado nas aulas de música, Didier, Nogueira e Fernandes (2000) afirmam:

As experiências musicais da criança, quando realizadas prazerosamente, poderão levá-la a amar a música por toda a vida e relacionar-se melhor com o mundo. O prazer compartilhado de um jogo musical coletivo, o risco de se expor, cantar na frente dos outros, usar a criatividade em primeiro lugar, fazer ligações entre a música e as outras atividades são inúmeras aberturas que a música proporciona [...] Deve-se oferecer-lhe música de qualidade para que ela se enriqueça, e como “música de qualidade” estamos aqui referindo à música que mobiliza o emocional e o intelectual da criança, além do natural efeito do movimento corporal resultante (DIDIER; NOGUEIRA; FERNANDES, 2000, p.13-14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com esse aspecto, é imprescindível que a música, aqui ratificada além de suas propriedades que estão intrínsecas a todo gênero musical, seja idealizada e trabalhada como um universo que mescla expressão de sentimentos, ideias, valores culturais e facilita a comunicação do sujeito consigo mesmo e com o meio em que vive.

Os professores devem ser mediadores deste processo e devem incentivar o uso desta ferramenta em sala de aula que promove inúmeros benefícios à aprendizagem do educando, inclusive para aqueles que possuem certa dificuldade e para a inclusão, pois a música ultrapassa todas as barreiras e mesmo aquele que não pode ouvir seus sons tem a possibilidade de sentir suas vibrações e deste modo, todos interagem no espaço escolar.

A Música ao ser percebida pelos professores como fonte de ensino-aprendizagem, as ações mais comuns realizadas no cotidiano transformam-se em vivências capazes de estimular o desenvolvimento da criança, persistindo uma forma de preservação social e histórica.

Para Beyer (2009), o professor consegue trabalhar a inteligência musical nos anos iniciais, a reutilização de materiais e a diversidade cultural, especialmente quando aborda as regiões do país e as especificidades musicais de cada localidade, bem como os objetos e instrumentos específicos de cada região. Além disso, relacionar o desperdício de materiais que podem ser transformados em sucatas entre as classes, conscientizando as crianças desde cedo. Conforme as Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI, a inteligência musical pode ser trabalhada com a diversidade cultural, pois:

Acima de tudo é preciso que em cada região do país este trabalho aproveite os recursos naturais, os materiais encontrados com mais facilidade e a experiência dos artesãos locais, que poderão colaborar positivamente para o desenvolvimento do trabalho com as crianças (BRASIL, 1998, p.69).

Portanto, a educação musical caracteriza um importante instrumento de aprendizagem no ambiente escolar, proporcionando o desenvolvimento das capacidades humanas, desde que ocorra um comprometimento coletivo entre escola, currículo, corpo docente e práticas pedagógicas. A criança precisa ter acesso à cultura musical a fim de construir um amplo conhecimento sobre as habilidades humanas, adquirindo o conhecimento estético, criativo, emocional e intelectual, favorecendo a formação social e cultural.

REFERÊNCIAS

BEAUCLAIR, João. **Psicopedagogia: trabalhando competências, criando habilidades**. Coleção Olhar Psicopedagógico. Editora Wak, Rio de Janeiro, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (LDBEN nº 9394/96). Brasília: MEC, 2017.

DEL BEN, Luciana. **Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música**. Revista da ABEM, Porto Alegre, 2002, p. 52-53.

GAGNARD, Madeleine. **Iniciação musical dos jovens**. Editorial Estampa: Lisboa, 1974, p. 17.

GODOI, Luís Rodrigo. **A importância da música na educação infantil**. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia da Universidade de Londrina, 2011, p. 18.

GORDON, Edwin. E. **Teoria da Aprendizagem musical: competências, conteúdo e padrões**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000, p. 03. I

LARI, Beatriz. **A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 9, 7-16, set. 2003.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música**. São Paulo: Scipione, 1990.

NOVA ESCOLA, **Revista do professor**. Edição Especial dos Parâmetros Curriculares de 1ª a 4ª série, ano 1998. p 67.

RIZZO PINTO, José. **Corpo movimento e educação: o desafio da criança e adolescente deficientes sociais**. Rio de Janeiro: Sprint, 1997

UM OLHAR HUMANO SOBRE UMA CRIANÇA HUMANA COM ESPECIFICIDADES DOWN E SUA PSICOMOTRICIDADE

KELLY BORGES DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNISANTANA (2011); Especialista em Educação Especial, pela FATEC (2011); Professora de Educação Infantil na Prefeitura do Município de São Paulo.



RESUMO

Este artigo apresenta um olhar humano sobre uma criança humana, cujas especificidades são da Síndrome de Down (SD), a partir de intervenções psicomotoras que abordam a motricidade e suas habilidades como fundamentais para o desenvolvimento integral infantil na escola da infância. Sua intenção é proporcionar a inclusão da criança SD na escola regular de Educação Infantil, para que possam ser oferecidas a essa criança vivências e espaços organizados que contribuam com seu desenvolvimento integral. Tem-se como problema de a pesquisa querer saber, como a psicomotricidade pode contribuir com a educação e no desenvolvimento da criança com Síndrome de Down? O objetivo geral é construir um olhar potencializado sobre as especificidades da criança com Down, a partir de ações da psicomotricidade para contribuir com o seu desenvolvimento integral. A metodologia escolhida para a construção do presente estudo, foi a revisão da literatura, que ocorreu por meio da pesquisa bibliográfica, com a leitura de livros e artigos científicos, que permitiram a sua dissertação. O resultado mais significativo encontrado durante a pesquisa foi compreender que a criança com SD precisa frequentar a escola regular, isso porque as vivências sociais, motoras, afetivas e as interações que estabelecem com os outros e com os espaços são fundamentais para o seu desenvolvimento integral. Portanto, a psicomotricidade como ciência que estuda o homem por meio do seu corpo, nos aspectos internos e externos, tem suas intervenções relevantes e proporcionam o desenvolvimento de habilidades motoras, sociais, afetivas e intelectuais, fundamentais para o desenvolvimento integral.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento; Educação; Down; Psicomotricidade.

INTRODUÇÃO

No Centro de Educação Infantil – CEI da Rede Municipal de São Paulo tem sido frequentes as matrículas de crianças com laudo de Síndrome de Down, ao qual mobiliza toda equipe escolar, para que em colaboração com a família da criança possam organizar espaços e tempos que contribuam

com seu desenvolvimento global.

A especificidade Down é reconhecida por uma alteração genética em que é possível observar a presença de um cromossomo 21 a mais, por isso também é reconhecida como uma alteração cromossômica numérica. A criança com Síndrome de Down possui dificuldade motora, ocasionada pelo atraso na articulação da fala, no desenvolvimento intelectual e, por consequência, na aprendizagem. Nesse sentido, é que as estratégias de desenvolvimento motor possibilitadas pela psicomotricidade, que estuda o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, são relevantes para as intervenções junto a essa criança na escola da infância.

A escolha do tema se justifica pela curiosidade em aprofundar-se tanto nas especificidades da criança com Síndrome de Down, para investigar suas características, dificuldades e potencialidades quanto em buscar na psicomotricidade, enquanto ciência estratégias de intervenções que possibilitem o desenvolvimento integral dessa criança na escola.

O objetivo geral deste estudo foi construir um olhar potencializado sobre as especificidades da criança com Down a partir de ações da psicomotricidade para contribuir com o seu desenvolvimento integral. Os objetivos específicos foram: descrever o estudo do desenvolvimento humano, definir a Síndrome de Down e apresentar a educação para a criança com Síndrome de Down a partir da psicomotricidade.

O problema da pesquisa esteve em querer saber, como a psicomotricidade pode contribuir com a educação e no desenvolvimento da criança com Síndrome de Down?

A metodologia da pesquisa foi a bibliográfica, que é definida como a revisão da literatura, a partir da leitura de livros e artigos científicos, que fornecem ao pesquisador um repertório teórico, com informações e conhecimentos com base científica. O período de busca dos livros e artigos científicos que foram utilizados para a elaboração do presente estudo, foram autores que escreveram nos últimos trinta anos, dessa forma, a seleção dos livros foi feita até a presente data, com o critério de teorias recentes para refletir sobre o tema.

O estudo está organizado em três tópicos para a melhor compreensão do tema e resolução do problema da pesquisa, nesse sentido, o primeiro tópico descreveu-se o estudo do desenvolvimento humano apresentando também a classificação etária e enfatizando o comportamento. No segundo tópico define-se a Síndrome de Down, trazendo para a reflexão as potencialidades e dificuldades das crianças no seu aspecto motor. No terceiro tópico apresenta-se a educação para a criança com Síndrome de Down a partir da psicomotricidade.

A pesquisa apresenta relevância científica à prática pedagógica, porque busca contribuir com a produção de conteúdo científico que poderá ser utilizado como material de estudos para a formação de professores, no sentido de prover uma reflexão sobre o desenvolvimento integral a partir de intervenções da psicomotricidade para a criança com Síndrome de Down na escola da infância.

O ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O desenvolvimento humano envolve o estudo de diversas áreas da psicologia e suas variáveis, como os aspectos afetivo, cognitivo, social e biológico, que compreende todo o ciclo da vida. Nesse sentido, as mais diversas ciências que explicam o desenvolvimento são relevantes para a compreensão desse desenvolvimento e suas etapas.

Ao estudar o desenvolvimento humano, segundo Bock et al. (2002) é possível compreender três razões, que vale destacar:

O longitudinal, nos quais se registram as mudanças do comportamento de acordo com o tempo e é possível detectar vários aspectos, durante anos, de um determinado indivíduo; O transversal, nos quais se coletam informações do desenvolvimento de vários grupos de diferentes faixas etárias, com o objetivo de entender a diferença relacionada de acordo com a idade do comportamento; e O longitudinal misto, combinação dos dois estudos mencionados, que dá importância a todos os dados colhidos, ou seja, enquanto alterações relacionadas à idade de comportamento motor podem ser estudadas pela pesquisa transversal, a alteração desenvolvimentista pode ser estudada por estudos longitudinais e longitudinais mistos. (BOCK, et al. 2002, p. 45).

Essas três razões auxiliam a compreensão do desenvolvimento humano, trazendo para a reflexão, principalmente as mudanças de comportamentos que sofrem alterações com o passar dos anos, aspecto que o caracteriza como longitudinal. Já a razão transversal do desenvolvimento humano, que perpassam os grupos de diferentes idades, tem como intenção potencializar o comportamento humano, levando o indivíduo a se desenvolver. E por fim a razão longitudinal altera os comportamentos de modo que as outras razões possam acontecer.

Compreendeu-se que o desenvolvimento humano é um processo de construção continuada, ele se estende ao longo da vida, sendo uma organização complexa que envolve componentes orgânicos e as relações que se estabelece com o meio e com as pessoas ao entorno.

Para Bonamigo (1982, p. 98) é através de etapas conhecidas como “fase, áreas ou faixa etária, o processo de desenvolvimento humano é desenvolvido”. Nesse sentido, o estudo do desenvolvimento humano se inicia desde que o ser humano nasce até a morte, pois está em contínuo progresso, nunca se estaciona. Vale ressaltar que cada ser humano tem o seu próprio tempo de se desenvolver.

O desenvolvimento ocorre em certos domínios: físico, cognitivo e psicossocial. Como explica Bonamigo (1982):

O desenvolvimento físico envolve as mudanças que ocorrem no corpo, no cérebro, na capacidade sensorial e nas habilidades motoras. O desenvolvimento cognitivo refere-se às mudanças que ocorrem na capacidade, como a aprendizagem, a memória, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. O desenvolvimento psicossocial está relacionado com a capacidade para interagir com o meio das relações sociais, que proporciona a formação da personalidade e a aquisição de características próprias. Todos esses domínios devem ser levados em conta quando se estuda as áreas do desenvolvimento humano (BONAMIGO, 1982, p. 116).

Com relação a classificação etária do desenvolvimento, percebeu-se que o mesmo é dividido por fases que todo o ser humano precisar passar ao longo da vida, mas essas fases são consideradas complexas porque envolve outras variáveis relevantes para as aprendizagens.

A forma mais importante para compreender a fase do desenvolvimento do ser humano, para

Gallahue e Ozmun (2005) é por meio da idade cronológica, das informações do seu processo de maturidade que são divididas da seguinte forma:

As Idades, entre elas estão a morfológica, que é aquela que fornecem informações a partir da idade e do peso; Idade óssea, que fornece um registro do desenvolvimento do esqueleto humano; e também a Idade dental, que fornece informações do indivíduo a partir da arcada dentária e sua evolução, onde a maturação sexual com características de uma determinada idade (GALLAHUE E OZMUN, 2005, p. 34).

Compreendeu-se que ao falar sobre o crescimento, pode-se abordar à totalidade da alteração física, enquanto às alterações do nível de funcionamento de cada indivíduo durante sua vida está em desenvolvimento. A chamada compreensão do desenvolvimento é muito importante para o ajudar entender todas as habilidades motoras dos indivíduos, não esquecendo do crescimento.

Destaca-se também a maturação, que é muito importante, pois é ela que de certa forma fara referência qualitativa da evolução do funcionamento do indivíduo. A experiência, deve ser destaque também, pois é a partir dela que se aperfeiçoa as diversas características desenvolvidas, assim como também no decorrer de toda sua trajetória de aprendizagem. Uma adaptação na vivência, e um bom resultado da maturação e experiência ajuda no desenvolvimento de ultrapassar as fases do crescimento.

Segundo Piaget (1983, p. 75), sob um olhar construtivista, aborda que o começo do conhecimento é “uma ação do sujeito sobre o objeto, ou seja, todo e qualquer conhecimento, se dá por meio de uma construção e interação homem-meio, sujeito-objeto”.

Nesse sentido, compreendeu-se que operar sobre aquilo que é real, é de certa forma conhecer, e transforma-lo a fim de compreendê-lo, é algo que se dá a partir da ação com o sujeito sobre o objeto que lhe é de conhecimento. Nas trocas com os objetos, se dá por meio da socialização, podendo ter uma melhor organização sendo ele em alguns momentos se tornando sucessivos de adaptação ao objeto.

Pode-se perceber que por meio da organização, a adaptação ocorre, se fazendo valer o organismo a fim de que ele próprio discrimina entre estímulos e sensações, selecionando assim, a forma de se organizar de forma estrutural. Os dois mecanismos da adaptação são opostos, mas se complementam, e garantem o processo de desenvolvimento: a assimilação e a acomodação.

Para Piaget (1983, p. 75) o conhecimento é a “equilíbrio/reequilíbrio entre assimilação e acomodação, se insere na vida do ser humano, entre os indivíduos e os objetos que lhes cercam no mundo”.

Enfatizando o comportamento é possível compreender que o mesmo se caracteriza pela ação das pessoas nas relações interpessoais que estabelecem de maneira positiva, dessa forma sabe-se que os padrões sociais influenciam o comportamento humano de forma positiva ou negativa.

O que acontece com o ser humano durante sua evolução é que são influenciados por áreas conhecidas como: comportamento de caráter intelectual (cognitivo), comportamento socioemocional (afetiva) e comportamento motor (psicomotor).

Ao abordar o desenvolvimento, a área em que se deve enfatizar como de suma importância

é a psicomotora, vale destacar que é uma parte motora em que o ser humano no decorrer de sua vida a chama de desempenho motor, ou seja, o agrupamento de componentes variados da aptidão física ligada à saúde e o desempenho dos mesmos.

Quando se refere ao desempenho, pode-se destacar que é onde ele está ligado à capacidade de realizar atividades, termo usado para diferenciar o bloco de realização das atividades por meio de tais observações, do movimento e entendimento das causas e alterações na área cognitiva.

Já o termo “motor” se refere apenas ao biológico quando o mesmo é utilizado sozinho, influenciando o movimento, mas quando é utilizado com um sufixo ou prefixo tratará de um novo significado, de acordo com a área que está passando por estímulos de aprendizado motor. Tudo isto, nada mais é do que o movimento desempenhado a partir da prática nas experiências.

A criança ao desenvolver o comportamento motor, ela está ali de certa forma envolvendo o controle e o desenvolvimento, o controle motor é um desafio individual de uma condição, que a cerca, enquanto o desenvolvimento é um processo de evolução que passará por todo ciclo de vida.

DEFINIÇÃO DE SÍNDROME DE DOWN

O médico John Langdon Down em 1866 trouxe a seguinte definição para a síndrome de Down definindo-a como a primeira descrição clínica que é chamada de Mongolismo devido sua aparência facial e de seus portadores. Versando uma longa sequência de DNA, onde existem diversos genes e sequências de nucleotídeos constituídos, chamados de cromossomo e possuem funções específicas nas células dos seres vivos.

Segundo Botão et al. (2013, p. 2375) a Síndrome de Down (SD) é a “alteração genética mais comum entre os seres humanos”. Na genética a trissomia do 21 está em desordem e o causador que causa deficiência mental nos mais variados graus. De forma atual, seu quadro clínico é muito conhecido, e fácil verificar suas características fenotípicas para o diagnóstico precoce da Síndrome de Down. Pensando em contexto sociocultural para uma inserção adequada da criança é de suma importância que sua adaptação e bem-estar, e a família possam desempenhar um papel primordial como mediador desse processo. A Síndrome de Down é causada por excesso de material genético proveniente do cromossomo 21 e seus portadores apresentam três cromossomos 21, ao invés de dois, por isto a Síndrome de Down é denominada também Trissomia do 21.

Na Síndrome de Down existem excessos de material genético que é o causador da deficiência mental, sendo este o responsável pela multiplicidade e complexidade das alterações que os afetam, podendo destacar as áreas motoras, clínicas, físicas, emocionais, intelectuais e sensoriais. A medicina trouxe com os seus avanços uma melhora significativa quanto ao método diagnóstico e tratamento oferecido ao portador da Síndrome de Down proporcionando-lhe uma maior e melhor qualidade de vida.

No que tange ao desenvolvimento as crianças com Síndromes de Down dependem muito de suas condições neuropsicomotoras, ou seja, do nível de complexidade das alterações que afetam

a síndrome, e do tratamento que eles recebem. Já os que tiverem um tratamento adequado com base de estimulação precoce e um desenvolvimento educacional adequado terão de certa forma boa qualidade de vida, a maioria deles aprendem a cuidar de si, ou seja, podem ser independentes no que se refere a alimentação, vestuário, hábito de higiene, aprenderem a ler e escrever, isto é, sua vida futura dependerá do potencial com o qual nascem e o tipo de vivência que experimentou com suas famílias e sociedade.

Werneck (1995, p. 125) escreveu que pessoas com Síndrome de Down que tiverem a possibilidade, desde cedo, de fazerem uso adequado de tratamentos, que nasceram com potencial melhor, ou seja, alterações da síndrome menos grave, “vivem em sociedades e culturas que não exigem delas um rendimento onde além de suas possibilidades, estes sim, podem chegar a ter uma vida feliz, em alguns casos, tornando-se independentes”.

A primeira coisa que deve ser feita para iniciar o tratamento é a aceitação dos pais. Para Werneck (1995, p. 125) “a experiência comprova que de nada adianta uma estimulação feita sem afetividade e sem aceitação. Neste caso, a criança não evoluirá bem”.

A fase do luto depois de ser superada, ou seja, quando os pais já aceitam a realidade, é que é dado início do processo de estimulação, processo que irá contribuir para o desenvolvimento global como um todo. A partir do nascimento, que é onde o processo educacional deve se começar afim de uma estimulação capaz de integrá-lo ao seu meio social, nos quais pais, professores e a sociedade são os principais responsáveis por essa tarefa árdua, trabalhando sempre juntos e tendo em vista um único mote ajuda-los em todo o seu o processo educacional, tendo como inserção do Down em um contexto escolar regular, onde ele possa alcançar pelo menos um nível de aceitação, assim como em outros fatores complexos e integrativos de seu desenvolvimento, como a habilidade a serem desenvolvidas em relações e estabelecer vínculos.

Para Varella (2014, p. 22), o ideal é que essas crianças com Síndrome de Down sejam matriculadas em escolas regulares, onde possam “desenvolver suas potencialidades, respeitando os limites que a síndrome impõe, e interagir com os colegas e professores”.

Porém, em certos casos, o melhor é frequentar escolas especializadas, que lhes proporcionem outro tipo de acompanhamento. Portanto, é importante destacar que cada estudante, independentemente de qualquer deficiência, tem um perfil único, com habilidades e dificuldades em determinadas áreas.

A EDUCAÇÃO PARA A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN A PARTIR DA PSICOMOTRICIDADE

A educação de acordo com Ferreira (1989, p. 43) é um “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano”. Também é compreendida como o ato de educar e no seu sentido mais amplo a educação corresponde o meio em que os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos de geração para geração.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos ressalta que: “todos os seres humanos têm

direito a educação”. Embora o ordenamento legal traga esse direito, na prática o mesmo não ocorre na realidade. Percebeu-se que o direito a educação é de suma importância, porém existe um distanciamento entre teoria e prática, entre discurso e o que de fato ocorre nessa área tão importante para o ser humano.

Existe de certa forma um grau elevado de discriminação, no qual um número significativo de seres humanos é considerado diferente e devido a isto, acaba sendo excluído do contexto social do qual fazem parte, isto é lamentável, pois qualquer tipo de discriminação é crime. Para os que possuem especificidades diferenciadas não é concedida a oportunidade de conhecer e exercer os seus direitos, causando uma grande desigualdade. Vale salientar que tais grupos discriminados pela sociedade constituem como boa parte da população, entre os quais negros, velhos, mulheres, deficientes, moradores de rua e outras pessoas que a sociedade estigmatiza e rotula para eles são vistos como anormais.

O processo educacional da criança com deficiência, mais precisamente daquele que possui uma limitação mental, apontando para a criança com Síndrome de Down é complexo, porém relevante para o seu desenvolvimento.

De acordo com Fonseca (1987, p. 67) a educação é “tudo que permite ao indivíduo aprender novas aquisições, aptidões e atitudes, tudo que o ajude a crescer, se desenvolver e se adaptar”.

Compreendeu-se que sem educação as crianças com deficiências não alcançarão uma vida de valor e significado humano, porque é na interação, nas relações interpessoais e nas experiências físicas que elas fazem conexões e aprendem.

Segundo Fonseca (1987) a criança com deficiência é aquela que:

Desvia da média da criança normal em características mental, aptidões sensoriais, características neuromusculares e corporais, comportamento emocional e social, aptidões de comunicação e múltiplas deficiências, até o ponto de justificar e requerer a modificação das práticas educacionais ou criações de serviços de educação especial no sentido de desenvolver suas capacidades (FONSECA, 1987, p. 27).

Um dos direitos humanos indispensáveis é a igualdade de oportunidade educacional para todas as pessoas independentes das condições, limitações ou dificuldades que apresente.

De acordo com Fonseca (1987, p. 11) o direito a igualdade de oportunidades educacionais é resultado de uma “luta histórica dos “militares” dos direitos humanos, luta que implica a obrigatoriedade de o estado garantir gratuitamente unidades de ensino para todas as crianças quer seja ou não deficiente”.

Foi criado na escola especial, para garantir o direito de frequentar as aulas, uma escola que aborde como a finalidade de educá-los de acordo com as suas necessidades, atendendo assim uma democratização no verso da educação.

Raiça e Oliveira (1990, p. 03) definiram a Educação Especial como “a atuação técnica e pedagógica, destinada àqueles que necessitam de uma forma específica de atendimento”.

A compreensão diagnóstica da deficiência é um dos aspectos básicos para ajuda-los que no tange as suas aprendizagens. Sendo assim, é necessário conhecer suas limitações, enquanto

indivíduos ao começar educá-lo para que haja um plano pedagógico que evidencie de acordo com suas necessidades respeitando assim suas limitações e diferenças de forma individual.

Quando se pensam em deficiência mental se nota que tem como principal característica um olhar de inferioridade intelectual generalizada. Seu potencial de aprendizagem é caracterizado por graus de capacidades adaptativas, em que existe uma inferioridade mental global. Devido apresentar certas características pode-se notar que processo educacional é mais lento, porém uma atividade complexa, que piora se olharem para estes indivíduos com discriminação e desinformação por parte da sociedade, para isto cabe ao Estado ajudar a divulgar panfletos que conscientizem a sociedade sobre eles em postos de saúde, por exemplo, afim de ampliar os olhares e sem discriminação, uma série de cuidados é preciso desenvolver de forma específica para que os mesmos possam conseguir atingir o máximo de suas potencialidades.

A identificação e estimulação precoce junto com uma invenção educacional adequada farão com que sejam cuidados fundamentais para seu desenvolvimento. Sendo a deficiência mental uma das características principais do Síndrome de Down, isto é a pessoa portadora desta síndrome observa-se que tem limitações em todas as áreas de seu desenvolvimento, tais como: motora, cognitiva e social, ou seja, a criança com Síndrome de Down terá seu desenvolvimento biopsicossocial comprometido. É importante conhecer o que é, quais as principais características e a melhor forma de intervenção para as crianças com essa síndrome, buscando alternativas a fim de que possam ajudá-las em todo seu desenvolvimento. Sendo diagnosticado por médicos que a Síndrome de Down é uma anormalidade cromossômica causada por um acidente genético, ela se caracteriza pela presença de um cromossomo extra no par 21. Através desta anormalidade, ela apresenta características físicas anormais, além de uma função intelectual limitada. Ainda é desconhecida sua causa, o que se sabe é que existem três tipos de origem com a mesma sintomatologia, trissomia simples, trissomia por translocação, e mosaïcismo. Conforme Werneck (1995) algumas de suas características físicas são:

Ausência do reflexo de moro (ver glossário anexo), hipotonia muscular generalizada (ver glossário anexo), face achatada oblíqua nas pálpebras, orelhas pequenas e implantadas de forma anômala, pele abundante no pescoço, prega palmar e plantar transversal única e hipersensibilidade articular (WERNECK, 1995, p. 102).

A dificuldade motora é bem notável na criança com Síndrome de Down, nesse sentido, as intervenções da psicomotricidade, com o conjunto de movimentos que envolve diversas habilidades como o movimento, a afetividade, a sociabilidade e o intelectual, ou seja, trabalho o corpo em sua integralidade é de grande importância para contribuir com o desenvolvimento integral da criança acometida com essa síndrome.

De acordo com Schwartzman (1999, p. 66) a parte clínica vale ressaltar algumas das principais características que são: “alterações endocrinológicas, cardiovasculares, oftalmológicas, auditivas, gastrointestinais, imunológicas, odontológicas, respiratórias, esqueléticas, deficiência mental e atraso no desenvolvimento motor”.

Verificou-se que o processo de estimulação precoce da criança com Síndrome de Down acontece por meio de uma série de exercícios específicos, dentre eles vale destacar que para desenvolver a capacidade da criança conforme o grau de comprometimento e a fase de desenvolvimento em que se encontram, é necessário a realização de um tratamento que é feita por meio de programas

estabelecidos por uma equipe multiprofissional, enfatizando uma abordagem global do paciente.

As atividades iniciam-se com informação, apoio e assessoramento às famílias, motivando-as a colaborar e participar dos objetivos que serão desenvolvidos no programa. Deve-se usar situações e objetivos da vida diária que induzam a criança com Síndrome de Down a interagir, despertando nelas iniciativa e, posteriormente, a capacidade de generalização.

Segundo Schwartzman (1999, p. 238) é importante não queimar etapas e seguir roteiro previamente fixado, como: “estimular o desenvolvimento da criança, respeitar sua evolução gradativa e aguardar o momento exato para iniciar uma nova aprendizagem”.

A criança com Síndrome de Down não conseguiu se desenvolver a nível, do dito, “normal”, mesmo com todos os cuidados necessários, terá áreas que ela não conseguirá realizar, segundo Schwartzman (1999) a síndrome limita o seu:

O desenvolvimento, a deficiência que as crianças apresentam impedirá que elas absorvam todos os estímulos oferecidos pelo meio. Evidentemente, conseguirão superar, embora tardiamente, parte das dificuldades nas diferentes etapas correspondente às suas idades. Haverá sempre a idade mental e a idade cronológica, uma divergência ampla, como resultado da falta de organização neurológica (SCHWARTZMAN, 1999, p. 234).

Houve-se um tempo em que se pensavam que as crianças com Síndrome de Down eram apenas atrasadas, aprendiam tudo que uma pessoa normal aprende, só que em ritmo mais lento, decompondo o processo de aprendizagem em sequências menores. Por isso, é importante um processo educacional adequado. Deve-se educar a criança com Síndrome de Down de acordo com suas potencialidades, procurando atendê-los conforme suas dificuldades, sempre criando formas de realização educacional e profissional ao nível da capacidade e possibilidade de atuação de cada um.

Para a criança, frequentar a escola e entrar num mundo novo em que deverá adquirir, progressivamente, conhecimentos, cada vez mais complexos, que lhe serão exigidos na sociedade e cujas bases são indispensáveis para a formação de qualquer indivíduo.

Raiça e Oliveira (1990, p. 23) enfatizam o papel socializador da escola. Para elas à medida que “a criança com deficiência convive com as crianças normais e com elas participa de determinadas experiências, ele aprende a conviver com suas próprias deficiências, dentro das condições normais da vida”.

Quando se refere inserção de uma criança com Síndrome de Down no cotidiano escolar é uma situação complicada, e ao mesmo tempo gratificante na vida delas, isso porque, a escola representa pra ela uma ruptura entre o envolvimento familiar e o social permitirá que se abram as portas de um mundo novo, diferente do que ele conhecia até então (no caso familiar), tendo em vista que é o seu primeiro contato na sociedade. O processo de troca e crescimento e desenvolvimento, se dá na escola e na sociedade que o cerca, por isso o tipo de escola frequentada por ele é imprescindível, pois é ela que irá desempenhar um papel de suma relevância e de forma essencial, interferindo diretamente no seu desenvolvimento e em sua possibilidade de integração social.

A partir disso percebe-se que se o objetivo da Educação Especial é integrar, quanto mais o deficiente for segregado, mais esse objetivo fica distante. A integração social é uma preocupação humana que precisa de respostas humanizadas que se refletirão no presente e no futuro dos seres

humanos que independente de suas condições e potenciais têm direitos às mesmas oportunidades de inserção, inclusão e realização psicossocial.

De acordo com Fonseca (1987) a escola terá que adaptar-se a todas as crianças, ou melhor à:

Variedade humana. Como instituição social, não poderá continuar a agir no sentido inverso, rejeitando, escorraçando ou segregando aqueles que não aprendem como os outros, sob pena de negar a si própria o sistema de ensino, não pode persistir excluindo sistematicamente as crianças deficientes, estigmatizando-as com as desgraças, rotulando-as com uma doença incurável ou marcando-as como sinal de inferioridade permanente (FONSECA, 1987, p. 86).

Sendo a escola parte fundamental no processo de desenvolvimento de uma criança ela deve considerar a criança com deficiência como um ser humano único e individual que tem um potencial enorme de aprendizagem, um perfil intraindividual e comportamentos pessoais, que devem ser explorados e valorizados pelo próprio processo educacional.

Para Raiça e Oliveira (1990, p. 08) “embora muitas vezes limitada essa criança é capaz de aprender a realizar determinadas atividades, tão eficientemente como outras crianças normais, desde que lhes sejam dadas às devidas oportunidades educacionais”.

Surgiu a Educação Inclusiva, a partir de que segundo a Declaração de Salamanca, que aborda a respeito do desenvolvimento de uma pedagogia centrada nela e capaz de educar todas as crianças incluindo aquelas que possuem desvantagens severas. A nova proposta pedagógica enfatiza a democracia em todo tramite de relações escolares; uma educação que respeita as diferenças individuais, aptidões e interesses das crianças.

A declaração de Salamanca tem como acordo que o princípio básico da Escola Inclusiva é que todas as pessoas possam aprender juntas, não importando suas dificuldades e diferenças. As chamadas escolas inclusivas precisam reconhecer as necessidades dos seus alunos, procurando acomodá-los ambos os estilos e ritmos de aprendizagem, proporcionando uma educação de qualidade a todos por meio de um currículo apropriado e estrutura física adequada.

Para Mantoan (1998, p. 44) as escolas inclusivas tinham como objetivo se ‘constituir a um sistema educacional que levasse em consideração as necessidades de todos, a fim de que esse sistema pudesse ser estruturado em virtude de suas necessidades”.

Mondini e Guirado (2000) citam Merch que ressalta algumas características que uma escola inclusiva precisa ter, como segue:

Estabelecimento de infraestrutura de serviços, isto é, gradativamente a escola irá criando uma rede de suporte para a superação de dificuldades; Maior integração com a comunidade, assim a criança com deficiência poderá estudar próxima a sua residência; Permitir que todas as crianças atinjam seu potencial máximo, respeitando o seu ritmo; Privilegiar as relações sociais na escola, possibilitando a colaboração e cooperação; Ambientes educacionais flexíveis e que favoreçam o ensino aprendizagem e estratégias baseadas em pesquisa e estabelecimento de novos critérios de avaliação (MONDINI E GUIRADO, 2000, p. 14).

O êxito de uma educação futura dependerá, de toda uma coleta de trabalho em conjunto de diretores, professores, equipes escolares e demais profissionais da área da educação que deverão conduzir medidas administrativas a fim de eliminar barreiras e quebrar o preconceito.

A inclusão ainda é um grande desafio que recai sobre o fator humano. A se contar pelos

recursos físicos e materiais para a realização de uma educação de qualidade.

Segundo Barros (2014, p. 23) a inclusão está ligada “a todas as pessoas que não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade”, existindo legislação específica para cada área.

A intervenção psicomotora é uma possibilidade que contribui para o desenvolvimento das crianças com Síndrome de Down na escola, trata-se de um conjunto de testes que avalia o desenvolvimento da criança em sete fatores psicomotores, como: a tonicidade, equilíbrio, a lateralidade, a noção do corpo, a estruturação espaço-temporal, praxia global e praxia fina com vivências específicas que contribuem para o desenvolvimento integral.

Segundo Lopes (2010) a psicomotricidade pode ser caracterizada como o desenvolvimento e a coordenação motora do corpo, sendo a força, a agilidade e a velocidade essenciais para o desenvolvimento psicomotor, isso por quê:

Hoje, o homem também necessita dessas habilidades, embora tenha se aperfeiçoando mais para uma melhor adaptação ao meio em que vive. Necessita ter um bom domínio corporal, boa percepção auditiva e visual, uma lateralização bem definida, faculdade de simbolização, orientação espaço-temporal, poder de concentração, percepção de forma, tamanho, número, domínio dos diferentes comandos psicomotores (como coordenação fina e global) e equilíbrio (LOPES, 2010, p.13).

Compreendeu-se que na escola da infância as vivências relacionadas ao movimento, que devem ser propostas as crianças, possibilitam que elas adquiram habilidades motoras, desde que os princípios da psicomotricidade estejam sendo trabalhados por seus professores, que são responsáveis por organizar tempos e espaços que permitam o desenvolvimento motor infantil.

Araujo e Silva (2014) apresentam a definição de Psicomotricidade, sendo ela uma:

Ciência que tem como mote de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Sendo que está relacionado a maturação processo este que, no qual o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto (ARAÚJO E SILVA, 2014, p. 01).

A psicomotricidade é um termo que está definido por um movimento organizado e integrado, com uma função das experiências vividas pelo sujeito onde ela passa a ser resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização. O profissional da área chamado Psicomotricista é aquele profissional que é da área de saúde e educação que pesquisa, avalia, previne e trata do ser humano na sua aquisição, no seu desenvolvimento e nos transtornos da integração somato-psíquica e da retrôgenese. Seus campos de atuação são: Educação, Clínica, Consultoria, Supervisão e Pesquisa. Sua clientela geralmente é de 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; família e a 3ª idade. Podendo este profissional trabalhar em lugares como: creches; escolas; escolas especiais; clínicas multidisciplinares; consultórios; clínicas geriátricas; postos de saúde; hospitais; empresas.

A psicomotricidade é fundamental para os estímulos da criança, obtendo uma melhora em seu desenvolvimento, onde a cada fase que a criança passa sem dificuldades, torna-se madura para assimilar as informações.

Lopes (2010, p. 33) explica que o desenvolvimento motor é “afetado pela oportunidade de

praticar e pelas variações ambientais mais importantes”. O processo de maturação, sem dúvida, estabelece alguns limites sobre o ritmo de crescimento físico e desenvolvimento motor, mas o ritmo pode ser retardado pela ausência de práticas ou experiências adequadas.

Portanto, compreendeu-se que a educação da criança com Síndrome de Down pode ser colocada em prática a partir das intervenções baseada na psicomotricidade, porque as habilidades motoras e o desenvolvimento motor, são fundamentais e contribuem para que a criança de modo geral possa explorar o mundo em seu entorno, a partir da interação com o meio e com os outros, processando tudo o que é mediado naquele espaço educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do presente artigo permitiu uma reflexão teórica sobre o estudo do desenvolvimento humano pelas ciências que estudam o comportamento e a aprendizagem como a psicologia, a sociologia, a educação, entre outras. Estas são necessárias para a compreensão dos termos e razões pelo qual se dá o desenvolvimento e a aprendizagem. Nesse sentido, foi por meio da pesquisa realizada que se descreveu o estudo do desenvolvimento humano, ressaltando-o como um processo de construção continuada, que se estende ao longo da vida, sendo uma organização complexa que envolve componentes orgânicos e as relações que se estabelece com o meio e com as pessoas ao entorno.

Durante o desenvolvimento da pesquisa buscou-se definir a Síndrome de Down (SD) como uma alteração genética mais comum entre os seres humanos, por suas características de alterações que os afetam, podendo destacar as áreas motoras, clínicas, físicas, emocionais, intelectuais e sensoriais. Nesse sentido, a Síndrome de Down é causada por excesso de material genético proveniente do cromossomo 21 e seus portadores apresentam três cromossomos 21, ao invés de dois, por isto a Síndrome de Down é denominada também Trissomia do 21. Apesar de afetar a parte motora, intelectual e sensorial é possível que a criança possa ser estimulada e tenha sua participação na escola regular recebendo estímulos que contribua para o seu desenvolvimento.

Para apresentar a educação para a criança com Síndrome de Down foi preciso buscar definir a psicomotricidade e relacioná-la com as vivências motoras e de movimento que devem ser priorizadas na escola da infância. Nesse sentido, compreendeu-se que a criança com Síndrome de Down precisa frequentar a escola regular, isso porque as vivências sociais, motoras, afetivas e as interações que estabelecem com os outros e com os espaços são fundamentais para o seu desenvolvimento integral.

Portanto, conclui-se que a psicomotricidade é uma ciência que estuda o homem por meio do seu corpo, nos aspectos internos e externos, suas intervenções proporcionam o desenvolvimento de habilidades motoras, sociais, afetivas e intelectuais, fundamentais para o desenvolvimento integral da criança com Síndrome de Down e que precisa de um olhar humano para suas especificidades para que possa participar da sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, A. S. G. SILVA, E. R. **As contribuições da Psicomotricidade na Educação Infantil**. 2014. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/comportamento/0116.html>. Acesso em: 07 jan. 2023.

BARROS, J. **Inclusão social. Portal Brasil Escola**. 2014. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/educacao/inclusao-social.htm>. Acesso em: 08 jan. 2023.

BOCK, A. M. B. FURTADO, O. TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia**. 13ª edição Paulo: Saraiva; 2002.

BONAMIGO, E. M. R. **Como ajudar a criança no seu desenvolvimento**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS; 1982.

BOTÃO, R. B. de S. et al. **Busca e adesão a tratamento: aspectos sociodemográficos e biológicos dos usuários com Síndrome de Down de um serviço de aconselhamento genético**. In: **VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 05 a 07 de setembro de 2013. p. 2375-2386

FERREIRA, A. B. DE H. **Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FONSECA, V. da. **Educação Especial**. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J.C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Unidimensional; 2005.

LOPES, V. G. **Fundamentos da educação psicomotora**. Curitiba: Editora Fael, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão: Ensino Inclusivo/Educação de qualidade para todos**. Porto Alegre: Integração, V. 8, n. 20, p. 29-32, ago., 1998.

MONDINI, R.; GUIRADO, E.C. **A inclusão do Portador da Síndrome de Down na Educação Infantil**. Caderno Uni-ABC de Fisioterapia. V. 2, n. 13, p. 12-16, fev, 2000.

PIAGET, J. **Problemas de psicologia genética**. Coleção Os Pensadores. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

RAIÇA, D. OLIVEIRA, M. T. B. **A Educação especial do deficiente mental**. São Paulo: EPU, 1990.

SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie: Menon, 1999.

VARELLA, D. **Alteração genética – síndrome de Down**. Portal Dr. Dráuzio. [s.d.] 2014. Disponível em: <http://drauziovarella.com.br/crianca-2/sindrome-de-down/> Acesso em 07 jan. 2023.

WERNECK, C. **Muito prazer, eu existo: um livro sobre as pessoas com Síndrome de Down**. 4 ed. rev. Rio de Janeiro: WVA, 1995.

GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL



LEANDRA PRIMO RODRIGUES DA SILVA

Graduada curso de Letras pela Universidade de Guarulhos 2005, Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho 2009, Professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de São Paulo.

RESUMO

A finalidade deste estudo é descrever que na Educação Infantil é possível trabalhar de maneira significativa o ensino da Geografia, pois esta é uma ciência e o seu conhecimento está atrelada a política, a economia, a leitura de mundo que a criança tem com relação ao espaço, aos negócios, entre outros aspectos. Reconhece-se que a infância é um período extremamente significativo para a vida do sujeito, e para a construção da identidade humana. Além disso, considera-se também a importância da educação para o desenvolvimento da criança. Este trabalho surgiu da necessidade de desenvolver um trabalho pedagógico na educação infantil, que seja pelo desenvolvimento integral da criança, por meio da mediação do professor. Educação Infantil de extrema importância para a formação integral do ser humano. Assim como na escola, a educação também ocorre em outras instituições sociais, como no caso da família, em que desde os primeiros momentos de vida a criança é educada informalmente, aprendendo normas, hábitos e valores que guiarão sua conduta ao longo de sua existência. Entende-se que o processo de ensino e aprendizagem de Geografia na escola por meio do conceito de espaço geográfico é pautado na reflexão e apresentação do espaço construído, percebido e vivido por alunos e professor diante do processo de ensino-aprendizagem assim, uma educação de qualidade deve favorecer a relação entre escola e família, objetivando o desenvolvimento das crianças por meio da integração entre a educação escolar e a educação realizada no meio familiar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Geografia; Espaços geográficos; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a Educação Infantil passou a trilhar novos caminhos no que diz respeito ao modelo do processo ensino-aprendizagem, talvez não o que a sociedade atual exigiria, mas sem dúvida mudanças significativas. Todo indivíduo está inserido no espaço, desde o início do seu

processo de formação; assim, pensar no papel da Geografia (relação entre o homem e o meio) na Educação Infantil torna-se significativo, pois situa a criança no espaço geográfico mostrando por meio de curiosidades a realidade vivida.

Existem diferentes fases de compreensão dentro do processo aprendizagem de uma criança, e as matérias são colocadas para ajudar no domínio de diversos assuntos da nossa sociedade, cabe aos educadores construírem esta aprendizagem utilizando os conteúdos e temas destes. Na educação infantil é onde se encontra o início do processo de pertencimento, e a partir daí que começa a relação entre educação e realidade social da criança. A Geografia embora não tenha tanto reconhecimento, é uma das áreas de conhecimentos contribuintes para essa associação entre os dois meios, mas é necessário que isso seja reconhecido, para que se saiba utilizar a mesma, como benéfica na aprendizagem.

A contribuições que a Geografia traz para a Educação Infantil, demonstrando o espaço geográfico como parte indissociável da aprendizagem da criança. O estudo corrobora com o objetivo de caracterizar a importância de se trabalhar com a Geografia na Educação Infantil, evidenciando-a como uma ciência que deve ser abordada desde a primeira etapa da educação básica. Observa-se ainda, que o educador na sala de aula pode e deve trabalhar com a Geografia, pois está se configura como uma ciência onde os aspectos como a noção de espaço e tempo são relevantes para a criança entender o lugar onde está construindo sua aprendizagem e sua evolução como ser social.

Além do mais, destaca o processo de ensino e aprendizagem das crianças com os objetivos de compreender a organização do espaço geográfico escolar na Educação Infantil, pois este é relevante porque o ambiente da escola e da sala de aula deve propiciar na criança interações com outras crianças, da criança com o educador e da criança com o espaço e com o brinquedo. O estudo investiga a necessidade de se verificar a formação de professores como um elo fundamental na Geografia da Educação Infantil, pois o educador necessita ter uma formação crítica e reflexiva para a sua atuação na sala de aula, e espera-se que este atue na sua profissão como um aprendiz também, pois o professor é o mediador do conhecimento, porém não detém todo o conhecimento.

Ensinar para a criança que o nosso planeta e a Terra que é a nossa grande casa, o lugar onde todos nós moramos e que nele a natureza tem diferentes tipos de paisagens, que estão sempre em constante modificação. De modo que o homem é responsável por quase toda a mudança que ocorre na natureza, e pela própria natureza.

A Geografia ensina a criança noção de espaço, durante seu caminho de casa para a escola ela tem um contato visual de tudo ao seu redor, e cabe ao professor usar esta ferramenta ao seu favor, cada aluno faz um trajeto diferente e tudo que está ao seu redor e uma paisagem diferente, as casa, as árvores, o céu e a rua. Podemos observar a distância de casa até a escola, os pontos cardeais tudo se transforma a partir de uma caminhada até a escola.

O professor tem que ensinar o lúdico levando as brincadeiras para sala de aula mostrar o globo terrestre, ensinar a localização da cidade, do estado e dos pais que a criança mora através dos mapas, as crianças tem que saber que sua moradia ocupa um lugar um espaço em um bairro, numa rua em uma cidade, todas as informações são necessárias para as crianças ficarem situadas

sobre o espaço em que ela vive.

Além do mais, destaca o processo de ensino e aprendizagem das crianças com os objetivos de compreender a organização do espaço geográfico escolar na Educação Infantil, pois este é relevante porque o ambiente da escola e da sala de aula deve propiciar na criança interações com outras crianças, da criança com o educador e da criança com o espaço e com o brinquedo.

Sendo assim, através das brincadeiras que a criança vivencia, há a ocorrência de novas experiências para o desenvolvimento infantil e para a obtenção de conhecimentos aos educandos, pois criam novos desafios do cotidiano e do lúdico, que levam a identificação da criança à realidade ou faz com que ela seja capaz de criar significados e sentidos novos a arte de aprender, por meio de descobertas, criações, invenções e produções de novos conhecimentos, de modo que a mesma obtenha conhecimento de sua maneira ou, ainda, associe de sua maneira os acontecimentos cotidianos ampliando seu vocábulo em momentos especiais proporcionados pelas brincadeiras.

Trabalhar o desenvolvimento do aluno em um ambiente de cooperação envolvendo todos os processos do ensino e aprendizagem, em conjunto com os contextos vivenciados pelas crianças, a fim de prepará-los para atuarem como protagonistas na sociedade. Envolver o aluno com a Geografia familiarizando-o com atividades que retratem a realidade dos mesmos, oferecendo a oportunidade de identificar e orientar a criança relacionando-a com seu cotidiano.

Assim sendo, destacam-se também as estratégias utilizadas para a aprendizagem do aluno na Educação Infantil, ressaltando o lúdico como parte essencial do aprender de maneira espontânea e prazerosa. Através da brincadeira, a criança imagina e cria personagem, inventam regras, e tudo isso é fundamental para o seu processo de desenvolvimento social, intelectual e cultura. Sendo assim, o estudo aborda que o brincar é uma estratégia básica na aquisição desse processo e que na Educação Infantil deve ser considerada parte essencial da constituição da aprendizagem da criança mediante a conquista da autonomia.

GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A leitura geográfica do mundo é um processo que se inicia muito antes da entrada da criança na escola, através das relações que ela vai estabelecendo ao seu entorno. No início as noções de espaço são muito limitadas. Primeiro ela recorre ao corpo em movimento para distinguir distâncias, depois percebe as distâncias e a posição do objeto, valendo-se dos sentidos e mais tarde concebe o espaço abstrato, percebendo os objetos pelas representações que são estabelecidas entre ela e o conteúdo. Conforme Oliveira (1996, p.16) ela extrai da sua realidade

[...] da realidade extraem-se os elementos para pensar o mundo. É a partir da realidade de cada um – seja no meio rural ou urbano, seja de uma região pobre ou rica, seja de pessoas privilegiadas ou marginalizadas – que se pode entender o Brasil e o mundo, atingindo níveis cada vez mais amplos em generalização.

É na Educação Infantil que se inicia o processo de inserção dos seres na sociedade, e com isso, a prática pedagógica deve ser pensada exclusivamente para atender as necessidades do ambiente em que estão inseridos, e como preparar as crianças para viver neste lugar. O professor deve pensar na sua prática como o ponta pé inicial para a formação de uma comunidade mais justa, e consegue-se isso, associando a teoria e prática ao pensamento crítico, dando liberdade de ser e pensar para as crianças, instigando sempre a autonomia de impor-se diante das questões sociais, tendo assim capacidade de formar o seu próprio conhecimento acerca de sua sociedade. Acredita-se que na Educação Infantil, a abordagem da Geografia precisa contar com práticas pedagógicas que se aliem ao cotidiano dos discentes, pois esta disciplina vai além dos conteúdos construídos dentro de sala de aula, e acaba havendo a necessidade de atividades que envolvam o estudo do meio, oportunizando aos alunos a valorização das experiências nos espaços vividos. O desafio do ensino da Geografia na Educação Infantil é associar os conteúdos concretos, com a vida de seus alunos, já que a intenção é que a realidade vivenciada pela criança com sua família e comunidade, seja uma chave para reflexão, podendo assim ampliar a sua capacidade de aprendizagem dentro do ambiente escolar. As práticas adotadas pelos docentes, precisam abraçar todas as individualidades encontradas em seus alunos, assim podem constituir um ensino-aprendizagem significativo, e contribuir para uma adaptação mais tranquila na sociedade.

Quando se pensa em Geografia na Educação Infantil, deve-se ter a consciência que as crianças precisam ser atraídas para o aprendizado, então os professores e escolas começam a enxergar a necessidade de se inserir uma educação que incentive o estudo da mesma. É necessário identificar as necessidades das crianças, promovendo a interação entre as mesmas e o mundo, para que assim possam adquirir os primeiros conhecimentos.

O conhecimento sistematizado trás para a criança a oportunidade de conhecer e entender o espaço em que ela está colocada, e de que forma ela pode utilizá-lo para ajudar na sua aprendizagem, e cabe ao professor juntamente com a instituição, planejar atividades lúdicas que desenvolvam as noções espaciais da Geografia na Educação Infantil. Deve-se lembrar também, que na infância não é somente o momento de se reconhecer dentro de sua sociedade, além disso, os alunos nessa época desenvolvem suas próprias culturas, e estas interagem com aquelas já existentes.

Sabe-se que a Geografia se faz presente em muitos aspectos do nosso cotidiano, quando atrelada à conhecimentos políticos, econômicos e culturais, torna-se essencial que saibamos sobre essa ciência. O ser humano cresce e se desenvolve em um espaço que passa por milhares de modificações ao longo do tempo, e partindo para o ponto inicial de todo esse processo, chegamos até a infância; nesta fase da vida é onde acontece todo o processo de absorção de conhecimento, e formação do ser para o convívio em sociedade, então é notória a relevância de permitir que se construa o processo de pertencimento, e a Geografia é um dos fatores que incentivam isso na educação.

A Geografia na Educação Infantil é utilizada de forma lúdica, estimulando na criança o seu desenvolvimento cognitivo, permitindo que elas possam compreender e entender o espaço na qual estão inseridas; os conteúdos dentro desta disciplina ajudam no desempenho da criança nas ações de relacionar-se ao mundo que vivem e se desenvolvem.

As brincadeiras estabelecem a relação entre o mundo interno do indivíduo – imaginação, fantasia, símbolos – e o mundo externo - realidade compartilhada com os outros. Ao mesmo tempo, as crianças, ao brincarem, vão criando condições de separarem esses dois mundos e de adquirirem o domínio sobre eles. (Brasil Escola, 2009. JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM em Acesso 10 fev. de 2023)

A Geografia na Educação Infantil pode ampliar na criança o desenvolvimento das noções de representação e orientação de lugar, paisagem, lateralidade, espaço e tempo, com estratégias de ensino que possam vir a ajudá-la no seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social ao longo da vida. Sendo assim, é relevante ressaltar que a geografia é uma ciência que deve ser abordada desde a Educação Infantil desde os aspectos mais inusitados, como a noção de espaço que a criança necessita entender e compreender para que esta possa vir a desenvolver habilidades para o seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social.

A infância, portanto, se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de criança, do lugar, dos lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades de criança, resultando desse embate uma configuração à qual chamamos de territorialidades infantis, cujo campo de reflexão é a Geografia da Infância. (LOPES, 2008, p.68).

As crianças conseguem se apropriar do ambiente em que estão inseridas, e produzem diferentes versões culturais e simbolistas dele. Ao aumentar as noções de lugar, paisagem, lateralidade, espaço e tempo, elas conseguem assumir o papel de agentes transformadores do espaço.

Em um primeiro momento, as crianças conseguem perceber o espaço com o auxílio do seu próprio corpo, e isso acontece através do atrito, ou seja, quando a este tem contato com objetos, e podendo assim fazer a utilização dos sentidos. Elas vivenciam o lugar onde frequentam, onde brincam, e onde normalmente ficam os objetos que são utilizados por elas; quando o espaço aumenta, então a tendência é que ela absorva mais conhecimento, e desenvolva-se ainda mais como indivíduo na sua comunidade, gerando a noção espacial da criança.

O professor deverá utilizar estratégias diversificadas que envolvam as crianças desde cedo ao contado com a geografia, pois esta é permanente em todo o processo da vida dos indivíduos. Quando se fala em Geografia na Educação Infantil refletiram-se os questionamentos acerca de como trabalhar com esta ciência de maneira atrativa para com os alunos.

Para que a Geografia seja aplicada no Ensino Infantil, precisa-se reconhecer a infância como uma construção social, onde as crianças têm um papel ativo na sociedade, como construtores e reprodutores das dimensões culturais, não são seres deslocados no espaço e tempo, eles estão constantemente aprendendo e se movimentando, transformando cultura e ajudando no processo de continuidade da sociedade.

A criança no ensino sistematizado necessita entender e compreender em que espaço ela está, e o que e de que forma irá aprender neste espaço. Dessa forma, o professor deverá desenvolver atividades lúdicas e diversificadas para o desenvolvimento das noções espaciais de Geografia na Educação Infantil. Desta forma, RIBEIRO & MARQUE (2001, p. 41) afirmam que:

As atividades lúdicas podem ser propiciadas situações que possibilitem o desenvolvimento das noções espaciais e sua representação. Por esta razão, estas atividades devem ser acompanhadas de palavras chaves: em cima de; embaixo de; em frente/ atrás; ao lado de; perto/longe.

As atividades lúdicas devem ter uma fundamentação pedagógica sobre um determinado assunto sistematizado, promovendo, um conhecimento transmitido pelo brincar, pois é mais gratificante para a criança aprender brincando do que aprender de maneira tradicional, baseado na repetição do professor e na reprodução da criança.

A realidade da criança quando levada em consideração, oportuniza uma aprendizagem ainda mais significativa, quando consegue identificar dentro dos conteúdos alguma situação já vivida em seu meio social ou familiar, isso permite que a criança desperte sua curiosidade, prestando atenção ao seu redor e em suas relações, e conseqüentemente obtendo uma experiência mais completa a respeito da Geografia e de sua comunidade. Neste sentido, enxerga-se a importância da brincadeira para a Educação Infantil, através do brincar as crianças conseguem aprender diversos conceitos, usando seu corpo e mente de forma mútua; quando a criança participa de uma atividade lúdica, ela associa o que está vendo, com os seus conhecimentos, e com o meio que vive, construindo assim os seus próprios aprendizados. Para a abordagem da Geografia na Educação Infantil é importante que seja utilizado a ludicidade como ferramenta, jogos e brincadeiras são maneiras atrativas de ensino, e quando usadas em conjunto com a disciplina, a criança tem a oportunidade aprender com uma maior facilidade as noções básicas de questões como: lateralidade, tempo, espaço etc. Nesse estágio, as brincadeiras ajudam no desenvolvimento motor e das noções espaciais.

Portanto faz-se necessário que o educador crie e planeje um ambiente escolar onde o aluno possa ter liberdade de conhecer e utilizar os conhecimentos geográficos. Em parceria com a comunidade, a escola é responsável pelo processo de formação de identidade do ser, e isso fica claro quando associado à Geografia na Educação Infantil, tanto escola, como docentes, devem utilizar a ludicidade e a criatividade ao seu favor. A contextualização das atividades de Geografia, com o meio sociocultural contando também com a ludicidade, permite que a criança reproduza situações que já foram vividas anteriormente, pois sabemos que todos esse processo de pertencimento se faz através de experiências passadas, somadas a novas em um novo coletivo na escola.

Uma estratégia importante nesse processo, é a ludicidade, com ela consegue-se criar uma motivação para as crianças estudarem, e na educação infantil torna-se ainda mais necessário, visto que é quando necessita-se desenvolver diversos aspectos que estão ligados diretamente com a socialização.

A educação como prática da liberdade tem um papel fundamental na consciência crítica e nas mudanças da sociedade. Assim o homem só será livre quando deixar de ser dominado, isolado, solto e desligado do mundo (FREIRE, 2005, p.70)

Então, nota-se que nas brincadeiras encontra-se o incentivo necessário para o desdobramento de habilidades; brincar solidifica o sentimento de liberdade, tornando-se bastante estimulante para as crianças, e quando combinados em um planejamento adequado, é capaz de estimular mentalmente e suas capacidades de cooperação e independência, e neste sentido o lúdico possui as características que possam ser utilizadas em convívio humano e assim desenvolver papéis sociais. O professor precisa manter-se em constante evolução, e buscando sempre aperfeiçoar ou inovar em suas metodologias, mas não somente isso, é preciso que ele consiga interligar a ludicidade com os conteúdos que a disciplina apresenta, as estratégias de ensino precisam se estabelecer em cima dos conhecimentos geográficos que os alunos apresentam, de acordo com sua vivência. E mais

uma vez a importância de se contextualizar o ensino da Geografia com o meio sociocultural se faz presente, sempre ampliando os conhecimentos a partir da infância.

O educador na sala de aula pode e deve trabalhar com a Geografia, pois está se configura como uma ciência onde os aspectos como a noção de espaço e tempo são relevantes para a criança entender o lugar onde está construindo sua aprendizagem e sua evolução como ser social. O estudo da Geografia é importante porque proporciona às crianças, em seu nível de conhecimento, que elas conheçam sobre os lugares em que vivem, podendo fazer relações com outros lugares, pois elas convivem com ambientes familiar e escolar, entre outros, e questionam e apresentam suas próprias concepções sobre a natureza e a sociedade. Nesse seguimento é interessante destacar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), (BRASIL 2001, p. 113):

O estudo de Geografia possibilita, aos alunos, a compreensão de sua oposição no conjunto das relações da sociedade com a natureza; como e por que suas ações individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza que tem consequência – tanto para a sociedade. Permite conhecer e compreender as diferentes relações que são estabelecidas na construção do espaço geográfico no qual se encontram inseridas, tanto em nível local como mundial.

Dessa forma a Geografia deve ser estudada mediante as relações das experiências, observações, reflexões, entre outros aspectos, fazendo com que o aluno possa compreender o porquê que determinadas ações, como por exemplo, conhecer o bairro da sua escola, é relevante para o seu progresso intelectual, salientando aos poucos o entendimento do contexto social do qual a criança está inserida.

A Geografia se faz importante em sala de aula, na Educação Infantil, pois é através dela que se consegue trabalhar aspectos como noção de espaço e tempo, e estes se fazem relevantes já que as crianças precisam desse conhecimento pra estreitar os seus laços com o ambiente em que estão sendo inseridos, e conseqüentemente entender o lugar onde estão construindo sua aprendizagem e sua evolução como ser social. Quando estudam essa ciência, o aluno consegue fazer relações entre os ambientes em que transita, e assim conseguindo constituir um conhecimento significativo, a partir de questões sociais, culturais e familiares.

A Geografia tem o seu estudo voltado para o mundo, então apresenta-se comunidade e natureza de forma com que os alunos sintam-se inseridos nesse espaço que apresenta-se sempre em constante transformação, e na Educação Infantil não seria diferente, com todos esses campos de experiência e objetivos de aprendizagem, a criança recebe uma aprendizagem bem mais significativa para sua vida em convívio social, e o seu desenvolvimento mantém-se sempre em evolução, dando-os a oportunidade de serem seres transformadores, pensantes e autônomos.

Quando pensamos em Geografia na Educação Infantil, analisa-se logo o espaço geográfico em que a escola se encontra. Quando a criança frequenta a Educação Infantil pela primeira vez, o espaço da escola e da sala de aula precisam ser atrativos para chamar a atenção da criança, pois esta vai se deparar com um espaço desconhecido e com pessoas desconhecidas a princípio. Por isso, faz-se necessário a organização e o funcionamento do espaço.

O ambiente da escola e da sala de aula deve propiciar interações da criança como outras crianças, da criança com o educador e da criança com o espaço e com o brinquedo. Nesse sentido, (PEREZ, 2005, p. 89) expõem que:

A interação é um fator predominante na relação desenvolvimento/aprendizagem. É através das suas inter-relações com os outros sociais que a criança se desenvolve culturalmente e individualmente. Por ser basicamente um ser social, a criança necessita do outro para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Deste modo, o espaço é fundamental no processo da aprendizagem. Os educadores e educadoras podem orientar-se para o ensino da Geografia seja satisfatório analisa-se que na Educação Infantil, o brincar é uma estratégia fundamental na aquisição desse processo, porém, a que se salientar que os espaços devem ser amplos para os desenvolvimentos das atividades lúdicas, nesse aspecto, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil RCNE (BRASIL, 1998 p. 40) estabelece que:

Os espaços externos e internos devem ser amplos o suficiente para acolher as manifestações da motricidade infantil. Os objetos, brinquedos e materiais devem auxiliar as atividades expressivas e instrumentais do movimento.

O desafio do ensino da Geografia na Educação Infantil é associar os conteúdos concretos, com a vida de seus alunos, já que a intenção é que a realidade vivenciada pela criança com sua família e comunidade, seja uma chave para reflexão, podendo assim ampliar a sua capacidade de aprendizagem dentro do ambiente escolar. As práticas adotadas pelos docentes, precisam abraçar todas as individualidades encontradas em seus alunos, assim podem constituir um ensino-aprendizagem significativo, e contribuir para uma adaptação mais tranquila na sociedade.

A educação como prática da liberdade tem um papel fundamental na consciência crítica e nas mudanças da sociedade. Assim o homem só será livre quando deixar de ser dominado, isolado, solto e desligado do mundo (FREIRE, 2005, p.70)

Quando se trata da Geografia, é mais prático estudar a partir do espaço que a criança está inserida, sendo assim capaz de estudar o espaço Geográfico dentro do contexto social e familiar que o discente está colocado, facilitando a percepção dos espaços físicos e questões a sua volta, o que dá sentido ao que está sendo estudado. Essa perspectiva de ensino da disciplina torna-se significativo, visto que facilita a compreensão do aluno. Outro ponto imprescindível na Educação Infantil, é a socialização, quando a criança consegue desenvolver o contato com outras pessoas, possibilita a ampliação da noção de espaço da mesma, fazendo com que busque experiências e criem expectativas com o lugar onde vivem; por isso que faz-se necessário, construir recursos que facilitem o acesso ao conhecimento geográfico, e assim oportuniza-se aos estudantes a capacidade de ler o seu contexto socioespacial.

Para que haja a efetivação dessas ações pedagógicas, o ambiente escolar tem que ofertar as condições necessárias, e, contar com uma equipe que acredite na construção dos conhecimentos através do cuidar e educar, sempre levando em consideração as leis que amparam a infância. Quando há a interação entre instituição e professor, o desenvolvimento dessas práticas torna-se mais fáceis de serem realizadas, observando também se as práticas são capazes de ornar com o ambiente social.

A educação infantil precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não podendo deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio. (HERMIDA, 2007, p. 227)

É essencial que a criança sempre esteja sendo estimulada no meio social, para que assim ela consiga ter a oportunidade de se desenvolver socialmente e cognitivamente, e isso se dá através das práticas pedagógicas que deverão ser preparadas para elas, incentivando sempre os campos necessários para o seu crescimento dentro do meio em que está inserida, tornando-a um ser humano pensante e independente.

A Educação Infantil deve ser considerada parte essencial da constituição da aprendizagem, nela a criança deve adquirir autonomia por meio do educador na construção do seu desenvolvimento motor, psíquico e social. Porém, a que se destacar que nem sempre a Educação Infantil foi vista e entendida dessa forma.

O educador necessita ter uma formação crítica e reflexiva para a sua atuação na sala de aula, espera-se que este atue na sua profissão como um aprendiz também, pois o professor é o mediador do conhecimento, porém não detém todo o conhecimento. A formação do educador necessita ser ativa no processo de ensino e aprendizagem, ativa no sentido de ser uma ação que promova uma reflexão para o educador e para o aluno.

É válido ressaltar que na Educação Infantil, seguindo a ideia de Perez (2005), é preciso deixar claro que a pré-escola, como o próprio nome revela, não é avaliada precisamente como uma escola, mas algo que a antecede. Como o momento prévio, sua característica essencial é a preparação para a aprendizagem por meio da brincadeira, e a sua ação visa ao desenvolvimento de habilidades e atitudes favoráveis a aprendizagem. Sendo assim, é possível entender que na Educação Infantil é indubitável aprender brincando, assim, a aprendizagem ocorre de maneira adequada para o público, ou seja, para as crianças. Na Educação Infantil é importante que a Geografia seja transmitida pelo educador com a utilização de metodologias, como já foi mencionado, na utilização das atividades lúdicas, nos jogos e brincadeiras, para que a criança assimile de maneira atrativa as noções básicas de lateralidade, espaço, tempo.

Assim sendo, o professor da Educação Infantil, necessita esta articulando o brincar nas aulas, estimulando as noções de Geografia, pois o professor com os seus métodos e sua presença atuante é o ator fundamental para desencadear as noções de Geografia no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com base no desenvolvimento das crianças, estimulando as habilidades e as capacidades da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluiu-se que na Educação Infantil, a Geografia faz parte de um processo fundamental no desenvolvimento da criança, portanto essa disciplina não pode ser trabalhada somente nos anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, ela deve ser trabalhada na Educação Infantil na perspectiva do lúdico, da observação e das experiências das crianças.

Podendo mostrar a toda comunidade escolar, a importância da Geografia na formação de um cidadão. Assim sendo, ferramenta de ensino aprendizagem, como objeto de levar conhecimento que a Geografia precisa ser apresentada de uma forma lúdica aos alunos da series iniciais do ensino

fundamental. Deste modo, defende-se que as estratégias precisam ser ensinadas para que o aluno aprendiz se torne um do espaço e tempo. No entanto, acredita-se que este ensino precisa acontecer em situações contextualizadas e significativas, de modo que o aluno possa reconhecer a Geografia como uma atividade social que permite a sua atuação no cotidiano e sua inserção no mundo.

Sendo assim, nesse processo, a criança deve ser um ser ativo e construtor da sua aprendizagem, e o professor deve mediar o conhecimento com base nas habilidades e capacidades das crianças, intensificando os seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. É importante observar-se que a criança interage permanentemente em uma espacialidade e, ao ingressar na Educação Infantil, possui conhecimentos prévios que podem ser qualificados, melhorando com isso a maneira de entender o mundo, fazendo com que a Geografia seja uma ciência incontestável no acréscimo das crianças na Educação Infantil.

Neste contexto a Geografia é uma base que o aluno se identifique com os lugares, a natureza, o tempo e o espaço e tenha uma boa interpretação sobre o que ver e ler. Sendo assim a família também tem um papel fundamental nesta etapa, incentivando suas crianças, pois elas fazem parte de uma sociedade com modo de pensar totalmente incorreto sobre o Meio Ambiente e tudo que envolve a Geografia.

É compreendido que mediante as estratégias didáticas bem desenvolvidas pelo educador em relação ao ensino da Geografia, podem influenciar de forma significativa o incremento de capacidades e habilidades necessárias para que a criança se torne um adulto com condições físicas, psicológicas, motoras, afetivas e sociais para viver em sociedade. Sendo assim, o professor tem um papel fundamental na aquisição significativa do processo de ensino aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T. P. **Jogos divertidos e brinquedos criativos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.3v.: il.

BRASIL, LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 8. Ed.** – Brasília: Câmara dos Deputados, edição câmara, 2011

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Ministério da Educação. 3ª Ed. Brasília. A Secretaria, 2001 p. 109 – 113.

Brasil. **Escola, 2009**. Disponível <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacao-escolar/jogos-brincadeiras-no-processo-aprendizagem.htm> Acesso em: 10 fev.de 2023.

FREIRE. Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

HERMIDA, J. F. (org.) **Educação Infantil: políticas e fundamentos**. 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

LOPES, Jader Janer. **Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infância**. Revista Contexto & Educação, 2008

OLIVEIRA, J., et al. **Políticas e Gestão na Educação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2006b. p. 21-50.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; **Com lápis de cor e varinha... Um processo de aprendizagem da leitura e da escrita**. IN: GARCIA, Regina Leite. **Revisando a pré- escola**. – 6ªed. – São Paulo, Cortez, 2005. P. 89.

RIBEIRO, Luis Távora; MARQUES, Marcelo Santos. **Ensino de História e Geografia**. 2ª ed. Ver. E ampl. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA SALA REGULAR



LILIANE MENDES ASSIS BERATA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Bandeirantes (2008); Especialista em Deficiência Visual pela Faculdade São Luís (2010); Professora de Educação Infantil- no CEI Vereador Marcos Meléga.

RESUMO

A finalidade deste estudo é investigar, tendo como base a análise bibliográfica, à prática do profissional no espaço escolar, sabendo que dependendo de sua atuação ele poderá formar alunos capazes de fazer leitura do mundo e transformar a realidade para uma sociedade democrática e mais justa. Baseada nesta problemática busca-se refletir sobre as expectativas existentes diante das ações profissionais, professor de sala comum, que possam contribuir para que as crianças alcancem os conhecimentos esperados, adaptando os currículos, e otimizando o uso dos recursos didáticos pedagógicos, ministrados em salas comuns.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Educação especial; Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

A sociedade vem em busca de mudanças diárias para inclusão real da criança com Deficiência Intelectual o que contribui para o convívio diário na escola regular (ARANHA, 2000).

Segundo Oliveira (2008), incluir alunos com deficiência Intelectual em salas regulares com professores capacitados, criativos, reflexivos é urgente e necessário, porém não é uma tarefa fácil, considerando que por vezes o aluno que ali se encontra necessita de suporte físico, que estimule o desenvolvimento do pensamento e habilidades específicas.

Diante deste pensamento, entende-se que, por meio de um suporte de aprendizagem adequado a necessidade imediata do aluno com Deficiência Intelectual, e da aula bem planejada, com recursos diversos, torna possível a contribuição do professor para a formação dessa criança, garantindo-lhe o real direito a educação (OLIVEIRA 2008).

Para a garantia destes direitos cria-se as Salas de Apoio e Acompanhamento a Inclusão – SAAIs – onde se oferece a estas crianças o contraturno da sala regular, visando o favorecimento

do apoio pedagógico, esperado pelo professor (OLIVEIRA 2008).

Porém, a realidade da SAAI, é contrária pois se define de forma errônea as atribuições do professor que ali se encontra, talvez pela desinformação, talvez pela má formação, o professor transforma-se em um segundo professor desta criança de maneira a continuar o processo didático que se tem dentro da sala de aula regular, o que vem a ser um problema (OLIVEIRA, 2008).

Tal problemática, nos leva aos seguintes questionamentos: a) qual o verdadeiro papel do professor da SAAI diante do desenvolvimento pedagógico e social da criança? b) O que estão ensinando para as crianças na sala de SAAI? c) De que maneira e quais são os caminhos que devem ser seguidos pelo profissional da SAAI para que seu trabalho seja realmente um auxiliar do processo ensino aprendizagem da sala regular?

Esse artigo, tem por objetivo descrever à experiência de professores sobre a utilização de recursos didático-pedagógicos diversos disponíveis na SAAI, que podem favorecer um vínculo entre a sala SAAI com o universo da Unidade Escolar.

Para tanto, o tema será desenvolvido a luz de pesquisa documental e bibliográfica, baseada em ideias de autores que tratam sobre o tema, bem como documentos oficiais que contribuam para compreender como o professor de SAAI pode intervir no processo de aprendizagem do aluno.

Busca-se nortear nesta reflexão as propostas que devem ser seguidas para um trabalho eficiente nas salas comuns.

AS SAAIs E O TRABALHO DO PROFESSOR

O professor de SAAI tem um importante papel na formação do indivíduo com Deficiência Intelectual já que sua função diante da proposta inclusiva em que estamos inseridos é, de ser organizador e norteador de uma proposta didática que contribua com o suporte pedagógico necessário para a construção de saberes específicos.

Para identificação destes saberes, é necessário a utilização de um currículo adaptado adequado, que auxilie o professor da sala comum a oferecer um ensino cooperativo não individualizado, que alcançando o objetivo do projeto pedagógico da Unidade Escolar, sendo o professor de SAAI responsável por tal tarefa (OLIVEIRA, 2008).

Diante desta ideia, ocorre o momento de recriar a forma de ensinar oferecendo novas oportunidades para aprender, ampliando os estímulos e desenvolvendo as crianças com deficiência intelectual.

Vygotsky (2007), afirma que a aprendizagem se dá por meio das interações e informações que o indivíduo recebe dentro das relações construídas com o meio. Estas relações otimizadas pelo trabalho de suporte realizado pelo professor de SAAI é que vai oferecer estímulos adequados a criança, uma vez que a socialização é que contribuirá com a oportunidade de realizar novas experiências sendo caminho para o processo de aprendizagem individualizado.

Entende-se aqui que para o ensino ser eficiente deve-se ter princípio colaborativo, onde o trabalho realizado se dá em grupo, em duplas, por meio da adaptação curricular, sendo desta transferida ao aluno e por ele para que se desenvolva um saber individualizado, que lhe permitirá agir diretamente sobre o meio após a apreensão do conhecimento (Oliveira, 2008).

A ideia do trabalho da SAAI então passa de mero ensino didático para construir um significado muito mais abrangente, ensinando a criança com deficiência intelectual para a vida, sendo este o papel da educação (RAAEE,2007).

O sentido que se dá ao processo de aprendizagem da criança, os objetivos que traçamos e a maneira como se faz a educação é que determinará qual a recepção e utilização desta na vida da criança diante deste saber sistematizado.

Observa-se que a maneira de propiciar e oportunizar ações e momentos de busca do saber é que determinarão se há ou não condição de avançar etapas de aprendizagem para a criança com deficiência intelectual (OLIVEIRA, 2008). A autora continua dizendo que é complexa a maneira de ensinar a criança com deficiência Intelectual, pois o trabalho exige planejamento, disposição e diretriz, consegue-se a contemplação de todos os pontos por meio de adaptação curricular, organização de materiais pedagógicos e apoio da sala de SAAI, para a adequação da proposta pedagógica.

É um erro deixar a criança com deficiência à margem da aprendizagem, pois a escola é responsável pelo desenvolvimento de todos os alunos, inclusive o deficiente intelectual, necessitando para alcançar o sucesso no desenvolvimento desta criança a utilização de atividades simples em duplas ou em grupos, que garanta a participação de todas as crianças, ajudando-se mutuamente, trocando informações e todos colaborando para a realização da atividade (DEL-MASSO, 2008).

O ensino colaborativo permite que os alunos, independente de suas dificuldades, possam demonstrar por meio de conhecimentos anteriormente aprendidos, quais são suas habilidades, percebendo as de seus colegas, aplicando seus conhecimentos e compreendendo que todos são igualmente importantes dentro da proposta coletiva de construção do conhecimento. (OLIVEIRA, 2008).

Para facilitar e auxiliar neste desenvolvimento foram criadas as salas de SAAI, estas salas são integradas dentro das unidades escolares para favorecer o apoio pedagógico especializado complementar ou suplementar de acordo com a necessidade da criança a ser atendida.

O atendimento complementar tem a função de suprir (ou pelo menos tentar ao máximo) as necessidades dos alunos que necessitam de mais recursos, são suplementar quando estamos tratando de alunos com capacidade acima da média, por exemplo.

O que quer dizer que o trabalho da SAAI tem a função de suprir a falta, e organizar o excesso de informações e habilidades, por meio de recursos diferenciados para que o aluno acompanhe e tenha sucesso na turma em que se encontra (OLIVEIRA, 2008).

Seu funcionamento é realizado em horários diferenciado do que o aluno está matriculado, em uma classe comum, por no mínimo 4 horas de aula e no máximo 8 horas de aula, distribuídas dentro da semana, de acordo com o projeto a ser desenvolvido. Cabe lembrar que o grupo a ser

atendido dentro desta sala é no máximo de 10 alunos ou individualmente.

O atendimento desta forma justifica-se devido à condição de um aluno ou grupo que apresenta necessidade educacional especial e que não está sendo beneficiado diante da proposta pedagógica oferecida em classes comuns (RAAANE).

Para que este seja encaminhado para esse serviço especializado é necessário que a professora de classe comum, realize uma avaliação pedagógica em conjunto com os profissionais da unidade escolar de origem, da família, da equipe do Centro de Formação e Acompanhamento a Inclusão (CEFAI), e do supervisor escolar, se houver necessidade, pode-se contar ainda com profissionais de saúde e outras instituições que atendem o aluno.

As SAAIs atendem alunos oriundos da escola que estão instalados, podendo receber alunos de escolas do entorno se houver condição de atendimento. Segundo portaria Municipal nº 5.718/04 art. 16, o professor de SAAI deve comprovar habilitação ou especialização em educação especial (PMSP/SME).

Dentro das entidades conveniadas o serviço deve ser oferecido em caráter transitório garantindo a permanência ou retorno do aluno com NEE as salas especiais à classe comum.

É fato que este papel da SAAI tem a função de amparar e oferecer meios para que o aluno consiga, minimamente, acompanhar a classe comum, porém isoladamente o atendimento da sala não é eficiente, uma vez que seu papel real se baseia em fornecer meios para que o aluno consiga permanecer em classe comum (RAAANEE,2007).

A dificuldade do trabalho realizado pela SAAI está então, em modificar a visão, ainda individualizada e desinformada, do professor de sala de aula, para que se perceba que trabalho de SAAI não é “desafogar” e retirar o aluno de sala servindo de simples sala de contenção para permanência de alunos portadores de NEE, transformando este olhar em fonte de aprendizagem e reorganização do processo educacional para que ele ocorra de maneira digna e adequada dentro de uma proposta educacional verdadeiramente inclusiva (OLIVEIRA, 2008).

O papel do SAAI, portanto, é de agregar-se ao trabalho do professor comum, como favorecedor de ideias que permitam a este professor que se encontra em sala de aula comum, encontrar caminhos adequados a alcançar o desenvolvimento da criança com déficit intelectual. Para isso é necessário que ele compreenda a trajetória que a deficiência Intelectual seguiu dentro de uma perspectiva histórica que contribuam para a busca destes caminhos a serem seguidos.

Para compreender a importância do trabalho com a sala de SAAI, é preciso observar o paralelo histórico que acompanha esta proposta de educação inclusiva, compreendendo quais foram as dificuldades e as propostas realizadas para que esta educação fosse realizada da maneira que é oferecida hoje.

Há muito, a educação era somente garantida à elite, para que estes fossem responsáveis pelo trabalho intelectual, o serviço braçal, ficava por conta dos pobres (Aranha, 1991).

Neste período monárquico, a educação era diferenciada, porém, buscava-se contemplar os

que poderiam deter o poder, havia qualidade de ensino. Buscava-se desenvolver as habilidades do educando, doutrinando-os, os alunos eram silenciosos e recebiam uma aprendizagem passiva, não faziam críticas, nem exigiam nada. Só os professores possuíam o saber, e estes eram chamados de Mestres. A educação era oferecida de maneira individualizada por vezes até fora da escola (FREIRE E SHOR, 1987).

Com a Revolução Francesa surgiu também o humanismo igualitário, a este podemos considerar um processo civilizatório universal, onde todos os seres humanos estariam preparados para pensar por si, se desenvolver garantindo o mérito pessoal de seus esforços. (ARANHA, 1991).

Neste período o especial ou o deficiente era visto como incapaz, se reaproveitado em sociedade, este era designado a realizar tarefas braçais de fácil manuseio, ou eram mortos ao nascer (ARANHA, 1991). A partir do século XIX, com as ideias iluministas se destacaram, e os projetos positivistas e socialistas apresentavam objetivos diferentes, mas sem propostas de incluir a criança com deficiência, deixando-a a margem do processo, considerando que este seria incapaz de alcançar sozinha sua subsistência por mérito pessoal (ARANHA, 2000).

Em 1950, teve início a educação Especial no Brasil, com o decreto Imperial nº 1428, assinado por Dom Pedro, na cidade do Rio de Janeiro. Porém, a ideia de que a educação deveria seguir moldes tradicionais era muito forte, classificavam-se as escolas como templos do saber, sendo este, um espaço privilegiado (FREIRE E SHOR, 1987).

Na década de 60 houve várias mudanças na educação pelo mundo todo, em 64, com o Golpe Militar, aqui no Brasil começou a disseminação dos limites globais da educação (FREIRE E SHOR, 1987).

Com toda esta reestruturação em 1971, abriram-se os acessos às escolas para a classe trabalhadora, porém, a estrutura que esta possuía não estava preparada para receber todo este contingente, dando início ao declínio escolar (FREIRE E SHOR, 1987).

A clientela, já não era a mesma, porém, a forma de conhecimento sim, os professores continuavam presos aos programas, horários, currículos que não ofereciam motivação nenhuma e as bibliografias eram as mesmas oferecidas por séculos, tudo por exigência do sistema antiquado aos quais os educandos, foram inseridos abriu-se os portões das escolas, mas não a prepararam para recebê-los. (OLIVEIRA 2008).

Com a Evolução industrial, a Tecnologia e o Desenvolvimento, um novo aluno se criou, levando a escola a modificar seu papel de moldar o indivíduo de forma que este adquirisse a forma de apresentar-se nos modelos sociais oferecidos. A democracia construída pela abertura das escolas foi confundida com declínio do processo da educação levando a falência a qual esta se encontra (FREIRE E SHOR, 1987).

A Educação Especial que por muito tempo, revelou-se um sistema de Ensino a parte, em meados de 1980, constituiu várias discussões no Brasil em favor dos direitos sociais, garantidos pela Constituinte, enfatizando as reivindicações populares, e as demandas dos grupos ou categorias, até então, excluídos dos espaços sociais, ampliando desta maneira a luta pela qualidade da educação

das pessoas com necessidades especiais (Baleotti, 2008).

Com o surgimento desta escola Nova, segundo Mazzota (1987), passou-se a questionar a visão política existente, com pensadores e educadores conceituados, observando que a escola poderia ser um espaço de abordagem política, de possível construção da cidadania como prática de libertação, também descrita por Freire (1987).

Neste período, as portas foram abertas para a educação inclusiva, que não possuíam características adequadas para tal inclusão uma vez que o acesso foi oferecido, mas a qualidade e adaptação para que esta ocorresse com qualidade, muito era insuficiente (OLIVEIRA, 2008).

As escolas não foram reconstruídas para adequar-se aos alunos que chegavam, os alunos é que deveriam adequar-se aos espaços oferecidos na escola regular. Sendo assim, começaram a ocorrer adaptações aqui e ali, eram construídas rampas de acesso, havia troca de salas para que determinada turma recebesse o deficiente, mas o processo muito era insuficiente. A determinação política era contemplada, mas, o ser humano, era totalmente ignorado .

Sawaia cita que o indivíduo dito incluso "gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído, até sentir-se discriminado e revoltado" (2001, p. 96). Baseada nesta ideia é possível considerar que o próprio indivíduo passa a sentir-se excluído, por ser deixado a margem de todo o processo apesar de estar inserido neste ele é deixado de lado.

A escola passou a receber o deficiente, porém continuando a ter um modelo de ideais capitalistas, onde o conhecimento não se transmitia, se vendia, sendo utilizada como propaganda para os políticos vigentes, seguindo determinando que todo estabelecimento educacional devesse receber os indivíduos com necessidades especiais, independentes de sua estrutura, de seu material ou de seus espaços(MENDES,2007).

O professor continuou cumprindo o seu papel de ensinar, algumas vezes a contragosto, talvez por despreparo, ou por preconceito, mas, estando lá para servir (MENDES, 2007).

Segundo Oliveira (2008), a forma com que a escola é administrada também não combina com os atuais objetivos escolares, ela está mais ligada a administradores ou contadores do que a educadores, pois um modelo a ser seguido por todas elas, como se alunos e professores fossem sempre os mesmos e suas necessidades fossem as mesmas, bem como sua localização e região, criando um desgaste enorme para quem trabalha e estuda nesta realidade já que nenhuma comunidade é igual à outra, e as necessidades são diferenciadas. Mas apesar disto, a concepção de educação é construída a mercê de tais informações.

Indiretamente o processo educacional continua elitizado, mas de forma velada, e por este motivo nem todos os ditos especiais, conseguem chegar ao final do curso a que se propõe, pois os mesmos são criados para um tipo de indivíduo e são oferecidos a outro, o que acaba desenvolvendo uma espécie de carência psíquica dos alunos que muitas vezes possuem várias outras necessidades, não reconhecendo o porquê de ali se encontrarem (ARANHA,2011).

É preciso que se perceba que o indivíduo que busca o conhecimento nas escolas busca também nos levar a refletir sobre o papel do professor/educador de forma ampla, tornando-se consciente de

que o conhecimento está exposto, mas que precisa ser aperfeiçoado. E que é preciso meios para que isto possa ocorrer de forma “satisfatória”, sem os programas padronizados, imponentes e bem apresentados, mas escritos de forma a contemplar a clientela que se tem nas mãos (ARANHA, 2011).

É necessário também perceber que quando expomos nossos alunos deficientes a tais aulas tradicionais, criamos uma pequena guerra de nervos onde se trava uma pequena luta onde o professor tenta chegar ao mundo do aluno, e o aluno apresenta-se alheio o tempo todo (ARANHA, 2011).

A grande inovação oferecida pelo processo de educação inclusiva foi o ajuste do método pedagógico à individualidade motivacional do deficiente, com técnicas de uma educação especial não somente com o objetivo de corrigir o repertório (PASSOTI, 1984).

“Na década de 1950, os pais de crianças com desenvolvimento mental retardado ou Deficiência Intelectual, começaram a se organizar e fundaram a NARC” (National Association for Retarded Children). Esta organização foi inspirada na APAESP de São Paulo (MAZOTTA, 1986, p.24).

O que já se demonstrava a busca pelo suporte educacional adequado que permitisse a participação da criança com Deficiência Intelectual ao meio dito “comum”, sendo necessária a formulação de políticas públicas adequadas para sua participação e seu desenvolvimento.

Porém, para que o professor compreenda a forma com que seus alunos se desenvolvam é necessário o apoio também de novas ciências que auxiliem através de seus estudos a estruturação de uma proposta pedagógica consistente e significativa, dando ao aluno com Deficiência Intelectuais condições para que se alcance seu desenvolvimento, para tanto, podemos contar com a ajuda da Neurociência, que nos favorece estes saberes.

A NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO DI

A Neurociência é a área de estudo que favorece compreender como se dá o aprendizado e a apreensão do conhecimento dentro do funcionamento cerebral. Esta se ocupa em entender os diversos focos de aprendizagem (SALLA, 2011). Para que se aprenda existe a necessidade de estímulos diversos e frequentes que estimulem a construção de saberes diversos e desenvolvimento de habilidades (SALLA, 2011).

O que permite que se observe a criança não só com deficiência Intelectual, bem como todas as crianças por diversos ângulos dentro do processo ensino aprendizagem, oferecendo a ela os estímulos necessários para seu desenvolvimento dentro de uma perspectiva educacional que vise a amplitude do trabalho a ser realizado (SALLA, 2011).

Assim é necessário que se compreenda o desenvolvimento da criança em uma perspectiva emocional, uma vez que como descrito por Vygotsky, esta interfere na razão, atrapalhando ou contribuindo com a motivação do aprender, sendo este gravado pelo cérebro (SILVA, APUD SALLAS, 2011).

Diante desta gravação cerebral, para que ela seja adequada tem-se a necessidade da

atenção, uma vez que está intimamente ligada ao desenvolvimento do pensamento, contribuindo para a formação da memória, apesar de próximas memória e atenção não significam a mesma coisa (SILVA, APUD SALLAS, 2011).

A plasticidade do cérebro permite que este se modifique em contato com o meio, transformando-se anatomicamente e funcionalmente diante das experiências vividas e assimiladas, sendo que se as experiências não forem favorecidas o mesmo pode sofrer uma desconexão e a falta de habilidade de alguns ou vários neurônios impedindo o desenvolvimento. (SILVA, APUD SALLAS, 2011).

Compreende-se então que para aprender, dentro da perspectiva de desenvolvimento da neurociência, o ser humano necessita da união destes diversos fatores: emocional, motivação, atenção, plasticidade cerebral e memória de forma que todos juntos possam ampliar as condições de construção de novos conhecimentos e habilidades para sua formação (SILVA, APUD SALLAS, 2011).

A criança com déficit intelectual necessita de quantidade maior ainda de estímulos para se desenvolver, e colocar-se em contato com o mundo. E o professor necessita de informações de como pode alcançar e estimular o interesse do aluno para que ele consiga acompanhar os objetivos propostos(OLIVEIRA,2008).

Os conhecimentos oferecidos ao processo educacional à neurociência nos permitem compreender quais partes do cérebro precisa ser mais estimulada, contribuindo para que encontremos metodologias adequadas para que seja possível obter bons resultados no aprendizado (SILVA, APUD SALLAS, 2011).

Sabendo quais são os déficits de estímulos, é possível que na organização escolar e na construção da proposta pedagógica da escola, o professor, o SAAI, o coordenador pedagógico, possam favorecer metodologias que contribuam com esta estimulação (OLIVEIRA,2008).

Utilizar o espaço da SAAI para que seja possível decifrar quais são estes estímulos é de certa forma imprescindível, pois é esta união com a sala comum que contribuirá para que o aprendizado da criança com deficiência seja eficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se, que o desenvolvimento da criança dentro de uma proposta educacional que se baseie na união do trabalho da sala de SAAI e classe comum são de extrema importância para o desenvolvimento de uma proposta educacional inclusiva.

Torna-se necessário que se visualize a proposta de trabalho da SAAI não como substituição do trabalho pedagógico de sala de aula, mas como apoio para que isto ocorra de maneira adequada na própria classe comum.

Sendo papel deste serviço especializado, oferecer meios, informações e adaptações que não modifiquem a proposta educacional, mas que complementem a didática proposta através de metodologias complementares que permitam ao aluno alguns meios para que ele realmente seja

incluso em um projeto cooperativo de ensino.

Assim, nesta perspectiva de trabalho, a educação deixa de ser individualizada e passa de forma coletiva a serem socializada dando ênfase às habilidades específicas construindo um projeto coletivo que contribua para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e humanizada, onde se tolere as dificuldades e se valorize as habilidades individuais favorecendo a coletividade.

Esta forma de fazer a educação é que vai desenvolver o indivíduo autônomo e dono de seus saberes de maneira específica, permitindo que a criança com deficiência intelectual se veja como ser também pensante e dono de saberes específicos que estimulados contribuirão para sua formação, e para a mudança dos olhares sociais antes preconceituosos e desmerecedores, tornando-o tão ativo socialmente quanto aos outros alunos “ditos normais”.

Este trabalho especializado quando realizado adequadamente é que vai favorecer a visualização das diversas habilidades e saberes, contidas na formação e no desenvolvimento dos saberes do aluno com deficiência Intelectual, sendo necessária a modificação da concepção de deficiência bem como a maneira que se recebe a proposta de SAAI nas escolas dentro de uma proposta educacional realmente inclusiva.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.L. **Filosofando introdução a filosofia**, São Paulo . Cortez ,2011.

ARANHA, M.S. F. **Projeto escola viva – garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades especiais**. Adaptações de grande porte. Brasília MEC /SEESP, 2000.

ARANHA, J.M. **História da Educação**. São Paulo. Ed. Cortez. 1991

BALEOTTI. L.R. DEL–MASSO. M.C.S. **Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional**. SP Ed Fundepe. 2008.

BRASIL. M. E. D. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental** – Brasília MEC/SEF 1996.

DEL-MASSO, M.C.S. **Necessidades Educacionais Especiais: questões relacionadas ao desempenho do aluno**. SP. Ed Fundepe.2008.

FREIRE, P. e SHOR, I. **Medo e ousadia, o cotidiano do professor**, Rio de Janeiro. Ed Paz e Terra, 1987,

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, SP. Ed Vozes. 1987.

MAZOTTA, M.J.S. **Educação comum ou especial?** São Paulo, Ed Pioneira, 1987.

MAZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo, Cortez, 1996.

OLIVEIRA, A.A.S. **Um diálogo esquecido – a vez e a voz de adolescentes com deficiência –** Londrina: Práxis; Bauru, 2007.

OLIVEIRA, A.A.S. **Currículos e programas na área da deficiência Intelectual: considerações históricas e análise crítica**, São Paulo. FUNDEPE, 2008.

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão**, Ed Vozes, Petrópolis. 2001.

VYGOTSKY. L.S. **A Formação Social da Mente**, Martins Fontes, 1987, São Paulo.

A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE REGULAR DE ENSINO À LUZ DE NOVOS PARADIGMAS



NATALI VIEIRA DE SOUZA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Santa Izildinha (2014); Especialista em Educação Especial- Atendimento Educacional Especializado na área da deficiência Intelectual pela Faculdades Integradas Coração de Jesus (2016); Professora de Educação Infantil no CEI Márcia Risco Ferraz e professora de fundamental I na EE Chiquinha Rodrigues.

RESUMO

O tema Inclusão é um assunto muito tratado por estar diretamente relacionado ao atendimento educacional de qualidade a todos, visando respeitar as suas diferenças. Este atendimento previsto por lei deve ser preferencialmente ofertado na rede regular de ensino com a proposta de formar uma sociedade que aceite a diferença e que transforme seu modo de ser, para construção de uma sociedade melhor. Apesar dos anos que lutamos em prol desta escola inclusiva, ainda é evidente os discursos contra a concretização da mesma. Um dos discursos com maior impacto é o do docente, pois é ele quem contribui para a formação cidadã deste aluno, no entanto este educador alega não estar preparado para atender este novo paradigma, sobretudo quando envolve o aluno com deficiência intelectual. Diante disto a pretensão é compreender em que este educador se fundamenta para embasar a sua prática, se é no senso comum ou na consciência filosófica visando responder se este aspecto poderá influenciar no desenvolvimento destes alunos ou não. Para obter algumas respostas estudamos alguns documentos e discussão de autores pioneiros na inclusão. O resultado deste estudo apontou para transformações em curso, pois a inclusão se caracteriza como um paradigma que ainda preciso ser quebrado em muitos aspectos.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiente intelectual; Inclusão; Professor; Senso comum.

INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida pretende analisar o processo de Inclusão do aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino à luz de novos paradigmas, ampliando os olhares para seus possíveis desafios, tendo como objetivo ampliar os olhares para os novos paradigmas propondo assim uma construção da escola inclusiva. Sendo necessário analisar se a prática do educador está aberta a valorização das diferentes habilidades trazidas por nossos alunos.

O desenvolvimento deste estudo buscou responder o seguinte questionamento: De acordo

com as novas abordagens metodológicas estabelecidas pela política educacional, a mesma permite aos educadores pensar nas diferentes habilidades do aluno com deficiência intelectual?

Diante desta problemática, levantam-se as seguintes Hipóteses: o fato dos professores fundamentarem suas práticas e seus argumentos pedagógicos no senso comum dificulta o desafio da inclusão. A educação deve fundamentar-se em conceitos científicos que contribuam para sua unificação, sendo um reflexo da sociedade e um impulso para novos paradigmas.

CAMINHOS PERCORRIDOS PELA INCLUSÃO

Entre os documentos analisados foram utilizados artigos e leis que falaram sobre o processo histórico da inclusão no Brasil, baseados na Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96).

Alguns estudiosos relatam que há um processo de construção para uma educação que transita para novos rumos:

Infelizmente, não estamos caminhando decisivamente na direção da inclusão, seja por falta de políticas de educação apontadas para esses novos rumos, seja por outras razões menos abrangentes, mas relevantes, como pressões corporativas, ignorância dos pais, acomodação dos professores. Falta muita vontade de virar a mesa, ou melhor, de virar a escola do acesso. (MANTOAN, 2006, p. 39)

O não caminhar decisivamente em direção da inclusão, por si só já representa a necessidade de mudança ideia representada no livro de CARVALHO (2014) tratando as mudanças como necessárias e que vêm velozmente:

O grito explica-se pela sutileza da mensagem de que a mudança mudou, induzindo-nos a refletir na pós-modernidade- época em que o novo já nasce velho- sobre o valor atribuído ao tempo, à velocidade de tal modo que quanto mais rápido, melhor. p. 20.

Diante desta necessidade de transformação GADOTTI (apud carvalho, 2015, p.18) afirmou que:

A educação tem importante papel no próprio processo de humanização do homem e de transformação social, embora não se preconize que, sozinha a educação possa transformar a sociedade. Apontando para as possibilidades da educação, a teoria educacional visa à formação do homem integral ao desenvolvimento das suas potencialidades, para torná-lo sujeito de sua própria história e não objeto dela.

MAZZOTA (1993) discorre a respeito do sistema de ensino no olhar da marginalização, assistencialismo, educação e reabilitação. Ao longo da história a deficiência foi vista como incapacidade, por esta razão não se pensou em organizar serviços para atender a esta população. Este pensamento vigorou, acreditando que o deficiente não era “produtivo” e para aliviar a “culpa” destas ações, criaram-se programas de proteção e integração social para os deficientes.

Os pesquisadores citados evidenciam a necessidade de avançar na educação retrazendo novos rumos.

Segundo Mantoan (2006, p. 14) “É inegável que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, está passando por uma reinterpretação”.

É preciso refletir sobre a dubiedade da educação especial, que se ampara nas aberturas encontradas nas legislações o que fundamenta a educação. Esta falta de objetividade tarda o processo para um novo paradigma da inclusão que busca incluir alunos com deficiência na rede regular de ensino (MANTOAN, 2006).

A Constituição (1988) por ser a lei que rege as demais, ainda deixa dúvidas sobre o atendimento especializado que se diferencia da educação especial, a Constituição fala sobre o direito de todos à educação de qualidade, devendo por tanto ser oferecida em espaços não segregados.

De acordo com Mantoan há uma inversão na organização da educação especial, primeiramente se inclui sem preparar e dá formação adequada aos seus profissionais:

Não podemos deixar de observar que o processo de inclusão escolar em nosso país, iniciou-se “atropelando” a formação de professores. Primeiro chegaram os alunos com necessidades educacionais especiais. Depois começamos a pensar na formação de professores para acolher estes alunos. (NICOLAU, 2012, p. 77)

A educação sempre foi pensada em prol do aluno ideal, negligenciando os alunos reais. Neste contexto CARVALHO (2006), reflete sobre a formação do docente que capacita para trabalhar com homogeneidade, o que gera muita resistência por parte destes educadores.

Seguindo este pensamento CARVALHO (2014) relata que a escola inclusiva não prepara para vida e sim é a própria vida que flui, possibilitando do ponto de vista político, ético e estético o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos- cidadãos que nelas estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou das modalidades de atendimento educacional oferecida, dando, portanto, oportunidade para que a escola seja de qualidade para todos e para toda a vida.

Para que possamos nos aprofundar SAVIANI (1996), fala sobre a maneira como vivemos de acordo com padrões sociais pré-determinados sendo necessário conhecer os meios sociais que nos cercam transformando aquilo que nos oprime, gerando uma consciência filosófica.

De acordo com SAVIANI (1996, p.23):

Assim a tarefa da filosofia da educação será oferecer aos educadores um método de reflexão que lhes permita encarar os problemas educacionais, penetrando na sua complexidade e encaminhando a solução de questões tais como: o conflito entre filosofia de vida e ideologia na atividade do educador.

Para entender esta questão faz-se necessária a realização de um rápido conceito histórico das políticas públicas no Brasil, analisando os avanços para que a educação inclusiva esteja em vias de acontecer, saindo da zona ideológica.

CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO INCLUSIVO NO BRASIL

Diferentemente de como alguns estudiosos pensavam, a inclusão teve seus primeiros indícios na Grécia Antiga, do qual os cidadãos que fugiam do padrão social eram jogados na roda dos expostos. Já no século XXI está dinâmica ainda prevalece devido à crise significativa de paradigma:

Conforme pensavam os gregos, os paradigmas podem ser definidos como modelos, exem-

plos abstratos que se materializam de modo imperfeito no mundo concreto. Possa também ser entendida, segundo uma concepção moderna, como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um determinado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento, até entrar em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos de solucionar. (MANTOAN, 2006, p. 13,14)

Faz-se necessário um olhar de renovação para os problemas sociais existentes, promovendo assim mudanças que gerem novas atitudes, iniciando uma transformação de conceitos que permeiam as estruturas sociais. Carvalho (2007), fala sobre a necessidade de rever as nomenclaturas evitando estigmas, mas alerta também que alterar as expressões não garante mudanças de atitude.

Com o avanço na quebra de paradigmas houve uma abertura para as novas possibilidades de uma educação efetivamente para todos, não mais regida em um sistema excludente, extremamente capitalista, e sim em uma educação que busca englobar a subjetividade humana, social e cultural com aspectos que transcendem a sala de aula.

Existe uma discussão constante sobre a complexa tarefa de reorganizar o sistema educacional, citada por MORIN (2001) sendo necessário iniciar reformas conceituais, mas não teria sentido estas mudanças sem previamente reformar as instituições. Diante deste desafio a escola inclusiva encontraria espaço para trazer os excluídos ao centro das novas demandas educacionais.

Houve um progresso da educacional da pessoa com deficiência, que se estabeleceu gradativamente na história. As pessoas com deficiências no século XIX eram vistas como escórias sociais, por serem marginalizados do âmbito familiar e social, restando-lhes os asilos.

Em 1854 até 1856 a educação tinha como foco principal deixa de ser somente assistencialista e passar a ter o olhar clínico. Para atender os marginalizados foram criados vários espaços entre eles o Instituto Benjamin Constant.

No decorrer das décadas o conceito de inclusão teve vários avanços como registra Carvalho (apud Góes, 2007, p.57):

[...] Declaração Universal dos direitos humanos, acordada em 1948. No seguimento encontramos a declaração dos direitos da criança (1959), a Declaração dos direitos do deficiente mental (1971), a Declaração dos Direitos dos Deficientes Físicos (1975), entre outros.

O movimento mundial pela educação surgiu após o período de depressão econômica, inserindo assim um conceito que abrangesse a universalização dos direitos humanos.

Este conceito que precisava ser inserido sobre direitos humanos geraram grandes agrupamentos internacionais que buscaram formas de inserir as ideias dos Direitos Humanos um deles é de que: toda pessoa tem direito a educação.

Em 1940 de acordo com Jannuzzi (2004), citado por Nicolau (2012) mesmo as escolas públicas regulares dando atendimento as crianças com deficiência, havia uma insuficiência no atendimento o que gerou a criação de redes de escolas especiais privadas e filantrópicas, tais como o Instituto Pestalozzi em 1926 e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE em 1954.

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB lei nº 4024/61 foi à primeira criada e citada por Nicolau (2012) que instituiu a educação como um direito de todos e propôs a integração da educação

especial ao sistema regular de ensino. Em 1971, a LDB lei nº 5692/71, conferiu a necessidade de oferecer atendimento adequado aos alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontravam em atraso de matrículas e os superdotados.

No ano de 1970 houve avanços com relação à escola para todos, no qual o Estado foi encarregado de introduzir salas especiais nas escolas de rede regular de ensino. Embora o Estado tenha esta responsabilidade, ainda assim a educação seguia modelos de atendimentos segregados, focando no ensino privado.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) de 1995 de acordo com Góes (2007), já revelava como poderia demonstrar gastos menos elevados para a educação pública apoiar financeiramente as instituições filantrópicas, do que introduzir os alunos considerados especiais em suas próprias redes de ensino. Esta segregação vincula-se no momento de escolher e responsabilizar quem dará mais lucro aos cofres públicos.

O atendimento a pessoa com deficiência só aconteceu diante das aberturas que o Estado havia deixado entre o ensino público e o particular de acordo com Góes (2007) o que ocasionou na criação das primeiras associações para atender estes educandos, buscando sanar o que há muito estava sendo negligenciado por parte do Estado.

Iniciou-se no ano de 1981 uma sucessão de conferências mundiais para reforçar a importância do atendimento educacional de qualidade tendo como resultado a Organização das Nações Unidas (ONU) que declara em um desses documentos instituindo o ano Internacional das Pessoas com Deficiência.

A Declaração Mundial sobre a educação para todos (1990) resultou na implantação do Plano Decenal de Educação, organizado no Brasil (1993), objetivando assegurar até o ano de 2000 as crianças, jovens e adultos: conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida contemporânea (Brasil, apud Kassir, 2007, p. 64).

Foram inseridos na Constituição de 1988 mecanismos relativos aos direitos da pessoa com deficiência, nos âmbitos da saúde, educação, trabalho e assistência. No campo educacional, registrou-se o direito público subjetivo à educação para todos.

No artigo 208 da Constituição, efetivou-se o atendimento educacional especializado ao público da educação especial a pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação, na rede regular de ensino. O que se afirma no artigo 205 que a educação é um direito de todos. A concepção e o entendimento desse direito são considerados premissas básicas para o trabalho docente e a gestão da escola como princípio da educação inclusiva.

Existem algumas ações que negligenciam a prática inclusiva, pela visão de Mantoan (2006) que não despreza um desses argumentos apontarem para os casos de alunos com deficiências severas, múltiplas, notadamente a deficiência mental e os casos de autismo.

Ainda temos alguns agravantes que impossibilitam que a inclusão aconteça, o que se discute na abordagem histórico-cultural, que explica a relação das formas de ser, agir e pensar que não acontecem somente pelo contato direto do sujeito com o mundo, mas sim pela mediação social.

“Afiml o sujeito aprende a ter consciência de si mesmo e de seus movimentos na medida em que aprende a ter consciência dos demais” (VYGOTSKI apud GÓES e LAPLANE, 2007).

Na Constituição 1988 é descrita a palavra preferencialmente que se tornou bem discutida pela autora Mantoan (2006) de modo a nos ajudar a pensar nas possibilidades do atendimento especializado dentro da escola de ensino regular, o que busca dar condições à educação de qualidade para todos, incluindo o atendimento específico aos alunos que necessitem, por exemplo, de outra língua para a comunicação como é o caso da língua brasileira de sinais- LIBRAS que passou a ser a língua mãe do deficiente auditivo.

Em 24 de Abril de 2002 a lei 10.436 constituiu como meio legal de comunicação e expressão a LIBRAS. Anos mais tarde é publicado o decreto 5.626 de 22 de Dezembro de 2005, que regulamenta o decreto (2002) deixando em evidencia nos capítulos II, IV e VI quem é considerada pessoa surda e o respeito ao seu modo de comunicação com o mundo e a preocupação que a escola deverá ter com o atendimento a este educando, cuidando assim da formação do professor com relação a LIBRAS, dando ao educando possibilidades de estudar em espaços bilíngues ou com atendimentos especializados no contra turno do ensino regular, mas que garanta o uso da língua própria de sinais, visando à comunicação, informação e educação.

Surgiram também estudos relacionados à deficiência visual no século XVII, onde se fundou a primeira escola para cegos em Paris, o Instituto Real dos Jovens Cegos, porém só XIX que o Louis Braille desenvolveu o sistema de escrita conhecido hoje como Braille.

O senhor José Álvares de Azevedo trouxe as técnicas e os métodos do Instituto Real para o Brasil, construindo assim o conhecido hoje como Instituto Benjamim Constant no Rio de Janeiro.

Surgiram em 1958 as Campanhas Nacionais Educacionais e Reabilitação do deficiente visual, com a intenção voltada para o atendimento da pessoa com deficiência.

Em 24 de Setembro de 2002 surge o decreto nº2.678, que estabelece diretrizes de normas para uso, ensino, produção e a difusão do Sistema Braille em todas as suas modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa; considerando a evolução constata técnica científica que passa a exigir sistemática avaliação e atualização dos códigos e simbologia Braille.

Houve também avanços estabelecidos no decreto nº 5.296/2004 para melhorias urbanas da acessibilidade em espaços públicos e particulares para as pessoas com todos os tipos de deficiência. Três anos depois surge também o decreto de nº 5.904 de 21 de setembro de 2006 que garante ao deficiente visual o ingresso e permanência com cão-guia em espaços públicos ou privados, desde que o mesmo esteja com focinheira e este espaço não necessite de esterilização individual como é o caso de hospitais, etc.

Foi promulgada a Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência através do decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, assinado em Nova York, em 30 março de 2007. No Artigo 24 deste decreto precisamente nos itens um e dois, que o Estado tende a garantir o direito da pessoa com deficiência à educação, com base na igualdade de oportunidades assegurando o aprendizado ao longo da vida.

No mesmo artigo 24 precisamente no inciso IV o Estado contribui para comprimento deste direito da pessoa com deficiência a educação através de tomadas de decisão para empregar professores inclusive os com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e Braille, para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino.

Apesar das vitórias obtidas em âmbito social e educacional, a educação inclusiva, ainda gera muitas polemica o que trás a necessidade de analisar precisamente a legislação para garantir o atendimento à pessoa com deficiência, pensando nestes aspectos Mantoan nos convida a refletir:

A Constituição admite que o atendimento educacional especializado também possa ser oferecido fora da rede regular de ensino, em qualquer instituição, já que seria apenas um complemento e não um substitutivo, do ensino ministrado na rede regular para todos os alunos. (MANTOAN, 2006, p. 28)

Em 2008 elabora-se um documento que foi entregue ao Ministério da Educação, com a ideia de construir juntamente com um grupo de trabalho a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva. No item IV do documento é especificado o objetivo central proposto por esta política. O propósito era garantir formação para dar atendimento especializado aos Educadores e demais profissionais. Contar com a participação da família e da comunidade como sendo uma parceira importantíssima. Propor meios para viabilizar a superação de barreiras arquitetônicas e de transporte.

Estas ações se firmaram através de uma articulação intersetorial, pois este documento é constituído de contextos históricos da inclusão no Brasil e sobre o diagnóstico da mesma, identificando o seu público-alvo determinando as diretrizes para o seu atendimento.

No ano de 2012 foi criado um documento pela Secretária da Educação do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado- CAPE que teve como um dos principais objetivos gerarem políticas afirmativas direcionadas à Educação Especial acarretando melhores situações de convivência entre pessoas com e sem deficiência. Este documento tratou sobre pessoas com deficiência intelectual que eram consideradas pela sociedade como fruto do fracasso escolar, marginalizando-as ainda mais. Porém a visão contemporânea da deficiência intelectual é associada não mais as capacidades intelectuais e sim as peculiaridades de cada individuo. Pensando nisso criou-se capacitação profissional sobre o tema intensificando a formação continuada.

A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE REGULAR DE ENSINO

Houve muitos avanços significativos no decorrer do processo de inclusão no Brasil e por que não dizer no mundo. Carvalho (2014) alerta que o processo inclusivo não ocorre por decreto ou modismo, para incluir um aluno com características diferenciadas numa sala regular é necessário criarem mecanismos que permitam que ele se integre social, educacional e emocionalmente com seus colegas, professores e com os objetos do conhecimento cultural.

Para garantir este atendimento educacional de qualidade criou-se um documento para formação continuada a distância para professores com foco no atendimento educacional especializado, especificamente para deficiência mental (2007). Que considera como verdadeira socialização uma

construção cognitiva e compreensão da relação com o outro. No entanto tem ocorrido uma falsa idéia de socialização, mascarada por uma espécie de tolerância, perpetuando a segregação, mesmo que o aluno esteja freqüentando um ambiente escolar comum.

Segundo a autora essa idéia de que para se conceber um sistema educacional inclusivo é preciso permitir que os direitos humanos sejam respeitados, de fato além do mais as instituições devem contar com apoio de órgãos públicos para ajudá-las e que alguns princípios devem fundamentar esse sistema como direito a educação, á igualdade de oportunidade, escolas responsáveis e de boa qualidade, direito a aprendizagem e a participação. Ainda promover a formação continuada de todos envolvidos nesse processo.

A respeito disso Carvalho (2014, p. 27):

Os professores alegam (com toda a razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da Educação Especial. Muitos resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado enquanto outros aceitam, para não criarem áreas de atrito com a direção das escolas. Mas, felizmente, há muitos que decidem enfrentar o desafio e descobrem a riqueza que representa o trabalho na diversidade.

Precisamos, portanto nos afastar do modelo de percepção focada nos defeitos e nas limitações que as deficiências impõem ao sujeito, de acordo com os padrões sociais. Sendo necessário rever estas crenças e ações discriminatórias, opressivas e impeditivas geradas pela sociedade.

Devemos considerar que a proposta da educação inclusiva não se destina apenas aos alunos com algum tipo de deficiência e que o fato de eliminarmos as modalidades de ensino, não garantirá a transformação dos nossos sistemas educacionais. Fica evidente que existem variáveis que contribuem para a exclusão deste alunado, porém travamos uma luta constante para que eles sejam atendidos considerando a efetivação dos seus direitos como cidadão.

O reconhecimento desses direitos é firmado através de políticas públicas que visam garantir este atendimento com descrito na resolução SE 61, de 11 de novembro de 2014 que fala no seu Artigo 9º sobre o atendimento pedagógico especializado- APE, ofertado em sala de recursos, definida como espaço equipado, procurando atender e desenvolver habilidades mediante ações de apoio, complementando a ação pedagógica em relação às salas de ensino regular.

Há também as classes regidas por professor especializado- CRPE, em caráter de excepcionalidade, para os alunos que apresentem deficiência intelectual, com necessidades de apoio permanente/pervasivo, ou deficiências múltiplas e transtornos globais de desenvolvimento.

Em concomitância outras ações também se adequaram para atender a demanda educacional existente para a efetivação da educação inclusiva. Como é o caso do programa Municipal- CEFAl- formulado pela Secretaria Municipal de Educação. Através do decreto 45.415 de 18 de outubro de 2004, estabelece diretrizes para o atendimento de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais. Este projeto se fundamenta de modo multidisciplinar, por abranger aspectos como: elaboração do projeto político pedagógico, adequação do número de alunos por sala quando necessário; ajuda colaborativa de outros profissionais complementares, atendimento as necessidades básicas destes educandos como locomoção, saúde e higiene.

Estes serviços serão prestados através das salas de apoio e acompanhamento a inclusão-

SAAI, que é ministrada por um professor de apoio e acompanhamento a inclusão- PAAI que realiza um trabalho conjunto com outros profissionais da educação e o professor da classe comum.

Fortalecendo este trabalho em 2007 criou-se o documento formativo em relação ao deficiente intelectual, que foi partilhado entre os educadores para o atendimento educacional especializado valorizando a formação continuada por meio do programa educação inclusiva: direito a diversidade.

O estudo desta formação a distância, além de contribuir para o avanço da educação inclusiva a luz de novos paradigmas, também possibilita uma reflexão dos educadores sobre a manutenção do sistema elitista que procura selecionar sempre os melhores alunos, mantendo o preconceito em relação aos alunos com deficiência intelectual, reformulando as características deste sistema para melhor atendê-los.

Além de repensarmos no atendimento a este aluno público-alvo da inclusão, é preciso criar condições para que não sofremos com a exclusão durante este processo de inclusão, recriando oportunidades para repensar este ensino na perspectiva tanto do educador quanto do educando que é parte importante para conectar a teoria a prática.

A práxis é ressaltada nos estudos realizados por Carvalho (2014) que discursa sobre a necessidade de observamos nossa prática como uma produtora de novas teorias, possibilitando reforçar princípios ou criar novos caminhos, garantindo assim o direito universal a educação que se fundamente através da escuta atenta a todas as partes envolvidas.

Apesar de terem sido utilizadas ideias referentes à educação inclusiva, ainda há muita polemica que as envolvem, como nos relata Carvalho (2014): *“Estamos em tempo de recomeçar. E este recomeçar está na proposta de que consideremos nossas reflexões sobre a remoção de barreiras... como, possivelmente, a melhor opção para colocarmos os pingos nos “is” das teorias e das práticas de educação inclusiva”*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola inclusiva desenvolveu-se através de um processo histórico permeado de exclusões, lutas, porém cheia de muitas conquistas, o que abre caminho as novas perspectivas á luz de novos paradigmas, pensada para todos, onde os educandos sejam pensados com indivíduos únicos, dotados de experiências e saberes.

O percurso histórico da educação inclusiva deixou coisas em evidência, como por exemplo, o papel da sociedade, do Governo e das ações mundiais na construção da educação de qualidade, para os que antes viviam na margem social, no esquecimento. O professor tem um papel importante na construção desta escola, sendo ele um formador de opinião, por esta razão ele deve ser um profissional competente o que requer uma preparação constante para os novos desafios que surgiram no decorrer da sua práxis.

A formação da escola inclusiva se efetiva pela formação continuada do educador, mas não somente por ela já que a escola é um organismo vivo que se fundamenta na ação de todos os

envolvidos no processo educacional.

Portanto, não devemos mais considerar os velhos modelos de ser escola, sendo necessário um fazer pensado para a realidade dos nossos alunos. Alunos estes que não foram idealizados nem pela escola nem pela sociedade, porém são reais e é para eles que ofereceremos um ensino especial, não na sua forma de diferenciar; o especial está no olhar que se tem para todos os alunos.

Na luta contra a exclusão o educador é quem desempenha um papel valioso ao demonstrar a ideologia social vigente para seus alunos, dando a eles condições de questionar, avaliar e modificar o sistema que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

Brasiliarias.org- **A política Nacional para a educação Inclusiva Avanços e Desafios**. Publicado 20-04-2013 <https://www.youtube.com/watch?v=AUL62tZIFY> - Acesso: 20 jan. 2023.

Brasiliarias.org- **Políticas para pessoas com deficiência**. Publicado 17-10-2011 <https://www.youtube.com/watch?v=UUZGW3xbkHU>. Acesso: 10 jan. 2023.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os pingos nos is**; 10º Ed. Porto Alegre, Ed. Mediação. 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem; educação inclusiva**. 5. Ed. Porto Alegre. Ed. Mediação 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em Educação Especial**. Ed.3 Rio de Janeiro, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Edler. **Compreendendo a deficiência Mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo, Ed. Scipione, 2001.

Decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm Acesso: 12 jan. 2023.

Decreto Nº 5. 626 22 de dezembro de 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.626%2C%20DE%2022,19%20de%20dezembro%20de%202000. Acesso: 20 jan. 2023.

Decreto Nº 6.949 de Agosto de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.949%2C%20DE%2025,30%20de%20mar%C3%A7o%20de%202007. Acesso: 25 jan. 2023.

GÓES, Maria Cecília Rafael e LAPLANE, Adriana Frizman. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** Ed. Autores Associados, 2ª edição, 2007.

MANTOAN, Maria Tereza Edler. **Inclusão Escola: O que é? Por quê? Como Fazer?** 2. Ed. São Paulo, SP, Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Edler. **Compreendendo a deficiência: novos caminhos educacionais.** São Paulo, Ed.Scipione 1989.

MAZZOTA, Marcos J.S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial.** Ed.esp. Ed. Pedagógica e universitária LTDA.1993.

Lei Nº 10.436 de Abril de 2002. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso: 30 jan. 2023.

ROGERI, Rosana. **Educação Especial na LDB**, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=az9hAVJ0Ttw> – Acesso: 05 fev. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do senso comum à consciência filosófica.** 11 ed. Ed. Autores Associados, 1996.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha. 1994.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL



NATÁLIA GERALDA DO NASCIMENTO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes (2010); Pós Graduação em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2019); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Julieta.

RESUMO

Este artigo tem como objeto de reflexão e análise a deficiência intelectual. O lúdico ganha destaque no cenário educacional por ser uma atividade que agrada a maioria das crianças, além de poder contribuir para a promoção do desenvolvimento integral da mesma, proporcionando uma aprendizagem mais significativa. Já a dimensão afetiva vem colaborar e muito no trabalho pedagógico em função das relações interpessoais em que ocorre a aprendizagem, seja do professor com os alunos ou entre os próprios alunos. Valorizar as atividades lúdicas e a dimensão afetiva das crianças é de extrema relevância para o desenvolvimento e a aprendizagem. A Educação Inclusiva não é uma moda passageira. Ela é o resultado de muitas discussões, estudos teóricos e práticas que tiveram a participação e o apoio de organizações de pessoas com deficiência e educadores, no Brasil e no mundo. Fruto também de um contexto histórico em que se resgata a Educação como lugar do exercício da cidadania e da garantia de direitos.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência Intelectual; Aprendizagem; Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca entender as deficiências intelectuais no contexto escolar, explorando a afetividade como recurso pedagógico.

A Educação Inclusiva vem para substituir a escola tradicional, na qual todos os alunos precisavam se adaptar ao mesmo método pedagógico e eram avaliados da mesma forma. Quem não se enquadrasse, estava fora dos padrões considerados aceitáveis e era encaminhado para a classe especial, para a escola especial ou, simplesmente, acabava desistindo de estudar.

As crianças com qualquer deficiência, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais são crianças que têm necessidade e possibilidade de conviver, interagir,

trocar, aprender, brincar e serem felizes, embora, algumas vezes, por caminhos ou formas diferentes.

Essa forma diferente de ser e agir é que as torna ser único, singular. Devem ser olhadas não como defeito, incompletude ou incapacidade, mas como pessoas com possibilidades e dificuldades que podem ser superadas ou minimizadas.

Incluir é muito mais que inserir um aluno com necessidades especiais no ensino regular, e sim é assumir um compromisso de prepará-lo para sua inserção na sociedade.

CONTEXTUALIZANDO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A inclusão da criança com necessidades especiais é uma realidade em nossas escolas, sabe-se também que os professores estão encontrando grandes dificuldades para desenvolver um trabalho de relevância junto a estes educandos. Para Silveira, "A deficiência intelectual é um enorme desafio para a Educação na escola regular e para a definição do conceito de apoio educativo especializado, pela própria complexidade que a envolve e pela grande quantidade e variedade de abordagens que podem ser utilizadas para entendê-la".

O aluno com deficiência Intelectual tem sua própria maneira de sistematizar o conhecimento e o mundo a sua volta, muitas vezes não consegue acompanhar os alunos ditos "normais", pelo ensino ofertado pelo sistema escolar vigente, estes na maioria das vezes são vistos como incapazes de "aprender".

Um dos objetivos dos educadores da educação especial é mudar esta mentalidade diante da sociedade e do próprio sistema escolar.

Na deficiência intelectual a pessoa apresenta um atraso no seu desenvolvimento, dificuldades para aprender e realizar tarefas do dia a dia e interagir com o meio em que vive. Ou seja, existe um comprometimento cognitivo, que acontece antes dos 18 anos, e que prejudica suas habilidades adaptativas.

Os três principais critérios diagnósticos da Deficiência Intelectual são:

Funcionamento intelectual significativamente inferior à média;

Limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer e segurança.

O início deve ocorrer antes dos 18 anos de idade.

ENTENDENDO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A deficiência vem da palavra deficientia do latim e sugere algo que possua falhas, imperfeições,

não é completo. É o termo usado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. Diz respeito à biologia da pessoa. (OMS/ Organização Mundial de Saúde), 2007.

O primeiro impasse que encontramos para relatar sobre a deficiência intelectual (D.I.) é a maneira correta de como classificá-la. A D.I. já foi tida com várias outras nomeações como retardo mental, excepcional, retardado, deficiente, entre outros.

Segundo Vasconcelos 2004, a D.I. é uma das deficiências mais encontradas em crianças e adolescentes, atingindo 1% da população jovem. Caracterizada pela redução no desenvolvimento cognitivo, ou seja, no QI, normalmente abaixo do esperado para a idade cronológica da criança ou adulto, acarretando muitas vezes um desenvolvimento mais lento na fala, no desenvolvimento neuropsicomotor e em outras habilidades.

Seu diagnóstico necessita do envolvimento de grupos de fatores biomédicos, etiológicos, comportamentais, sociais e educacionais.

Um dos desafios no diagnóstico de deficiência intelectual é identificar definitivamente a origem do distúrbio ou determinar sua causa. Em cerca de 40% dos casos, a causa exata não pode ser determinada. No entanto, sabe-se que existem fatores de risco que podem levar à incapacidade e que esses fatores são multifatoriais e compreendem quatro categorias: biomédicos, sociais, comportamentais e educacionais.

Esses fatores podem ser descritos em termos de quando ocorrem, por exemplo: pré-natal (durante a gravidez), perinatal (quando do parto) e pós-parto (após o nascimento).

Fatores Biomédicos: se relacionam aos processos biológicos. Os principais são:

- Distúrbios cromossômicos e genéticos;
- Síndromes genéticas;
- Distúrbios metabólicos;
- Doenças maternas;
- Prematuridade;
- Distúrbios Neonatais;
- Lesão ao nascimento;
- Lesão cerebral traumática;
- Distúrbios convulsivos, etc.

Fatores Sociais: se relacionam com a interação social e familiar, como estimulação e resposta do adulto. Os principais fatores sociais são:

- Pobreza/Falta de estímulos;

- Má-nutrição materna;
- Violência doméstica;
- Falta de acesso ao cuidado pré-natal;
- Falta de acesso aos cuidados no nascimento;
- Falta de estimulação adequada;
- Institucionalização, etc.

Fatores Comportamentais: se relacionam a comportamentos potencialmente causais, os principais são:

- Uso de álcool na gestação;
- Uso de drogas pelos pais;
- Imaturidade dos pais;
- Rejeição dos pais ao cuidado da criança;
- Abandono da criança pelos pais;
- Abuso e negligência da criança;
- Violência doméstica, etc.

Fatores educacionais: se relacionam à disponibilidade de apoios educacionais que promovem o desenvolvimento intelectual, tais como:

- Deficiência intelectual dos pais;
- Falta de preparação para ser pais;
- Diagnóstico tardio;
- Serviços educacionais inadequados;
- Apoio familiar inadequado;
- Falta de encaminhamento para estimulação precoce, etc.

CARACTERÍSTICAS DOS DEFICIENTES INTELECTUAIS

Pessoas com deficiência intelectual apresentar de quatro maneiras semelhantes de agir:

Área motora: alterações nas habilidades motoras finas. Nos casos mais graves, podem ser observadas deficiências motoras mais pronunciadas, como dificuldades de coordenação e manipulação. Eles podem começar a andar muito tarde.

Áreas cognitivas: Algumas crianças podem ter dificuldade em aprender conceitos abstratos, concentração, memória e resolução de problemas, generalização. Eles podem atingir os mesmos objetivos acadêmicos que os outros alunos, mas em um ritmo mais lento.

Áreas de comunicação: Eles têm dificuldade em se comunicar, dificultando seus relacionamentos.

Área socioeducacional: Existe uma diferença entre idade mental e cronológica, mas, para deixar claro, a melhor maneira de promover a interação social é que os alunos participem das mesmas atividades que seus colegas de idade cronológica, para que aprendam comportamentos de segmento apropriados à idade, valores e atitudes adequadas.

O fato de um aluno ser colocado em uma turma com "idade mental" e não com idade real, ao invés de favorecer seu desenvolvimento, o infantiliza e dificulta seu desenvolvimento psicossocial.

Podemos ainda dizer que a deficiência intelectual pode ser caracterizada como leve, moderada e grave.

A deficiência é considerada leve traz algumas características:

Quando ainda bebê, ele pode ser muito calmo. Capaz de sorrir, realizar movimentos oculares e observar cuidadosamente. Habilidades sociais, interpessoais e de comunicação podem ser desenvolvidas. No início da escola, eles encontram dificuldades. As dificuldades marcantes são dificuldade de equilíbrio, orientação espaço-temporal e adaptabilidade. Eles podem apresentar algumas barreiras linguísticas e progredir de nível escolar em um ritmo mais lento, exigindo estudo especializado no ensino médio.

A deficiência intelectual moderada é representada pelas crianças que conseguem falar e aprendem a se comunicar, embora tenham dificuldade em usar as palavras e formas corretas de expressão oral.

Os estímulos ambientais nos primeiros anos de vida são de extrema importância. O desenvolvimento psicomotor é variável e dependente de estímulos.

Apesar das dificuldades de julgamento e raciocínio, esses pacientes podem fazer generalizações e classificações satisfatórias. Podem desenvolver alguma autonomia, embora necessitem de um acompanhamento social adequado.

A deficiência intelectual grave já se evidencia nos primeiros anos de vida, mesmo que não apresentem características morfológicas especiais. Eles podem ter hipotonia abdominal, deformidade torácica leve e escoliose. Eles podem ter insuficiência respiratória.

Na área psicomotora, afeta a marcha, o equilíbrio e a coordenação. Apresenta dificuldade em coordenar movimentos, como controle da respiração e órgãos vocais.

A linguagem é rudimentar e o vocabulário é pobre.

Apresentam-se geralmente agitados, e muitas vezes, atacam e são agressivos. Apresentam mudanças repentinas de humor. Muitas vezes, há uma grave insegurança e falta de confiança. Eles conseguem desenvolver uma atitude mínima de autopreservação diante do perigo. Eles precisam

de supervisão direta.

Segundo Fierro (2004):

“A pessoa com deficiência têm dificuldades especiais em adquirir conhecimentos. Suas dificuldades parecem ter a ver com todos os processos cognitivos e os parâmetros de inteligência”. E prossegue afirmando que o principal déficit parece residir em sua dificuldade, inclusive de generalizar, transferir e aplicar estratégias já aprendidas em situações e problemas diferentes daqueles em que foram adquiridas” (FIERRO, 2004, p. 197).

A terminologia deficiência intelectual imprime à situação uma perspectiva funcional, bioecológica e multidimensional, considerando a interação dinâmica entre o funcionamento do indivíduo e o meio social. É possível afirmar que se trata de um quadro psicopatológico com ênfase nas funções cognitivas, caracterizado por defasagens e alterações nas estruturas mentais para a construção do conhecimento. Contudo, é preciso considerar esse mesmo indivíduo como um sujeito de desejos e expectativas diante de sua realidade, como quaisquer outros, em sua estruturação subjetiva.

Vygotsky (1997) refere que:

Para a educação da criança com deficiência intelectual é importante conhecer o modo como ela se desenvolve. Não importa a deficiência e a insuficiência em si mesmas (ou o defeito), mas a reação de sua personalidade em desenvolvimento no enfrentamento das dificuldades decorrentes da deficiência.(VYGOTSKY, 1997, p. 104).

O que determina as diferentes estruturas são as experiências vividas pelo sujeito e as relações que ele constitui a partir da posição que ocupa em sua cultura de origem. Essa visão retira as limitações do sujeito com deficiência intelectual que podem existir na própria deficiência.

Posicionam-se também na relação que a sociedade estabelece com ele e na forma como ele distribui papéis e oportunidades.

Na educação, isso significa proporcionar uma interação significativa para esses alunos é uma forma de possibilitar o aprendizado e o desenvolvimento, nos vendo como criadores.

Para tal, as escolas devem oferecer conteúdos disciplinares de caráter científico e socialmente expositivo, tendo em conta as suas potencialidades e a possibilidade de se afastarem dos constrangimentos que habitualmente lhes são atribuídos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Deficiência Intelectual não é uma doença, mas uma limitação. A pessoa com deficiência Intelectual deve receber acompanhamento médico e estímulos, por intermédio de trabalhos terapêuticos com psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais. De forma geral, a pessoa com deficiência Intelectual tem, como qualquer outra, dificuldades e potencialidades. Seu acompanhamento consiste em reforçar e favorecer o desenvolvimento destas potencialidades e proporcionar o apoio necessário às suas dificuldades garantindo seu bem-estar e inclusão na sociedade.

Geralmente, a família procura por um diagnóstico quando identifica que sua criança tem algumas características diferentes das outras: demora em firmar a cabeça, sentar, andar, falar; não compreende as ordens que lhe são dadas; ou tem dificuldade para aprender alguma atividade,

principalmente na escola.

A inclusão social das pessoas portadoras de deficiência intelectual se constitui uma questão pertinente que se impõe ao conjunto da sociedade, esta inclusão social se promoverá pela criação das condições que favoreçam ao máximo a autonomia dessas pessoas na comunidade, numa sociedade marcada por enormes desigualdades socioeconômicas e culturais como a nossa, a escola desempenha um papel fundamental na promoção dessas condições, sua importância consiste tanto no que se refere a formação dessas pessoas, por meio da apropriação do saber, quanto na criação de um espaço real de ação e interação que favoreça o fortalecimento e o enriquecimento da identidade sociocultural do indivíduo.

A identidade sociocultural é construída ao longo de um processo de interação da criança com os diferentes grupos de que participa a família: vizinhança, escola, na qual, vai tecendo uma rede marcada pela multiplicidade de significados simbólicos, na escola, as diferenças vivenciadas por cada criança vêm à tona e podem ser confirmadas e valorizadas ou ao contrário rejeitadas e silenciadas.

A escola, deve se constituir em espaço privilegiado que permita a criança revelar e afirmar, por meio de trocas efetivas e significativas, tanto a sua identidade individual quanto aquela do grupo ao qual pertence, deste modo, contribuirá para criação de um espaço real de ação e interação, com a inclusão social da criança.

O deficiente intelectual, assim como qualquer outro cidadão, deve ser educado em sociedade e para a sociedade, o contexto no qual está inserido seja ele familiar, escolar, comunitário, social e a relação estabelecida entre seus integrantes serão decisivos no desenvolvimento pleno deste cidadão. Na escola inclusiva, o atendimento às necessidades educativas especiais, as adaptações curriculares, ou seja, a inclusão será uma consequência natural de todo este processo.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTO.

FIERRO, A. **Os alunos com deficiência mental.** In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades especiais.** 2.ed. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

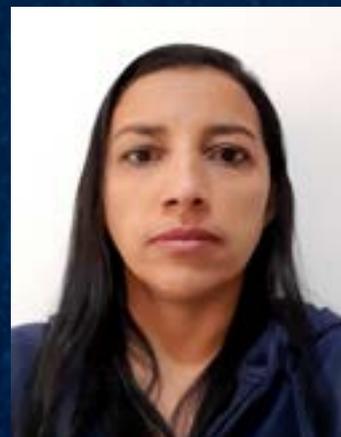
PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas e a inserção sócio-cultural do deficiente: a complexidade da proposta.** In: MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade.** Marília: ABPEE, 2006.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau; Edur, 2010.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

VYGOTSKY, L.S. Obras completas. **Fundamentos de defectologia** Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

A HISTÓRIA DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA NO BRASIL - DO DESCOBRIMENTO A DÉCADA DE 80



NÍVEA LIMA

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Integradas Torricelli (2010); Especialista em Supervisão e Orientação Educacional pela Universidade Cidade de São Paulo (2014); Especialista em Alfabetização pela Universidade Cidade de São Paulo (2015); Professora de Educação Infantil - Prefeitura de São Paulo; Professora de Educação Básica - Prefeitura de Guarulhos.

RESUMO

O referente trabalho objetiva um aprofundamento da temática: A História da Organização Escolar Pública no Brasil, possibilitando ao leitor uma análise das transformações políticas, sociais, econômicas e educacionais ocorridas em nosso país desde o descobrimento a década de 80, contribuindo na formação de uma visão crítica da educação, constituída por meio da análise do processo histórico em que o indivíduo consegue compreender a educação atual e buscar formas eficazes para promover o desenvolvimento de um sistema educacional de qualidade, mais voltado para a democracia e a realização humana. Apresenta as três fases da educação colonial, sendo elas: a fase jesuítica, a fase pombalina e a fase imperial, a fase republicana, abordando o desenvolvimento educacional brasileiro embasado nos ideários liberal, católico, integralista e comunista e o golpe de 64 e as leis e constituições que foram promulgadas ao longo dos anos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Geografia; Espaços geográficos; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

À medida que os fundamentos do sistema nacional de educação são questionados, surgem dúvidas acerca da eficácia dos métodos e procedimentos até então vigentes, e assim, surgem condições para a busca de novas possibilidades e ações para que a estratégia seja entendida pelo empreendedor-educador como parte indispensável para a manutenção, o crescimento da instituição de ensino e o processo ensino-aprendizagem, elucidando o processo de democratização das relações educacionais.

Ao realizarmos uma exposição sistemática da história da organização escolar pública do Brasil, em uma perspectiva crítica do sistema, constituímos uma fonte de consulta, objetivando auxiliar o conhecimento para quem deseja compreender melhor o sistema educacional vigente e refletir sobre um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. Desta forma, os procedimentos metodológicos

necessários à realização da pesquisa proposta objetivam a compreensão efetiva da temática em questão. A coleta de dados foi realizada através do auxílio de fontes bibliográficas que tratam sobre a história da educação brasileira, a organização da escola pública e algumas leis que se aplicam no âmbito educativo em nosso país.

A HISTÓRIA DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA NO BRASIL - DO DESCOBRIMENTO A DÉCADA DE 80

A História da Educação Brasileira evoluiu em rupturas marcantes e fáceis de serem observadas. Conforme relata Ghiraldelli, 2006, no período entre 1500 e 1822 em que o Brasil foi colônia de Portugal, se desenvolveu a partir da chegada de Pedro Álvares Cabral no Brasil até a declaração da independência política por Dom Pedro I, o chamado Regime Colonial, que se concretizou em três fases: a jesuítica, a das reformas do Marquês de Pombal e a do período em que Dom João VI trouxe a Corte para o Brasil.

Na primeira fase, com a colonização do Brasil, coube aos jesuítas por cerca de duzentos anos, o monopólio do ensino escolar. Ribeiro, 2000, explica que este monopólio inicialmente ocorreu através das capitanias hereditárias, que tinham os objetivos de tornar possível o progresso econômico e propagar a fé católica, defasando e rompendo as características da educação indígena já existente através de um repressivo padrão educacional europeu introduzido pelos jesuítas, inculcando morais, costumes e religiosidade através de seus métodos.

Nesta época, como relata Ghiraldelli, 2006, foi criada por Santo Inácio e oficializada pela igreja católica, em 1540, a Companhia de Jesus, em que Manoel da Nóbrega optou por ingressar em 1544, tornando-se pioneiro na instrução e catequese dos indígenas através de seus projetos educativos, posteriormente, forjou um plano adaptado ao Brasil, que continha o aprendizado do português, o ensino da doutrina cristã e a “escola de ler e escrever”.

De acordo com Ribeiro, 2000, nesta fase, caracterizada por conflitos e divisões dentro da igreja, os colégios evoluíram do plano de Manoel da Nóbrega para a adoção do sistema de Ratio Studiorum (Ordem dos Estados), um conjunto de normas e estratégias atuantes em defesa, promoção e propagação da fé cristã nos territórios coloniais. Diante destas características em um contexto social, a educação escolarizada só poderia ser conveniente as camadas dirigentes e seus descendentes, devido ao propósito de articulação entre os interesses da metrópole e as atividades coloniais, o que exigia maior fiscalização, com isto, a instrução primária passou a ser dada na escola.

Segundo Ribeiro, 2000, as “Reformas Pombalinas”, segunda ruptura, visavam transformar Portugal em uma metrópole capitalista e provocar algumas mudanças no Brasil, objetivando adaptá-lo a nova ordem portuguesa.

Ghiraldelli, 2006, explica que o sistema educacional ficou totalmente desestruturado com as reformas econômicas, políticas e culturais que objetivavam a implantação do iluminismo, que trouxe o pensamento europeu caracterizado na razão e na experiência, em busca que os indivíduos compreendessem seus direitos e deveres perante a sociedade para a aquisição de um pensamento

independente. Neste período, houve uma emergência no ideal da sociedade que reforçou a desconfiança do povo em relação à religião e às autoridades tradicionais, havendo assim uma relativa mudança no formato do ensino.

Do ponto de vista educacional, Ribeiro, 2000, afirma que a orientação adotada foi simplificar e abreviar os estudos para obter um número maior de interessados nos cursos superiores, propiciando o aprimoramento da língua portuguesa com conteúdos diversificados e de natureza científica. Com isso, surgiu o ensino público financiado pelo e para o estado, ou seja, sem a finalidade religiosa. Através do alvará 28-06-1759, foi criado o cargo de diretor geral e determinada a prestação de exames para todos os professores, desta forma tanto na metrópole como no Brasil, a falta de dinheiro e de pessoas preparadas veio à tona.

Ghiraldelli, 2006, relata que em 1807, na terceira, fase, que se deu com a transferência da família real portuguesa para o Brasil, obrigando a reorganização administrativa e estrutural no território colonial. Com isso originou-se a estrutura do ensino imperial composta pelo ensino primário, secundário e superior. O ensino primário era a “escola de ler e escrever” e o ensino secundário era ministrado com a organização de aulas régias.

A Revolução Constitucionalista em 1820, de acordo com que Ribeiro, 2000, ocorreu devido ao descontentamento da população portuguesa com a demora no regresso da família real e da corte, resultando na divisão de opiniões. Formaram-se assim dois grupos: da “direita”, com elementos da classe dominante metropolitana e o da “esquerda”, formado por intelectuais da classe média e representantes da classe inferior, influenciados por ideais revolucionários franceses.

Ghiraldelli, 2006, relata que em 1821, a Corte voltou para Portugal, um ano depois D. Pedro I liderou a Independência e em 1824, outorgou a primeira constituição, que continha um tópico referente à educação, em que estava presente a ideia de um Sistema Nacional de Educação, para que o Império propagasse a educação nas escolas primárias, ginásios e universidades, porém os objetivos propostos por este sistema não estavam de acordo com as necessidades da sociedade, então foi adotado o “método Lancaster de ensino” pela lei de outubro de 1827, em que ocorria a “ajuda mútua” entre os alunos mais adiantados e os menos adiantados, chefiados por um inspetor de alunos que se mantinha em contato com o professor, em uma situação que revelava a desorganização da educação nacional.

Proclamada a República do Brasil, pelo General Deodoro da Fonseca, em 15 de novembro de 1889, o Império, tornou o ensino brasileiro menos um projeto educacional público e mais um sistema de exames e estas características permaneceram durante a Primeira República e deixou vestígios que perduram até hoje.

Durante a “República Velha”, de acordo com Ghiraldelli, 2006, o grande mérito de Benjamim Constant foi o fato de declarar o ensino “livre, leigo e gratuito”. Outros méritos foram: dividir as escolas primárias em dois grupos e exigir diploma da escola normal para o exercício do Magistério em escolas públicas. Em 1911, o governo federal lançou uma nova legislação, a Lei Rivadavia Correia, que proporcionava total liberdade aos estabelecimentos escolares, tornando a presença facultativa e desoficializando o ensino. Em 1915, ocorreu a reação com a reforma Carlos Maximiano,

que oficializou novamente o ensino e regulamentou o acesso as escolas superiores.

Ribeiro, 2000, relata que o crescimento acelerado da camada de classe média e sua participação trouxeram elementos importantes na vida republicana e foi através de atividades intelectuais, militares e mesmo religiosas que a Escola Primária se organizou em duas categorias, a de 1º grau para crianças de 7 a 13 anos, e a de 2º grau para crianças de 13 a 15 anos, a Escola Secundária ficou com a duração de sete anos, sendo assim criado o exame de madureza, destinado a verificar se o aluno tinha a cultura intelectual necessária ao término do curso, onde a partir do terceiro ano seria introduzido tempo para a revisão da matéria.

Por volta de 1920, a pedagogia ensinada ainda era através da observação do comportamento do professor, que o aluno repetia. Uma pedagogia dita nova, mas tão formalizada como a pedagogia que vigorou no passado com a Companhia de Jesus através dos princípios do Ratio Studiorum e a influência europeia que ainda se mantinha em vigor.

Ghiraldelli, 2006, explica que nesta época, houve progressos no âmbito literário, pois já tínhamos autores brasileiros não só capazes de escrever sobre o “escolanovismo” como historiá-lo, como fez Lourenço Filho em seu livro “Introdução ao Estudo da Escola”, publicado pela primeira vez em 1929. Esta obra transmitiu o debate pedagógico que iria ser travado por todo o século, ou seja, o confronto da “Pedagogia Nova” versus a “Pedagogia Tradicional”, apesar de não haver neste período, um Ministério da Educação, pois este só existiu no início da República Nova, e jovens intelectuais brasileiros foram para diversas capitais do país procurando dar consistência à educação estadual e regerar condições escolares em cada estado ou em suas capitais.

Em 1925, no final da “República Velha”, houve a reforma Rocha Vaz que tentou ordenar um acordo entre o que era realizado nos Estados e na União, em relação à promoção da educação primária e à eliminação dos exames preparatórios e parcelados.

Ghiraldelli, 2006, relata que através da Revolução de outubro de 1930, iniciou-se uma nova fase governada por Getúlio Vargas, dando margem ao crescimento e a necessidade educacional para escapar do serviço braçal, sendo dividida em três períodos: o “Governo Provisório”, a “Promulgação da Constituição de 1934” e a “Ditadura” (de 1937 a 1945), chamada de “Novo Estado”.

Em 3 de novembro de 1930, Vargas trouxe para o público a “reconstrução nacional”, estabelecendo assim para o ensino público, um sistema de estímulo e colaboração direta com os Estados. O Ministério da Educação, que durante 1930 e 1937, passou por três gestões: a de Francisco Campos (1930 a 1932), a de Washington Pires (1934) e a de Gustavo Capanema, atravessou a transição deste período de nossa República para o “Estado Novo”, se encerrando em 1945 com o fim da ditadura militar.

Ghiraldelli, 2006, relata que, Francisco Campos reformou o ensino com diversos decretos. A Associação Brasileira da Educação (ABE), formada desde 1924, com atuação no novo governo na educação, não se restringiu aos Decretos e foi responsável pela organização, promoção e realização de diversos congressos, sendo um deles, a IV Conferência Nacional de Educação, em 1931, com o tema “grandes diretrizes para a educação popular”, em que Getúlio Vargas e o Ministro Francisco Campos estiveram presentes e discursaram convocando educadores para definirem o “sentido

pedagógico da Revolução de 1930”. Em 1932, ocorreu a V Conferência Nacional de Educação com o objetivo de discutir sobre o “Plano Nacional de Educação” e influenciar os trabalhos da prevista Assembleia Nacional Constituinte, que ocorreu em 1934.

Ghiraldelli, 2006, explica que entre uma conferência e outra, alguns intelectuais jovens que já participaram do ciclo de reformas da década de 20, assinaram um texto redigido por Fernando de Azevedo, que se tornou um clássico na literatura pedagógica da história e filosofia da educação brasileira: o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que compunha uma autêntica e sistematizada concepção pedagógica, com referências a reconstrução educacional do Brasil.

De acordo com o texto do Manifesto de 1932 estabelece dois tipos de escolas: a “escola tradicional” voltada para os interesses classista e a “escola socializada” para fins particulares de alguns grupos sociais e coloca que o desenvolvimento material do país está subordinado à educação, apresentando assim, que as reformas econômicas e educacionais deveriam estar associadas. De acordo com Ghiraldelli, 2006, é justamente aí que teria pecado o país em quarenta e três anos de República.

O documento inicia seus parágrafos a respeito da política educacional com três temas: “a educação, uma função essencialmente pública”, “a escola única”, “a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação”. Desta forma, nossas elites divididas em grupos ideológicos de um modo bem mais acirrado que em qualquer outro período da história da educação brasileira, produziram reflexões pedagógicas marcantes, originando, quatro grandes conjuntos de ideias, que indicavam mudanças na educação brasileira. São eles: ideário liberal, ideário católico, ideário integralista e ideário comunista.

De acordo com Ghiraldelli, 2006, o ideal liberalista ofereceu as garantias individuais pressupostas pela democracia e esta ofereceu o método, o procedimento para a escolha pública, sendo responsável pela motivação dos setores da nossa sociedade de buscar na educação a possibilidade de ascensão social, no sentido de legitimar as reivindicações pela expansão da rede escolar e pela qualidade de ensino, embasado na liberdade individual.

Ghiraldelli, 2006, expõe que através da atuação do Padre Leonel Franca, D. Leme, conseguiu do então Ministro da Educação Francisco Campos, o Decreto de abril de 1931 que institucionalizou o ensino de religião facultativo na rede escolar pública, provocando grande polêmica pedagógica e dando vitalidade ao ideário católico.

Ghiraldelli, 2006, afirma que a simpatia de vários sacerdotes com os integralistas apesar das divergências teóricas, não foi reprimida pela Igreja católica, que utilizou da Associação Integralista Brasileira (AIB) para sua pregação anticomunista até meados de 1937, pois em 1933, na Cartilha do Integralismo de Plínio Salgado, Miguel Reale e Leão Sobrinho, o problema da cultura foi tomado como uma questão fundamental, no sentido de proporcionar uma consciência nacional duradoura. Desta forma, os integralistas buscavam concretizar o chamado “Estado Corporativo”, que se formava por grupos naturais como a família, as sociedades científicas, religiosas e artísticas e os políticos para que os sindicatos fossem reconhecidos pelo Estado, ganhando assim, direitos e deveres.

Ghiraldelli, 2006, expõe que o projeto do sistema escolar do ideário educacional integralista

objetivava consagrar a divisão entre “trabalhadores da inteligência, do braço e do capital”. O ensino primário seria gratuito e obrigatório, todavia o ensino secundário e a universidade só deveriam ser frequentados gratuitamente pelos estudantes que mostrassem capacidade. Segundo a Cartilha, havia grande preocupação, por um lado com a escola profissionalizante e com o ensino regionalizado, visando o desenvolvimento industrial e econômico e por outro com o operário e a mulher, no sentido de defesa da educação diferenciada para combater a coeducação dos sexos, a pedagogia integralista buscou fundamentação na ciência da biotipologia (testes vocacionais), que posteriormente ganharam uma conotação elitista, racista e altamente discriminatória. Desta forma, entre o final dos anos de 1930 e início dos anos de 1940, foram cassados os trabalhos de técnicas didáticas atreladas ao liberalismo com o projeto educacional de caráter fascista, que então se desenvolveu em nosso país.

Na década de 1930, o ideário comunista não publicou muito a respeito da educação. De acordo com Ghiraldelli, 2006, em ataque ao “escolanovismo”, que defendia a visão “educação para a vida e pela vida”, os comunistas conseguiram explorar pontos significativos sobre a reflexão educacional. Pontos estes que se repetiram até a década de 1970, em várias discussões entre marxistas revolucionários e não revolucionários no campo na educação brasileira.

Ghiraldelli, 2006, relata que em 1º de novembro de 1932, através do Decreto 20.040, Getúlio Vargas designou uma comissão para a elaboração do anteprojeto de Constituição, a ser apresentado pelo governo provisório à Assembleia Nacional Constituinte, que deveria ser eleita em 3 de maio de 1.933 (as eleições se realizaram, em 26 de julho de 1.933). O anteprojeto da ABE, que ficou para a história em texto publicado pela própria entidade em 1934 com o título “O problema educacional e a nova Constituição”, foi assinado por Fernando de Azevedo, representando a “Comissão dos 32”, com uma justificativa assinada por Anísio Teixeira, representando a “Comissão dos 10” de que a educação nacional deveria ser “democrática, humana e geral, leiga e gratuita”, de forma que os traços do ideário liberal ficaram claro. Ficou para a União, a tarefa de elaborar um “Plano Nacional de Educação”, para determinar a forma de manutenção do ensino público através da fixação das percentagens de renda dos impostos da União, Estados e Municípios, por fim criar os Conselhos de Educação ao nível federal e estaduais.

Com o crescimento industrial em nosso país, os setores empresariais exigiam pessoas mais qualificadas para novas funções abertas no mercado de trabalho e a crescente urbanização levou o governo a cumprir a Constituição de 1937, ou seja, incluindo o ensino profissionalizante. Assim, a industrialização ganhou força e foi um período subdividido em três curtos períodos distintos: Getúlio Vargas, chamado Estado Novo (1937-1950) e o de Eurico Gaspar Dutra em reação ao Estado Novo (1946-1950) e o de Getúlio retornando por via eleitoral a Presidência em 1951 -1954.

O sistema de ensino profissionalizante instituído pelo Ministro Gustavo Capanema não atendeu aos interesses imediatistas da industrialização crescente na qualificação de mão-de-obra interessados na profissionalização precoce. Alimentados pelo desejo de ascensão social de modo individual, os setores médios de nossa população se esforçavam em manter os filhos no ensino secundário, propedêutico ao ensino superior. Diante disso, o governo estado novista acabou por criar um sistema de ensino profissionalizante em paralelo com a rede pública.

Ghiraldelli, 2006, explica que em 1937, o Presidente Getúlio Vargas, pelo resultado da votação

da Assembleia de 1934, tornou-se ditador através de um golpe militar. Vargas denominou o novo regime de “Estado Novo”, que se deu entre 1937 e 1945. Ganhamos então, outra Constituição, feita por Francisco Campos. Com a nova Constituição de 1937 uma série de leis ficou estabelecida pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema que foram as chamadas Leis Orgânicas do Ensino. A lei maior de 1937, que inverteu as tendências democráticas da Carta de 1934, foi imposta ao país como ordem legal e com interesses que não privilegiaram a educação pública popular. O ordenamento democrático e a gratuidade, alcançados em 1934, foram maculados na Constituição de 1937.

Ghiraldelli, 2006, cita que a Nova Constituição foi feita em sentido oposto ao do avanço democrático, pois acabou sendo em parte, atropelada pelas necessidades práticas e históricas da população brasileira. No campo educacional, as Leis Orgânicas do Ensino, moldaram mais o ensino posterior ao “Estado Novo” do que propriamente o período da vigência da ditadura. As Leis Orgânicas do Ensino foram decretadas entre 1942 e 1946, chamadas de “reforma Capanema”, consubstanciaram-se em seis decretos-leis que ordenaram o ensino primário, secundário, industrial, comercial normal e agrícola. Foi uma reforma elitista e conservadora, mas não incorporou todo o espírito da Carta de 1937. Todavia, deu um caminho ao desenvolvimento do ensino público que marcou muito a história da educação brasileira.

Ghiraldelli, 2006, afirma que a legislação foi bem clara: a escola secundária deveria contribuir para a divisão de classes e, desde cedo, separar pelas diferenças de chances de aquisição cultural, dirigentes e dirigidos. Através da promulgação de 1946, nosso país buscou retornar à normalidade democrática, porém apesar de ter aspectos liberais, o novo ordenamento legislativo manteve determinadas características do regime ditatorial então tramitou no Congresso Nacional, no mesmo ano, a tentativa de formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Ghiraldelli, 2006, expõe que a comissão foi instalada em 1947, sobre a orientação do Ministro da Educação Clemente Mariani. No ano seguinte o projeto foi remetido ao Congresso. Em 1949, o projeto foi arquivado devido aos esforços de Gustavo Capanema. Dois anos depois, houve a tentativa de retomada do projeto, mas o senado informou que o trabalho havia sido extraviado, então, a Comissão de Educação e Cultura do Congresso iniciou os trabalhos para a elaboração de um novo projeto, que durou seis anos. Em 1957 reiniciou-se a discussão sobre o projeto. Em 1958 a comissão de educação e cultura recebeu o “Substitutivo Lacerda” do deputado antigetulista Carlos Lacerda, que alterava substancialmente todo o projeto original, em defesa do ensino privado. Em 1959, veio a público o “Manifesto de 1959” redigido por Fernando de Azevedo para centralizar e organizar a discussão. Em maio de 1960, foi organizada a campanha de defesa da escola pública. Após tramitar treze anos no congresso, conhecida como Lei 4.024/61, a nossa primeira LDB teve seu projeto aprovado em 1961, sem se adequar as necessidades educacionais da época.

Ghiraldelli, 2006, afirma que de 1961 a 1964 o Governo federal aumentou em 5,93% seus gastos com a educação. Em 1962 veio a público o Plano Nacional de Educação (PNE) que, seguindo as prescrições da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) impôs ao Governo Federal a obrigação de investir no mínimo 12% dos recursos dos impostos arrecadados pela União para a educação. Tal plano, contendo metas quantitativas e qualitativas, era um instrumento claro e concreto de objetivos que deveriam ser alcançados em oito anos. O autor expõe que o PNE foi

extinto duas semanas após a Revolução de 1964.

Em 1964, o regime instaurado superou todas as expectativas de duração e exacerbação do autoritarismo, com descaminhos inevitáveis. Segundo Ghiraldelli, 2006, em “Uma Experiência Racionaria”, texto do significativo ano de 1968, Alceu de Amoroso Lima diagnosticou o regime. Feita por minorias civis e militares, a Revolução de 1964 deixou completamente de lado, dois elementos capitais e dinâmicos das elites e das massas: os estudantes e os operários. A Ditadura Militar, que defendia a ideia de que a política, os partidos e o congresso não eram um mal necessário, mas um mal em si mesmo e que deveria de ser substituído por outro tipo de política mais tecnocrática, iniciou-se em 31 de março de 1964 com o golpe que depôs o Presidente João Goulart e finalizou-se com a eleição indireta de Tancredo Neves e José Sarney em janeiro de 1985.

Ghiraldelli, 2006, explica que no início, o regime militar, contava com o apoio civil de líderes de partidos. A partir de 1968, essas lideranças que apoiavam o golpe foram cassadas por um grupo militar mais conservador, concentrando-se assim, o poder na Escola Superior de Guerra e evitando-se os jogos políticos da direita e da esquerda. Ao longo das duas décadas militares, que foram pautadas em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino elementar público sem prévia organização, uma pedagogia técnica, tentativa de desmobilização do magistério através de uma legislação educacional confusa e abrangente, os militares se desgarraram das forças civis que proporcionaram o golpe e governaram sem satisfazer nenhum setor social amplo. Através de uma tecnoburocracia, aplicaram a respeito do ensino propriamente escolar, a Lei 5.540/68 para reformar o ensino universitário e a Lei 5.692/71 para a reforma do ensino médio.

Ghiraldelli, 2006, cita que devido aos diversos movimentos estudantis desde a década de 60, o Ministro Roberto Campos, em uma Palestra sobre “Educação e Desenvolvimento Econômico” procurou demonstrar a necessidade de direcionar as diretrizes escolares ao mercado de trabalho, perdendo seu caráter humanista e ganhando conteúdos práticos, na tentativa de deter os movimentos sem perceber que os mesmos já ocorriam mundialmente, pois Roberto Campos objetivava que o ensino médio atendesse à maioria da população enquanto o ensino universitário continuasse reservado às elites, para que as aspirações estudantis fossem contidas.

Nestes dois séculos de ditadura, houve três etapas de mudanças políticas. A primeira ocorreu de 1964 a 1969 com o governo dos Generais Castelo Branco e Costa e Silva. A segunda abrangeu o governo da junta militar formada pelos Ministros Aurélio de Lira Tavares (exército), Augusto Rademaker (marinha), Márcio de Sousa e Melo (aeronáutica) e o general Garrastazu Médici de 1970 a 1974 e a terceira etapa foi de 1975 a 1985 com o governo dos Generais Eugenio Geisel e João Baptista Figueiredo. No primeiro período as reformas do ensino foram elaboradas, no segundo implantadas com a Lei 1.692/71 e no terceiro, evidenciadas como desastrosas, desta forma, no período pós-ditadura, o Presidente José Sarney encontrou um sistema educacional destruído, ineficiente e sem direção, tal fato comprometeu muito a educação do país. Com a aprovação da LDBEN (Lei 4.024/61), o movimento estudantil esquerdista frustrou-se, pois, a mesma foi em grande parte, de responsabilidade da integração dos movimentos de educação popular dos jovens intelectuais ocorrida desde o início da década de 60.

Ghiraldelli, 2006, relata que na época, a lei foi vista como uma vitória, mas aos poucos se percebeu que ela não daria conta das necessidades educacionais do país, principalmente em relação ao analfabetismo. Todavia, os golpistas de 64 iniciaram violenta repressão a tais movimentos. Em 1967, foi criado pelos ditadores, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que para passar por eficaz, evidenciou o método Paulo Freire, antes idealizado devido a sua ideia de convívio educacional de consciência política. A Lei 5.540/68, promovendo a reforma universitária, nunca foi aceita pelos conservadores. O contrário se deu com a reforma do ensino que então se chamava Primeiro e Segundo Graus (hoje ensino Fundamental e Ensino Médio), promovida pela Lei 4.024/61 e foi acolhida pelo professorado com entusiasmo.

Rapidamente, o público universitário tornou-se pólo de resistência do regime militar. Em 1968 várias faculdades foram tomadas pelos alunos em uma ação audaciosa de instalação e cursos-piloto, procurando estabelecer fórmulas de auto-gestão na condição administrativa e pedagógica dos estabelecimentos de ensino, porém isto se deu por pouco tempo, pois Costa e Silva percebendo que os policiais não dariam conta de conter os protestos, criou o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), instituído pelo decreto 67.977 em 21.07.68. Em 7 de outubro de 1968, o projeto de reforma universitária chegou ao Congresso. De um lado as esquerdas agiam, mas âmbito extraparlamentar do movimento estudantil, de outro, as grandes lideranças populistas que poderiam se opor à Ditadura Militar estavam paralisadas com o fechamento da frente ampla, movimento que se organizava na tentativa de volta do país a normalidade democrática, composto por líderes civis que participaram do Golpe de 1964 e líderes que foram derrubados pelo mesmo. A Lei 5.540/68 foi então aprovada, apesar do desempenho do deputado Mário Covas, líder do Movimento Democrático Brasileiro na Câmara dos Deputados, no sentido de denunciar que a reforma estava sendo “enfiada goela abaixo do parlamento”.

Desta forma, o ensino superior pretendido por João Goulart que significava a chance real de ascensão social de parcelas de nossa população, esperança de mudança social e democratização do ensino superior através da reforma implantada pela Ditadura com a Lei 5.540/68 se fez no sentido contrário, apesar de dissimular suas intenções e abafar a crise estudantil que mostrava o problema dos excedentes.

A Lei 5.540/68 criou a departamentalização e a matrícula por disciplina, instituindo o curso parcelado através do regime de crédito, adotou-se o vestibular unificado e classificatório, eliminando o “problema dos excedentes”, deixando de resolver o problema e usurpando o direito de matrícula dos estudantes já aprovados no vestibular. Além das posteriores e profundas alterações na vida universitária e na qualidade do ensino da década de 70 devido ao incentivo da ditadura militar à privatização do ensino com a abertura de cursos de terceiro grau de idoneidade moral duvidosa. Assim, necessidades puramente corporativas, vindas dos departamentos, acabaram sendo inseridas nos currículos dos cursos, retirando as horas livres dos alunos, fundamentais para o desempenho do estudo e da pesquisa fora da sala de aula.

Em junho de 1970, no período em que o Ministro da Educação era Jarbas Passarinho, foi instituído um grupo de trabalho para a elaboração do projeto da Lei 5.692/71. O governo decretou o ato institucional número 5 (AI-5) peça legislativa mais antidemocrática e desrespeitosa à cidadania na história do nosso país no final de 1968, tronando o regime mais fechado do ponto de vista político.

O ato institucional citado invocava a imperiosa necessidade de adoção de medidas que pudessem pôr a “Revolução de 64” em condições de enfrentamento da subversão e da guerra revolucionária. Desta forma, a constituição de 1967, fruto da ditadura militar foi posta de lado, pois o poder educativo decretou recesso no congresso nacional, nas assembleias legislativas e nas câmaras de vereadores, atribuindo ao Poder Executivo, legislar durante o recesso do Legislativo.

Com o Decreto-Lei 477, o Legislativo promoveu atrocidades e infelicitou com o exílio, em seu próprio país, a vida de muitos professores, oficializando e delegando o terrorismo nas unidades de ensino; pois o primeiro artigo deste Decreto denominou “infração disciplinar” de professores, alunos e funcionários de estabelecimentos de ensino público e particular, o “aliciamento e incitamento à greve”, os “atos destinados à organização de movimentos subversivos”, o sequestro, o uso do recinto escolar “para fins de subversão”, sendo a punição, após processo sumário, a demissão e proibição de readmissão em serviços da mesma natureza em qualquer outro estabelecimento por um prazo de cinco anos.

Em agosto de 1969, o ataque cardíaco do General Costa e Silva proporcionou a abertura da luta pela presidência entre os grupos dirigentes, pois segundo o texto constitucional de 1967, então, o país passou a ser governado pela Junta Militar (Ministros do Exército, Marinha e Aeronáutica), posteriormente, um colégio de 104 generais optou pelo nome do general Emílio Garrastazu Médici, consumando-se assim, de acordo com Ghiraldelli, 2006, “um golpe dentro do golpe”. As Forças Armadas centralizaram o poder de decisão em uma entidade que se autodenominava “Sistema”. Neste período de euforia econômica, se deram as tentativas de implantação da nova LDB (Lei 5.692/01).

De junho de 1970 a agosto de 1971, entre a instalação do grupo de trabalho à edição da Lei 5-692/71, a tarefa do Congresso Nacional no acompanhamento do documento que se transformaria em LDB para o ensino de Primeiro e Segundo graus foi dispensável, sendo o Parlamento, um grupo não atuante. A LDB de 1961, como relata Ghiraldelli, 2006, permaneceu treze anos no Congresso e nasceu velha. A LDB de 1971, por sua vez instaurou-se sem cuidados prévios do Congresso e não significou uma ruptura completa com a Lei 4.024/61, mas incorporou os objetivos gerais do ensino expostos nos fins da educação, que diziam respeito à necessidade de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo o exercício da cidadania”.

Enquanto a Lei 4.024/61 com princípios liberais vivos na democracia dos anos de 1950, a Lei 5.692/71, refletia, em boa medida, os princípios ditatoriais, verificados pela incorporação de determinações no sentido de uma racionalização perversa do trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante no segundo grau de forma absoluta e universal. Agrupou-se os anteriores cursos primário e ciclo ginásial no ensino de primeiro grau para atender crianças e jovens de 7 a 14 anos, ampliando a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos. O ensino de primeiro grau destinava-se a formação da criança e do pré-adolescente a partir de conteúdos e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

A nova legislação deixou por conta do Conselho Federal de Educação (CFE) a fixação das matérias do núcleo comum do primeiro grau (1º e 2º graus passaram a ter disciplinas do núcleo comum, obrigatórios, e uma parte diversificada para atender as necessidades e possibilidades

concretas, as peculiaridades locais). Foi fixado pelo Conselho Federal de Educação, o núcleo comum. Desapareceu a divisão entre Português, História, Geografia e Ciências Naturais sendo substituídos por Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, enquanto o segundo grau tornou-se integralmente profissionalizante através do parecer 45/72, relacionou-se 130 habilitações técnicas que posteriormente aumentaram para 158, obrigadas a cumprir a lei, as escolas públicas foram desastrosamente descaracterizadas devido à falta de materiais e recursos humanos para transformar toda a rede de ensino nacional em profissionalizante e o equívoco de desativar a Escola Normal. Outro equívoco e sério golpe na política de formação dos professores foi transformar através da lei 5692/71 o curso de formação de professores de quatro séries iniciais do ensino básico na “Habilitação Magistério”, que passou a ser reservada aos alunos por suas notas mais baixas, não conseguiam vagas em outras habilitações que poderiam encaminhar para o ensino superior. Enquanto as escolas particulares propiciaram o acesso às faculdades e universidades desconsiderando tais habilitações oferecendo o curso colegial propedêutico ao ensino superior. Em 1986, o General Figueiredo em seu governo, derrubou a profissionalização obrigatória do ensino de segundo grau.

Ghiraldelli, 2006, explica que a Ditadura Militar fracassou em todos os sentidos no seu projeto educacional. Pela lei 70441/82, a “Qualificação para o Trabalho”, proposta pela lei 5692/71 foi substituída pela “Preparação para o Trabalho”. O segundo grau se livrou da profissionalização, mas ficou sem características próprias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos anos, a crise educacional foi se agravando, devido às causas estruturais profundas e a insensibilidade histórica das elites nacionais, pouco preocupadas com o que se passava além de seus interesses meramente imediatistas. Na década de 70, durante o regime militar e a crise econômica muito acentuada, a intervenção e a articulação de diversas categorias profissionais em busca da democracia já se organizavam para expressar suas críticas, objetivando melhorias no sistema educacional brasileiro. Assim, a estrutura organizacional do sistema de ensino teve sua configuração iniciada em 1976, pois as medidas administrativas adotadas representaram um avanço no sentido de uma maior racionalização das ações desempenhadas e no estabelecimento de uma ordem no caos anterior, com o fim do período militar na década de 80, houve uma melhoria na qualidade de vida, havendo uma abertura na política através de movimentos populares e sindicais pela instalação de procedimentos mais transparentes de caráter participativo com vistas a uma democratização na gestão do próprio Estado.

Atualmente, qualquer dinâmica educacional está vinculada diretamente ao quadro legislativo e estrutural brasileiro, bem como as publicações mais recentes sobre os problemas educacionais, que têm um elemento comum: a explicitação dos condicionantes econômicos, políticos e sociais que determinam a sociedade brasileira e a educação nesse contexto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto 20.040**, de 26 de janeiro de 1982.

BRASIL. **Lei 5.540**, de 28 de novembro de 1968.

BRASIL. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, 1932

GHIRALDELLI, Paulo Júnior. **História da Educação Brasileira**. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: organização escolar**. 16ª Ed. revista e ampliada. São Paulo: Autores Associados, 2000.

APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NO ENSINO ESCOLARIZADO DE QUÍMICA



PAULA REGINA TOLEDO SARRAINO

Graduação em Biomedicina pela Universidade de Santo Amaro (2004); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Ciências - na EMEF Desembargador Joaquim Cândido de Azevedo Marques.

RESUMO

A presente pesquisa tem por enfoque tratar do processo de ensino-aprendizado concernente à disciplina química, buscando evidenciar quais as dificuldades e a relevância desta disciplina na elaboração do entendimento de mundo e das concepções de relações sociais e interações cotidianas. Nesta esteira, revela-se importante no sentido de desmistificação da disciplina química, que não deve ser entendida enquanto esforço demasiado ou deslocada da dinâmica cotidiana. Nesta medida, a disciplina química será concebida como presente em todos os momentos da vida humana e social, e o seu ensino depende de uma confluência de fatores concorrentes no mesmo sentido, como, por exemplo, as capacidades cognitivas e afetivo-emocionais dos educandos, formação dos profissionais da educação, contexto social, estrutura do sistema educacional etc.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Química; Educação Escolarizada; Aprendizagem Significativa.

INTRODUÇÃO

Nesta breve exposição, o que se propõe é a reflexão crítica acerca do ensino de química na educação escolarizada. Independentemente da disciplina envolvida, quando se fala em ensino-aprendizagem na educação escolarizada, algumas considerações sempre devem estar presentes. Dada a brevidade do texto, não será possível se aprofundar nesse tema específico de ensino-aprendizagem e respectivo desenvolvimento global das educandas e educandos, mas podem-se apresentar alguns exemplos, como didática adequada, considerar o nível de desenvolvimento orgânico do aluno, a presença da afetividade como fator possibilitador da aprendizagem, a formação dos professores etc.; “A formação de professores deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade para que possam refletir sobre a própria prática docente [...]” (COSTA, 2010, p. 531), sendo estes elementos essenciais no processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Já quando se trata da especificidade do ensino da disciplina química na escola, a particularidade que se apresenta é

a dificuldade de correlação dessa disciplina com a realidade cotidiana. Não porque ela não exista, pelo contrário; a química está presente em todos os momentos de nossas vidas, mas não de uma forma tão evidente. E é nesse sentido que concorre o presente artigo, no sentido de evidenciar tal circunstância e contribuir com as reflexões concernentes ao ensino de química de forma mais correlacionada com a vida cotidiana. Por conseguinte, de forma complementar, busca-se também a desmistificação da ideia da aprendizagem de química ser uma tarefa absurdamente trabalhosa e estafante. Ainda, fechando a introdução, o trabalho se desenvolve essencialmente pela revisão da literatura especializada; primeiro recorrendo-se aos grandes cânones do tema, o que traz legitimidade à pesquisa, mas também, recorrendo-se a novos estudos como artigos científicos, dissertações e teses, servindo de fomento a novas investigações. Destarte, define-se esta pesquisa como sendo qualitativa descritiva.

O caráter da pesquisa é exclusivamente qualitativo e descritivo, tendo em vista que nos limitamos à pesquisa bibliográfica; além do que, avaliamos que o conceito qualitativo deve ser aquele que orienta qualquer pesquisa, tendo em vista que o método quantitativo isoladamente, não é capaz de expressar a realidade tal qual como apreendida. Não se propala aqui relegar ao esquecimento o método quantitativo; não nos restam dúvidas que este método pode contribuir com a ciência; antes, o que se afirma é que, uma vez empregado, o método quantitativo deve estar submetido às considerações qualitativas.

O método qualitativo estabelece hipóteses previamente definidas, assim como as variáveis. Como dito em Minayo (2010), é um método que procura desvelar processos sociais, que no nosso caso, é o ensino de química na educação escolarizada, buscando alcançar novas abordagens, conceitos e categorias referentes ao fenômeno estudado. Sumariamente, podemos definir a pesquisa qualitativa como sendo aquela na qual se emprega procedimentos de interpretação a partir dos dados coletados.

[...] é o que aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões, as abordagens qualitativas se conformam melhor a abordagens de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discurso e de documentos (MINAYO, 2010, p. 57).

Na pesquisa qualitativa, busca-se compreender o fenômeno, sendo essa sua ação fundamental. Godoy (1995, p. 62), apresenta algumas características fundamentais da pesquisa qualitativa, sendo elas: o ambiente natural como fonte direta de dados; caráter descritivo; o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida e; enfoque indutivo. Já Creswell (2007) estabelece algumas orientações de estratégias como, etnografia, teoria embasada, estudos de casos, pesquisa fenomenológica e narrativa. No nosso caso, a pesquisa se efetivará essencialmente pela pesquisa bibliográfica, uma vez dos fenômenos escolhido a ser estudado e pelo enfoque restrito no processo de ensino-aprendizagem de química.

O ENSINO DE QUÍMICA ATRELADO AO COTIDIANO: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Ao nos propormos refletir sobre educação escolarizada, alguns macrotemas precisam ser considerados independentemente da disciplina que se trate. Do mesmo modo, outros temas são específicos de cada disciplina. A presente argumentação tem por escopo discutir os processos de ensino-aprendizagem da disciplina química na educação básica. Deste modo, como enunciado, alguns temas abarcam toda a educação escolar, enquanto outros serão tratados diretamente na dimensão da disciplina química.

Quando se fala em processo de ensino aprendizagem e sua respectiva dimensão cognitiva, estabelecendo como centralidade a educanda e educando, uma argumentação séria, comprometida e engajada precisa ter, como primeiro ponto de reflexão, a consideração que este processo se efetiva em uma dimensão complexa e com uma variedade de fatores de influência, como a própria diversidade cognitiva do sujeito, que alguns irão nomear de capacidades cognitivas, o contexto social, condições psicológicas e emocionais, assim como a afetividade; as vivências e experiência dos sujeitos, os conhecimentos prévios, assim como a própria estrutura organizacional do sistema educacional no qual o processo de ensino-aprendizagem está inserido, e suas respectivas estratégias. Essa consideração prévia evita que se caia em preconceitos e/ou análises rasas e reducionistas, as quais buscam identificar uma vítima expiatória, culpada de todos os males, isentando os demais envolvidos no processo. Dificuldades de aprendizagem, quais quer que seja, nunca deve ser atribuída a um fator isoladamente.

Avalia-se aqui que dentro dessa proposta, um macrotema refere-se às relações interpessoais e relações próprias do ensino-aprendizagem. Nestes termos, uma característica marcante é a afetividade, a qual, como já nos ensinava Lev Vygotsky e posteriormente Henri Wallon, a incorporação das aprendizagens está fortemente atrelada ao contexto e ao ambiente, em que são indubitavelmente favoráveis quando permeados por relações de afetividade, tornando a relação com o saber significativa.

Por outra parte, uma especificidade do ensino da disciplina química é a concepção de senso comum que a entende como pouco empregável na realidade vivida. Essa pré-noção sobre a disciplina química se ratificou como preconceito justamente em decorrência dos modelos tradicionalista de ensino, em que vigorava fortemente a metodologia da aula expositiva. Nessa esteira, uma característica que pode ser especificamente favorável no ensino-aprendizagem de química é a interdisciplinaridade, ou mesmo, em termos mais contemporâneos, a transdisciplinaridade.

Nesta direção, podemos recorrer ao defendido por Barca Lozano e Porto Rioboo (1998), os quais tentam definir o processo de aprendizagem em uma completude de três aspectos, sendo: 1) a aprendizagem é essencialmente um processo ativo, não sendo possível a sua efetivação por meios passivos, tendo em vista que o sujeito precisa exercer e praticar diferentes atividades – físicas, emocionais, psicológicas, motoras e afins -, para assimilar o que está sendo proposto; 2) nesta esteira, a aprendizagem necessariamente é um processo construtivo, uma vez que se refere à construção do conhecimento e dos saberes compartilhados; 3) finalmente, algo importantíssimo e muito presente nas argumentações concernente à Educação e à pedagogia, é o reconhecimento da aprendizagem enquanto significativo, uma vez que o educando tem estruturas cognitivas organizadas, faz-se

necessário que o conteúdo proposto seja dotado de sentido em relação a esse sujeito, para que ele reconheça significado neste conteúdo. Considerando então esses aspectos propostos pelos autores, é possível afirmar que a aprendizagem é um processo de adaptação-acomodação-assimilação, conceito fundamental na teoria piagetiana de desenvolvimento do conhecimento. Exemplificando essa teoria piagetiana, por meio da brincadeira e jogo, Grassi (2008) nos ensina o seguinte:

[...] o jogo espontâneo influencia o processo de aprendizagem, uma vez que faz a criança utilizar a sua inteligência de modo significativo e a estimula a investigar e explorar. Nesse processo o jogo ocupa papel importante sendo essencialmente assimilação, assimilação predominando sobre acomodação (GRASSI, 2008, p. 75).

No ensino de química, o que se percebe a partir das diferentes pesquisas na área é que, mais que transmissão de conhecimento, deve-se buscar a educação química, o que significa trabalhar com os conteúdos e conceitos de forma contextualizada, em que seja possível reconhecer e evidenciar as relações e correspondências dos conhecimentos da química com o cotidiano em diferentes dimensões, não apenas funcional ou econômico, mas também de facilitação criativa e preservação de recursos, por exemplo (MARTINS; TREVISAN, 2006).

Nessa mesma direção, ponto recorrente nas pesquisas é o relato das dificuldades em tornar os princípios e fórmulas da disciplina inteligíveis, isso porque, diferentemente de outras disciplinas, como a língua portuguesa, geografia e história, por exemplo, que estão mais fortemente presente no cotidiano, os conhecimentos químicos se apresentam na realidade de forma velada, precisando que seja evidenciada essa correlação com a realidade. Ou seja, estamos falando também de incorporação ou internalização de práticas, costumes e comportamentos (GALIAZZI; GONÇALVES, 2004).

O primeiro dado evidenciado é que o ensino aprendizagem pode ser definido enquanto um movimento recíproco e equivalente entre as partes envolvidas, sendo difícil a identificação de quais fatores são mais determinantes. Em última instância, pode-se afirmar que o processo de ensino-aprendizagem é uma estrutura cultural, o qual, ele próprio em si mesmo, se constitui em fator produtor de conhecimentos e saberes. Ou seja, se renova a todo tempo, elabora novos dispositivos e mecanismos de desenvolvimento; ao fim e ao cabo, produtor de cultura. Complementarmente, os mesmos autores afirmam que a aprendizagens acontecem em cinco grandes áreas, sendo elas “Perceptiva-atencional, psicomotora, linguística, socioafetiva e pensamento lógico” (BARCA LOZANO; PORTO RIOBOO, 1998, p. 48), sendo essas áreas consideradas universais em todos os sujeitos, independentemente do contexto social; entretanto, o contexto social influencia em seus desenvolvimentos. Finalmente, referem-se à situação educativa em dois âmbitos, aqueles intrapessoais, próprios dos sujeitos e âmbitos ambientais-culturais, próprios das circunstâncias de aprendizagens e/ou do contexto social. As questões internas dos sujeitos referem-se à sua maturidade psicológica-cognitiva, assim como físicas e psicomotoras; já as externas referem-se às vivências, conhecimento prévio, afetividade e personalidade. Nesta medida, evidencia-se que as dificuldades de aprendizagens não podem ser definidas a priori como orgânicas, intrínsecas ao sujeito, uma vez que existe uma gama de relações sociais para além das relações e interações imediatas da educação escolarizada; por outro lado, considerando as questões psicológicas e psiquiátricas, as dificuldades de aprendizagens, que no caso seria mais bem definida como transtornos de aprendizagens, podem ser sim intrínsecas ao sujeito, sendo resultado de disfunções intelectuais-cognitivas, que é o exemplo da Dislexia. A relação dessas duas dimensões, intrínsecas e extrínsecas, pode ser expressa nos seguintes termos,

na capacidade do sujeito em planejar, organizar e direcionar suas capacidades cognitivas em função da aquisição dos recursos e proposições escolares, numa perspectiva de organização dentro das questões sociais, tendo por objetivo a maior e melhor eficiência na aquisição.

Dificuldades de aprendizagens é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestada por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, pode ocorrer durante toda a vida. Problemas na autorregulação do comportamento, na percepção social e na interação social podem existir com a dificuldade de aprendizagem. Apesar das dificuldades de aprendizagens ocorrerem com outras deficiências (por exemplo, deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbios sócio-emocionais) ou com influências extrínsecas (por exemplo, diferenças culturais, insuficiência ou inapropriada instrução etc.), elas não são resultado dessas condições (FONSECA, 1995 p. 71).

A disciplina Química pertence ao campo maior definido como sendo ciências da natureza; disto já se evidencia sua prevalência no cotidiano da vida humana, ou seja, as disciplinas englobadas por esse domínio das ciências da natureza, antecedem até mesmo a própria organização social. Isso significa que a própria existência humana depende dessa dinâmica natural, desenvolvida pelo progresso humano em ciência, dentre as quais, a química. Mas percebe-se que, para o devido desenvolvimento da vida humana e de sua consequente organização social, faz-se necessário entender estas ciências da natureza.

A ciência química tem por seu cerne perceber e interpretar as transformações químicas da matéria ou das substâncias, nas diversas situações, sendo, por conseguinte, necessário para seu entendimento e compreensão, o desenvolvimento de certo raciocínio químico, como expressado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000). Aqui nos parâmetros curriculares já se orienta para o ensinamento da disciplina química de forma contextualizada, considerando que as transformações químicas acontecem nas “diversas situações”.

Ao se fazer a identificação da necessidade de tornar os conhecimentos da disciplina química mais acessíveis e costumeiro, está-se remetendo também à necessidade do reconhecimento dos processos de ensino-aprendizagem da química por meio de experimentos, haja vista que o seu ensino apenas por meio da teoria, pode tornar o entendimento sobremaneira dificultoso. Quando realizado na prática por meio de experimentações, é possível identificar as etapas dos processos, por exemplo, tornando um exercício muito mais significativo (SILVA; ZANON, 2000). Uma das dificuldades, portanto, está atrelada à questão estrutural física, ou seja, é um caso também de investimento na educação, uma vez que grande parte dos experimentos são realizados em laboratório específico (HODSON, 1994).

Diante de tais circunstâncias de baixo investimento e precariedade, algumas unidades escolares e respectivos docentes adotam como alternativa a ideia da utilização da química a partir da realidade cotidiana, como por exemplo, a organização dos conteúdos da disciplina a partir de temas transversais que remetem à práticas da rotina diária, como cozinhar arroz, em que acontece a ebulição e respectiva evaporação da água, culminando na separação dos elementos hidrogênio e oxigênio. Este é apenas um exemplo, ao se aprofundar na literatura específica, existem outros exemplos, como a abordagem dos conceitos fundamentais da disciplina a partir de teorias cognitivistas, em oposição às aulas expositivas, proposta elaborada pelo Grupo de Pesquisa em Ensino de Química da Universidade de São Paulo.

O acesso ao saber não mais seguirá apenas a ordem hierárquica e progressiva como geralmente é disposta na programação de uma disciplina ao longo das séries escolares. A tecnologia disponível, sobretudo através da Internet, MS também em programas já existentes, como os de vídeo, possibilita diferentes formas de acesso ao saber [...]. Essas novas oportunidades de aprendizagem, se disponíveis aos alunos, provocam a necessidade de uma mudança profunda na didática utilizada pelos professores. Mais do que seguir um programa, eles precisam relacionar e dar sentido a essa trama a que os alunos estão submetidos (PENIN, 2001, p. 37).

O que está sendo dito é que a tendência é por práticas de ensino-aprendizagem e educacionais que superem o tradicionalismo da chamada “decoreba”, o que significa a compreensão dos conteúdos de forma contextualizada, o que é condição sine qua non para que conteúdos e a prática da escolarização faça sentido a educandas e educandos (PRIESS, 2012). Não significa a recusa incondicional de exposição de conhecimentos, pelo contrário, expor o conteúdo é necessário, mas de forma que fomente a pesquisa que complemente o que foi ensinado e entendido, uma vez que é por meio da pesquisa e da experimentação que se aprende a fazer, além do aprender a aprender. Essa é uma condição que remete à interdisciplinaridade.

Entretanto, ainda existe muita resistência às novas concepções de ensino e aprendizagem e as escolas e seus respectivos profissionais continuam a reproduzir métodos tradicionalista nos quais se privilegia recursos usuais como o livro didático e o quadro de giz, limitando as possibilidades de entendimento da química, assim como de sua assimilação, uma vez que a apresentação dos conceitos e princípios da química apenas por meio de fórmulas, sentenças, números, gráficos etc., torna-a algo muito abstrato, deixando de fazer sentido ao educando e, por conseguinte, não lhe sendo um conteúdo e aprendizagem significativos (MALDANER et. al., 2006). Neste sentido, significa a transmissão de conceitos químicos por meio de expressões matemáticas, desconsiderando por completo os significados lógicos e de interpretação química e físico-química dos fenômenos.

Qualquer processo de ensino-aprendizagem precisa, necessariamente, ser significativo ao educando, para que ele se “torne” potente, interessado, motivado a aprender o que se propõe; tornando-se ele educando, em agente ativo da própria aprendizagem. Uma fórmula química que o educando apenas conhece expressa no papel, não é capaz de se relacionar com a sua vida cotidiana; ou seja, o educando deixa de ser a centralidade do processo de ensino-aprendizagem, e o que passa a ser central no processo é o mero cumprimento das formalidades da lei. Nesta medida, a química é ensinada como uma coleção de fatos por meio de fórmulas, descrições de fenômenos e teorias, de forma abstrata e descontextualizada, relegando ao esquecimento os chamados processos da ciência, os quais consideram os eventos e procedimentos que viabilizam as descobertas científicas. Ao fim e ao cabo, os métodos tradicionais, não se propõe reflexões críticas sobre relações causais, nem tão pouco acerca dos processos envolvidos. Desta metodologia de ensino, resta apenas os chamados produtos das ciências que, como já dito, deslocado da realidade, não são dotados de sentido algum.

O que se encerra então é a memorização de fatos, fórmulas, conceitos, símbolos, negando aos educandos e educandas os processos de construção do conhecimento científico e a sua relação com o cotidiano, fazendo destes sujeitos, educandos dependentes, sem capacidade de raciocínio autônomo, uma vez que não conseguem perceber a relação da química com o contexto social (COSTA; MIRANDA, 2007).

O contraponto é a concepção da química englobando a natureza, na qual os experimentos empíricos favorecem a compreensão científica pelo educando dos processos e transformações envolvidas. Ao observar as reações, torna-se mais fácil fazer conjecturas, que além de ser um exercício do pensamento livre e autônomo, remete também a busca por resoluções de problemas, fazendo parte das tendências mais recentes da Educação de desenvolvimento de competências nos educandos, ou seja, a capacidade do educando de fazer uso de forma adequada e eficiente dos conhecimentos escolares para a resolução de eventuais conflitos cotidianos. Nesta esteira que se pode referir à metodologia de Aprendizagem Baseada Na resolução de Problemas, a qual propõe que se direcione a atenção do conhecido para o desconhecido, possibilitando que se reconheça os princípios científicos que orbitam o problema, e fomentando que se faça uso desses princípios para se chegar à resolução, em um movimento de reflexão crítica autônoma.

[...] precisam se empenhar em formar alunos com capacidade para pensar cientificamente e para assumir atitudes ético-valorativas dirigidas a valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, o reconhecimento da diferença, o respeito à vida, ao ambiente, aos lugares, à cidade (CAVALCANTI, 2002, p. 46).

E ainda, complementa Straforini (2008):

[...] é visto como um agente passivo, cabendo a ele decorar e memorizar o conjunto de conhecimentos significativos da cultura da humanidade previamente selecionados e transmitidos pelo professor em aulas expositivas. O mundo é uma externalidade ao aluno, ou seja, não é dado a ele a possibilidade de sua inserção no processo histórico. Assim, o conhecimento é concebido como uma informação que é apreendida unicamente pela memorização. (STRAFORINI, 2008, p. 57)

Percebe-se que a proposta do método de resolução de problemas percorre o mesmo caminho proposto pela pesquisa científica, no qual primeiro se determina o problema, o levantamento de dados, formulação de hipótese, experimentação, configuração ou rejeição da hipótese. É um modelo que fomenta a autonomia e a troca de conhecimentos.

A ênfase do método de resolução de problemas é a superação dos limites da simples aprendizagem deslocada do contexto no qual o educando está inserido. A grande questão é uma aprendizagem que concorra para o exercício da cidadania enquanto sujeito pertencente a uma rede social, de forma ativa e responsável. Isso porque, como afirma Lambros (2004), o método de resolução de problemas assemelha-se ao que acontece na vida cotidiana, onde numa situação real, primeiro se apresenta as problemáticas de relações sociais e afins, depois, na busca por tentar resolver e superar a problemática que se apresenta, é que se realiza e se efetiva a aprendizagem.

Avalia-se ser um método satisfatoriamente adequado para o ensino de química, tendo em vista que propõe ao educando que ele seja ativo no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo diretamente para o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas; isso porque, uma das características mais marcantes dessa metodologia é o estudo de caso, possibilitando a interdisciplinaridade, o diálogo não só com as demais disciplinas escolares, mas também com a própria dinâmica social. É reconhecidamente aceito que para um bom entendimento da disciplina química seja necessário a experimentação; essa é uma das principais peculiaridades das ciências da natureza, a necessidade das experimentações para se perceber seus meandros, suas sutilezas. E essa concepção não deve se limitar aos experimentos acadêmicos-científicos, mas também se expandir para o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar. A compreensão dos conceitos

químicos está intrinsecamente ligada ao manuseio prático do manuseio dos elementos e substâncias, e na atividade teórica, nas explicações da matéria e suas respectivas transformações. Fora dessa relação complementar entre teoria e prática, não se pode compreender a disciplina química.

Percebe-se que no ensino da química existem certas peculiaridades, mas que de forma geral, todo processo de ensino-aprendizagem precisa conter certos elementos comuns. Fomentar no educando a curiosidade investigativa, favorece a compreensão das relações conceituais da disciplina que está sendo ensinada. Nesta esteira, a partir da compreensão das relações conceituais em questão, é que primeiro, o conteúdo e a aprendizagem passam a fazer sentido a esse educando e segundo, este educando torna-se capaz de fazer conjecturas, buscar possibilidades, novos caminhos, e assim efetivando um processo de aprendizagem compartilhado entre ele, educando, demais educandos e o professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto e da exigência de brevidade do artigo, talvez não nos reste muitas considerações a serem feitas. Mas é importante que se pontue que em todo processo de ensino-aprendizagem, o que está sendo proposto a ser ensinado, precisa manter relação de sentido com a realidade, com o contexto; só assim que o que está sendo proposto torna-se significativo aos educandos; e como é sabido, caso o que está sendo proposto não seja significativo, não há, por conseguinte, aprendizagem. No caso de ensino de química, a mesma concepção se aplica, talvez tendo por principal peculiaridade a necessidade da experimentação, para extrapolar os limites da simples exemplificação por meio de fórmulas e sentenças matemáticas. Não se afirma que fórmulas e sentenças matemáticas não sejam necessárias e importantes; pelo contrário, são essenciais. O que se afirma é que para essas fórmulas e sentenças sejam significativas e façam sentido ao educando, precisam ser evidenciadas e demonstradas no contexto social cotidiano.

REFERÊNCIAS

BARCA LOZANO, A., PORTO RIOBOO, A. **Dificultades de aprendizaje: categorías y clasificación, factores, evaluación y proceso de intervención psicopedagógica**. In SANTIUSTE BERMEJO, V., BELTRÁN LLERA, J. A. **Dificultades de aprendizaje**. Madrid: Editorial Síntesis, 1998.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília, DF: 2000. 68 p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Acesso em 02 fev. 2018.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

COSTA, N. S.; MIRANDA, D. G. P. **Professor de Química: Formação, competências/ habilidades e posturas**. 2007.

COSTA, V. A. da. **Inclusão de alunos com deficiência: experiências docentes na escola pública**. Revista Debates em Educação. Maceió, v. 3, n. 5, 2010.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FONSECA, O. **A brincadeira é ler e escrever! 2015**. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/amp/educacao/colegio-ofelia-fonseca/a-brincadeira-e-ler-e-escrever>. Acesso em: 26 jul. 2018.

GALIAZZI, M. C.; GONÇALVES, F. P. **A natureza das atividades experimentais no ensino de Ciências: um programa de pesquisa educativa nos cursos de Licenciatura**. In: MANCUSO, R.; MORAES, R. Educação em Ciências - *Produção de Currículos e Formação de Professores*, Ijuí: Unijuí, 2004, p.237-252.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995.

GRASSI, T. M. **Oficinas psicopedagógicas**. 2ª ed. rev. e atual. Curitiba: IBPEX, 2008.

HODSON, D. **Hacia un enfoque más crítico del trabajo de la laboratório**. Enseñanza de las Ciencias, v. 12, n. 3, p. 299-313, 1994.

LAMBROS, A. **Problem-Based Learning in middle and high school classrooms**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2004.

MALDANER, O. A. et. al. **Pesquisa sobre Educação em Ciências e Formação de Professores**. Em: GRECA, I. M. (org); SANTOS, F. M. T. dos. **A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas Metodologias**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

MARTINS, P. L. O; TREVISAN, T. S. **A prática pedagógica do professor de química: possibilidades e limites**. UNIrevista. Vol. 1, n° 2 : abril, 2006.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PENIN, S. T. S. **Didática e cultura: o ensino comprometido com o social e a contemporaneidade**. In: CARVALHO, A. M. P. de; CASTRO, A. D. de. **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2001. Cap. 2, p. 33-52.

PRIESS, E. Y. **Didática no Ensino Superior**. Edição 1, Sociesc, Joinville, SC, 2012.

SILVA, L. H. de A; ZANON, L. B. **A experimentação no ensino de Ciências**. In: ARAGÃO, R. M. R.; SCHNETZLER, R. P. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Abordagens**. Piracicaba: CAPES/UNIMEP, 2000. 182p.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2. ed. São Paulo: ANNABLUME, 2008. 188p.

ATIVIDADE CRIADORA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



REGIANE ALEXANDRE DA SILVA

Graduação em Letras Português/ Inglês pela Faculdade Universidade Paulista- Unip (2014); Professor de Ensino Fundamental II - Língua Inglesa e Língua Portuguesa - na EMEF João Pedro de Carvalho Neto.

RESUMO

O presente artigo de conclusão de curso teve como finalidade fazer breves comentários sobre a importância da atividade criadora na Educação Infantil utilizando-se da disciplina de Artes para desenvolver nas crianças seu lado artístico e criativo. Tal pesquisa se fez importante por tratar do real aproveitamento da Educação Artística como disciplina presente no currículo escolar, principalmente em uma fase em que a criança possui maior capacidade de desenvolver múltiplas competências e habilidades, entre elas a artística. Para isso foi como foco de estudo a linguagem da gravura, essa que ajuda na busca da própria identidade e descobertas pela criança, algo que foi constatado através das pesquisas bibliográficas sobre a construção do pensamento lógico. Além disso, foi levado em consideração não só o desenvolvimento artístico nos anos iniciais de educação como também o desenvolvimento cognitivo e afetivo causado pela interação que há entre professor e aluno e entre aluno e aluno. Assim, tal trabalho pôde mostrar algumas atividades que podem ser desenvolvidas pelos professores ligados à arte.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Educação Artística; Atividade criadora; Desenvolvimento Cognitivo.

INTRODUÇÃO

Mesmo que inconscientemente, a Arte está presente em nosso dia a dia, em algumas ações realizadas pela pessoa que exige um pouco mais de habilidades e criatividade. Levando em consideração que a escola é um ambiente que ocupa um lugar importante na formação intelectual e cognitiva das crianças, é necessário que tal disciplina esteja presente na educação escolar como forma de desenvolver nelas as habilidades artísticas que só o estudo de artes pode proporcionar.

A Educação Infantil trata da primeira fase de ensino e aprendizagem, e é considerada a mais importante por ser nesse período que a criança se encontra apta a desenvolver competências e

habilidades cognitivas. Pensando nisso é preciso que os profissionais da educação entendam a importância da disciplina de Artes para a formação da personalidade dessa criança, que irá influenciar em suas futuras decisões.

Dessa forma, é válido apresentar algumas atividades que podem ser trabalhadas em sala com a criança. Para isso escolhemos a gravura e as diversas possibilidades de trabalho como a colagem. A finalidade é que os alunos desenvolvam a capacidade de trabalhar em grupo ou em interação, além de desenvolver a capacidade de movimentar-se através do trabalho manual e de construir trabalhos de acordo com seu próprio modo de pensar.

A realização de tal pesquisa se fez necessário pelo intuito de tornar a elaboração de aulas divertidas algo fácil para o professor e proveitoso para o aluno. Além disso, a gravura é uma opção pouco estudada entre os pedagogos que quase não as utiliza uma vez que conta não com o papel em si, mas com outras superfícies que podem ser desenhadas e a qual se pode usar matérias como: gesso, sabão, massa argila e colagens.

O objetivo geral do trabalho é o de compreender como a arte enquanto atividade humana pode proporcionar uma formação integral, dos sujeitos no contexto social. Os objetivos específicos serão: Investigar os elementos históricos dos referenciais teóricos que discutem a temática sobre a importância da arte para o desenvolvimento cognitivo infantil; identificar o ensino da arte como expressão de linguagem para a aquisição de conhecimento, para o desenvolvimento humano e cultural; e analisar as atividades artísticas como metodologia para o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, socioafetivo e motor da criança.

Para a elaboração de tal trabalho contamos com a metodologia bibliográfica, que se encontra presente em qualquer trabalho acadêmico, uma vez que utilizaremos livros, revistas e artigos como forma de dá um embasamento teórico consistente nas ideias abordadas.

CONTEXTO HISTÓRICO

Podemos fazer um breve recorrido sobre a arte, começando pelo período cristão nos séculos III e IV, apresentando a arte sob uma perceptiva clássica. Já nos séculos VIII e IX tem-se a arte carolíngia com suas formas abstratas. A arte Otoniana predominante nos séculos XI e XII tem uma origem expressionista em seus monumentos. Dos séculos XII ao XV o estilo gótico mostrou um novo olhar quando definiu a importância na percepção de espaço.

O século XVII e XVIII apresentou a arte barroca que trouxe o equilíbrio renascentista através do Renascimento clássico. No que se refere ao estudo da Arte no Brasil, foi no século XIX, se deu início a formação de profissionais na área, com a criação da Escola de Belas-artes no Rio de Janeiro. A primeira forma de ensino foi baseada nos modelos que surgiram na Europa e nos Estados Unidos, apresentado a arte como algo adquirido pelo professor e transmitido ao aluno, com a reforma da nova pedagogia, o aluno foi incentivado a criar através da liberdade de expressão.

Suas tendências iam de acordo com os movimentos surgidos em cada época. A Educação

Artística na escola surgiu como forma de fazer que o aluno manifestasse suas emoções. A arte se manifesta de várias formas, como por exemplo: por meio da música, da pintura, da escultura, da dança, do teatro. Nas décadas de 50 e 60 de acordo com Martins, Picosque e Guerra (1988), as escolas sofrem a influência da Pedagogia Nova, que consistia em dar ao aluno a liberdade de escolhas. Na década de 70 a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 5.692/71) traz em seu texto o componente curricular Educação Artística, dando ênfase a importância dela nas escolas. Já em 1988, surgem os Parâmetros Curriculares de Arte, que servem até hoje como base de instrução para o professor:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 1988, p.90).

Além do previsto na citação acima, o Parâmetro Curricular Nacional de Arte destinado a Educação Infantil, conta com capítulos que tratam dos objetivos e conteúdos de Arte, além de capítulos com ideias para artes visuais, dança, música e teatro, este último será o mais discutido aqui, já que nele estão presentes as gravuras.

Dessa forma, para que haja o desenvolvimento integral e conseqüentemente sua inserção na sociedade da Lei de Diretrizes e Base prevê o atendimento educacional a crianças de 0 a 5 anos de idade, sendo que nesses primeiros cinco anos de vida deverão ser desenvolvidas habilidades que só a Arte tem a capacidade de instigar.

Assim, a Educação Infantil é a fase em que há a possibilidade de elaborar um currículo escolar especial e diferente destinado às peculiaridades do desenvolvimento cognitivo dessa idade. A criança não só deve dar início a compreensão da linguagem e da matemática como também, iniciar os estudos que lhe garanta uma formação pessoal, de mundo, de identidade, autonomia e expressão de arte. Por isso é que o Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil sugere que a Arte seja abordada em três dimensões:

- fazer artístico — centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;
- apreciação — percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores;
- reflexão — considerado tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas. (BRASIL 1998, p.89).

De acordo com as instruções apresentadas acima se pode perceber que a primeira fase trata de fazer com que haja o reconhecimento artístico por meio da exploração por parte da criança para que ela reconheça os objetos de trabalho ao seu redor.

A segunda fase consiste na observação da criança e do professor do que foi produzido para que ambos possam construir ideias em torno da produção feita pelo aluno, momento importante, já que conceitos deverão ser formados. Por fim, tem-se a fase em que a criança poderá questionar-se

sobre seu trabalho e o professor deverá responder de acordo com seu saber artístico.

CONCEITOS

Quando falamos do termo arte, ela abrange um conceito muito amplo, pode significar trabalhos históricos como alguns ofícios e ocupações, para Mello (1987, p. 422), “a própria arte era vista como um setor ou domínio pouco significativo para os estudos etnográficos”. Mas foi no século XIX que arte passou a abranger a criação estética artística, nesse mesmo período ela ganhou importância no contexto educacional.

Desde a pré-história o homem produz arte, como as figuras nas cavernas descobertas. A arte está estritamente ligada à sociedade em que se manifesta, apresenta estética e se refere a algo considerado belo. A arte tem, pois, caráter universal. Além, disso se manifesta de diferentes formas a depender da época em que se apresenta, com estilos próprios de acordo com os diferentes momentos da história:

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. Assim, o ensino e a aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos. No entanto, a área que trata da educação escolar em artes tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizaram o século XX em várias partes do mundo. (BRASIL, 1997, 20).

Baseando-se nas ideias de Ana Mae Barbosa (1975), uma das principais referências no estudo de arte-educação no Brasil, a pesquisa proposta fala sobre a contribuição que o ensino de arte traz à aprendizagem. De acordo com Barbosa (1975) o contato com a arte é de suma importância para crianças, pois neste processo de conhecimento são ativadas várias outras áreas.

Sabemos que a arte pode ser expressa de várias formas, o presente trabalho trata da arte da gravura nas series iniciais. Souza nos mostra uma definição sobre gravura que parece importante para entendermos em que consiste em trabalhar a gravura em sala de aula: “Consiste em gravar, escavando, um desenho.” (SOUZA, 2003, p. 289). A palavra gravura tem sua origem na palavra gravar, ou seja, registrar algo, nesse caso, em forma de arte, exposta em uma base que foi preparada para receber tal obra.

A técnica da gravura surgiu no século XVII como uma forma atualizada da pintura, o que fez com que muitos questionassem se seu conceito se encaixava no de uma forma mais moderna de pintura ou se seria teria um conceito voltado mais para a arte de impressão de imagens em uma placa ou estrutura.

Para Mauro Andriole é gravura (2003): “... o múltiplo de uma Obra de Arte, reproduzida a partir de uma matriz. Mas trata-se aqui de uma reprodução "numerada e assinada uma a uma", compondo desta forma uma edição restrita...”. Ainda de acordo com seus pensamentos:

A gravura é um meio de expressão que sempre ocupou lugar de destaque na produção da maioria dos artistas, pois possui características sem equivalência em outras modalidades artísticas. Suas operações sofisticadas e a invenção dos métodos de imprimir, e das próprias prensas, fizeram do ofício do artista gravador um misto de gênio da criação, com engenheiro e alquimista. Não é difícil imaginar as dificuldades de produção de uma gravura em Metal, ou Litografia em épocas que eram iluminadas a fogo, num tempo em que a carroça e o cavalo eram os transportes mais comuns nas grandes cidades, e que nada se sabia sobre plástico ou nem se imaginava a possibilidade de comprar uma lixadeira elétrica na loja de ferragens. (ANDRIOLE, 2003 p.15).

Hoje o conceito de gravura tomou uma proporção maior já que se trata de uma forma de arte que pode ser produzida em muitas superfícies. Independente se é uma impressão de imagens ou uma pintura, suas técnicas se aprimoram ao longo do tempo e hoje faz parte do currículo da disciplina de artes nas escolas.

ATIVIDADES

O professor de educação e pesquisador James S. Catterall estudou a influência que a aprendizagem de arte tem sobre a inteligência, afetando de forma positiva o desenvolvimento emocional, afetivo e também o raciocínio. Ele pontua a arte como estimuladora do conhecimento de disciplinas como a Matemática, o Português, a História, o Inglês entre diversas outras. O Parâmetro Curricular Nacional confirma tal pensamento do pesquisador ao dizer que:

Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. Por exemplo, o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático. (BRASIL, 1997, p.19).

Por isso é que se faz importante o estudo de Arte estabelecendo uma ponte de ligação entre as demais disciplinas previstas no currículo escolar. A história da Arte, por exemplo, é uma forma de integrar a disciplina de História, os movimentos que aconteceram em nome da Arte puderam estabelecer um intercâmbio, ou seja, uma troca de ideias com a disciplina de Literatura.

Os Parâmetros Nacionais Curriculares (1998) de Artes diz que é necessário o desenvolvimento artístico em seus vários aspectos para uma formação completa das habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes em fase de aprendizagem. Apesar de a maioria das escolas ensinarem Artes apenas a partir dos anos finais do Ensino fundamental, é importante pensarmos em sua aplicação já desde os primeiros anos da criança no meio escolar.

Para isso foi pensando na arte da gravura, uma vez que esta traz várias possibilidades de produção artística, dentre elas podemos escolher técnicas que se encaixam muito no perfil de aluno da Educação Infantil. Assim pode-se pensar na possibilidade de se usar a folha de ofício ou até mesmo a cartolina, dentre outros materiais disponíveis na escola ou na mochila do aluno.

Para a produção da atividade o professor deverá iniciar a aula explicando o que deve ser feito mostrando um exemplo para os alunos. O pedagogo poderá optar por um trabalho individual em que cada aluno produzirá o desenho do seu animal preferido em uma folha de ofício com os materiais que possui, ou optar por dividir a turma em grupos para que o trabalho seja feito em uma cartolina.

A segunda opção parece boa, uma vez, que não só haverá interação entre os colegas como também poderão dividir as matérias entre si, no entanto deve ser observado antes o perfil de cada turma para saber se o trabalho em grupo funcionará.

O exemplo acima foi apenas um dos vários que podem ser trabalhados com a arte da gravura, o professor que queira se aprofundar no projeto, deverá propor o uso de objetos mais complexos (argila e massa) à medida que seus alunos forem evoluindo no aprendizado.

Para os menores, ou seja, aqueles que se encontra em creches o pedagogo poderão pensar na arte dentro de um conceito mais simples. Para o desenvolvimento motor, fase importante na vida da criança, há vários jogos. Cunha (2005) cita alguns como: o de boliche de latas, o de argola e o dominó de retalhos.

Aqui vamos apresentar alguns extremantes fáceis para o professor que queira iniciar alguma atividade similar, como por exemplo, escolher diferentes objetos (brinquedos) em que os alunos possam abrir e fechar, pode ser caixas, bolsas com zíper, conteúdos com tampa de rosca.

Nesse primeiro momento o professor deverá observar a facilidade que cada um dos alunos tem para desenvolver tal ação, que a princípio parece um ato simples, mas que pode não ser bem executada por todos. Em um segundo momento, os objetos contidos em essas caixas e frascos deverão servir para dar continuidade à aula.

Assim se o aluno foi instigado a abrir um pote com doces, o professor deverá instigar a elaboração de uma sobremesa, se o aluno foi incentivado a abrir potinhos de tinta o próximo passo é trabalhar a pintura com os dedos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como foi visto em todo o trabalho, a sua finalidade foi o de fazer um breve comentário sobre a importância da disciplina de Artes na educação Infantil, ao mesmo tempo em que, focamos na possibilidade de dar início à arte da gravura nas series iniciais como desenvolver desde já, a habilidade de serem criativo e mais artístico em suas produções.

Para isso contamos com o BNCC de artes voltado a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, com reza sobre a importância de se inserir a disciplina de artes nas escolas. Ao mesmo tempo os Parâmetros Curriculares afirmam que a arte tem a capacidade de desenvolver na criança busca pela própria identidade.

Diante do que foi pesquisado, pode-se chegar à conclusão, de que longe de tornar o aluno um grande artista, o professor pode dentro do que pede o ano escolar e a idade de cada um dos seus alunos, fazer com que eles estejam mais aptos e preparados não só para o que tem a oferecer os anos escolares que virão como também, forma cidadão voltados para o mundo da arte.

REFERÊNCIAS

ADRIOLE, Mauro. **Gravura: conceito, história e técnicas**. 2003. Disponível em: http://www.casa-dacultura.org/arte/Artigos_o_que_e_arte_definicoes/gr01/gravura_conceito_hist.html. Acesso em: 20 fev. 2023.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. **Imagem no Ensino da Arte: Anos oitenta e Novos Tempos**. São Paulo: Perspectiva: Porto Alegre: Fundação IOCHDE, 1997.

_____. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Estud. av., São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, Dec. 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 de fevereiro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso 09 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em: 06 de fevereiro de 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Volume 6 - Brasília: MEC/SEF, 1997**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acessado em: 06 de fevereiro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetro Curricular de Arte: Educação Infantil**. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso 07 de fev. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de mundo**. Volume 03. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso 07 de fev. de 2023.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Criar para brincar: a sucata como recurso pedagógico**. São Paulo: Aquariana, 2005.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Teles. **Didática do Ensino de Arte: A Língua do Mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MELLO, Luís Gonzaga de. **Antropologia Cultural: iniciação, teoria e temas**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1987.

OS ASPECTOS QUE ENVOLVEM SITUAÇÕES DE NÃO APRENDIZAGEM



RITA DE CASSIA PEREIRA DE OLIVEIRA

Especialização em Educação Especial e Educação Infantil pela Faculdade Conectada, Faconnect, conclusão em junho de 2022; Especialização em Educação a Distância Pela Universidade Paulista UNIP, conclusão em setembro de 2020; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura do município de São Paulo.

RESUMO

Esta pesquisa aborda os diferentes aspectos que envolvem os processos da não aprendizagem, o que dificulta a apropriação e assimilação dos conteúdos escolares relacionados à leitura e a escrita e a aquisição das habilidades necessárias para lidar com números por parte do educando, e que consequentemente irá refletir de forma negativa em toda sua trajetória escolar, trazendo como consequências a inabilidade de adquirir a competência relacionadas as habilidades de ler, escrever e desenvolver-se quanto ao conhecimento matemático.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades Aprendizagem; A não aprendizagem; Contexto Escolar.

INTRODUÇÃO

A maior preocupação do educador e demais profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem é saber como a criança desenvolve em si a aprendizagem, como ela cria o pensamento, e desenvolve suas habilidades de raciocínio, bem como a aquisição da fala e da capacidade de ler e escrever.

A aquisição das habilidades de ler e escrever são uma das principais ansiedades das famílias e dos educadores de crianças em idade escolar inicial.

Isso significa que a criança conseguiu ter acesso às habilidades e valores tidos como relevantes no contexto social, no qual ler e escrever tem importância fundamental no cotidiano do educando que convive em uma sociedade onde ser alfabetizado está diretamente ligado com exercer com dignidade a cidadania.

Para identificar possíveis problemas de dificuldades de aprendizagem em uma criança, é necessário primeiramente entender como se dá o processo de aprendizagem, os fatores que influenciam este processo e quais as possíveis causas destas dificuldades.

A aprendizagem é um processo que envolve diversos fatores que ocorrem no interior da criança e se mostra em uma mudança gradual de comportamento. A rotina escolar diária é permeada por informações e aprendizagens que exigem do educando as habilidades de ler, escrever e raciocinar frente à necessidade de tomar decisões.

Estar à margem destas habilidades tende a comprometer a qualidade de vida da do educando, assim estar atendo a dificuldades de aprendizagem da criança desde o início de sua vida escolar aumenta significativamente as chances de superar essas barreiras educacionais.

É bastante comum no ambiente da sala de aula, casos de alunos que apresentam severas dificuldades para desenvolver-se quanto ao conteúdo relacionado à matemática, não compreendendo, as explicações à sobre o conteúdo que está sendo ensinado, conseqüentemente não obtendo o aprendizado necessário, perdendo o interesse pela matéria.

Este insucesso na aprendizagem do conteúdo matemático associado à ausência de recursos psicológicos e biológicos tende a fazer com que o aluno se sinta

Incapacitado de aprender comparando-se a seus iguais, essa desmotivação é um dos fatores determinantes para o fracasso escolar intimamente ligado à evasão escolar.

O aluno que apresenta pouca ou nenhuma motivação para superar as dificuldades relacionadas ao aprendizado tende a fracassar frente a demandas pela ação constante de ministrar conteúdos, mesmo que estes não estejam sendo plenamente compreendidos pela turma especialmente pelo aluno que apresentam dificuldade acentuada na apropriação de conteúdos matemáticos.

A falta de compreensão de conteúdos matemáticos reflete na aprendizagem de outras disciplinas, principalmente pelo fato de favorecer a desmotivação do aluno, que se sente incompetente por não conseguir atingir as expectativas quanto ao conteúdo matemático.

O professor por sua vez, não compreendendo o que pode estar causando esta incapacidade, talvez por falta de informação sobre o assunto ou até mesmo pela ausência de um olhar diagnóstico da equipe escolar, acaba por negligenciar o aprendizado do aluno, deixando de encaminhá-lo ao atendimento profissional adequado, dessa forma as chances deste aluno ser acometido pelo fracasso escolar é negativamente aumentada.

DIMENSÕES DA NÃO APRENDIZAGEM

A ausência do êxito na aprendizagem pode associar-se à deficiência de recursos biológicos importantes para o desenvolvimento das funções de aquisição desses conhecimentos, indispensáveis para que o aluno aprenda estes problemas relacionados à maturação de algumas estruturas cerebrais tendem a dar origem a transtornos de aprendizagem escolar.

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente. (CORREIA, 2008, p. 46).

Tais transtornos apresentam-se desde muito cedo no cotidiano do educando, e, ao contrário do senso comum, não ocorrem por falta de oportunidades de aprender, ou deficiência intelectual, os transtornos de aprendizagem geralmente resultam em situações de sofrimento para o aluno.

Caso o aluno não receba as intervenções adequadas e atendimento especializado a dificuldade de desempenho tende a aumentar, trazendo como consequência inúmeros prejuízos para o desenvolvimento escolar do aluno e sua vida pessoal.

...os distúrbios de aprendizagem causam prejuízo significativo em áreas específicas, tais como na leitura (dislexia), matemática (discalculia), escrita (disgrafia), entre outros casos. Porém o distúrbio específico não compromete as demais áreas do desenvolvimento. Os distúrbios aritméticos, conhecidos também como discalculia, constituem-se na dificuldade específica em realizar cálculos e operações que exijam raciocínio lógico-matemático. (LUCION 2010, p. 05)

Quando o aluno apresenta dificuldades na aprendizagem, especialmente na aquisição e aperfeiçoamento da leitura e da escrita, e apesar dos esforços e empenho dos professores não se percebe uma evolução é possível que a criança esteja acometida por diferentes dificuldades que a impedem de mobilizar as funções necessárias para a aquisição da aprendizagem escolar.

Pelo olhar investigativo de uma equipe multidisciplinar que envolve profissionais capacitados para tal função, é possível enfrentar e superar as dificuldades de aprendizagem, e a partir de então verificar a melhor forma de superar esta dificuldade, intervindo de forma adequada na situação, verificando quais procedimentos devem ser adotados para trabalhar em sala de aula com esse aluno.

FRACASSO ESCOLAR: A DIMENSÃO DO ENSINO

O fracasso escolar pode ser definido como o processo que ocorre quando a criança não consegue atingir os níveis mínimos de estudos básicos determinados, o fracasso escolar é considerado um problema muito relevante enfrentado pelo sistema educacional, e que deve ser combatido com afinco, a fim de minimizar os aspectos destrutivos da desigualdade social

É importante que o professor, desde o início da vida escolar do aluno, tenha o olhar sensível a detectar possíveis transtornos de aprendizagem. Esta forma de perceber o aluno, estende-se ao professor que por sua vez têm que ir além da mera transmissão de conceitos e conteúdo, deve entender o aluno e suas limitações, desse modo as chances de a criança ter a oportunidade de ser atendida precocemente e superar suas dificuldades são maiores a fim de que seja possível reverter a situação e o fracasso escolar seja evitado.

Quando associamos erro e fracasso, como se fossem causa e consequência, por vezes nem se quer percebemos que, enquanto um termo – o erro – é um dado, algo objetivamente detectável, por vezes, até indiscutível, o outro - o fracasso – é fruto de uma interpretação desse dado, uma forma de o encararmos e não a consequência necessária do erro [...] a primeira coisa que devemos examinar é a própria noção de que erro é inequivocadamente um indício de fracasso. A segunda questão intrigante é que, curiosamente, o fracasso é sempre o fracasso do aluno (CARVALHO, 1997, p.45).

É importante que se abra o diálogo na escola para tratar das dificuldades de aprendizagem, pois, o aluno que apresenta os indícios relacionados às dificuldades de aprendizagem, não o faz de uma hora para outra, é um processo que se apresenta durante o toda a trajetória escolar, inclusive se mostram desde o ingresso escolar.

A partir deste ponto de vista é importante ressaltar que os educadores e a família estejam atentos aos sinais iniciais da discalculia que normalmente se manifestam desde o início da vida escolar da criança. Patto (1999) mostra que o fracasso escolar pode estar ligado ao sistema capitalista de compreensão da realidade, e a situação de dominação enfrentada pelas famílias pertencentes as camadas mais pobres da sociedade.

As questões que permeiam a abordagem dos problemas escolares, perpassam desde os aspectos políticos até os interesses que visam manipular as classes menos favorecidas

A relação que se estabelece entre os crescentes índices de fracasso escolar nos anos iniciais na escola pública, levaram o autor a realizar um balanço da produção especializada desde a partir do século XVIII, esse trajeto possibilita a visão ampliada da ascensão das sociedades industriais e capitalistas em relação ao sistemas nacionais de ensino, quando surge a Escola Nova o reconhecimento das especificidade cognitivas e psicológicas da criança, bem como o processo que permeia a aprendizagem, percebe-se então novas formas de trabalhar suas potencialidades, apesar dos aspectos social é portanto o aspecto mais relevante para o fracasso escolar

DIMENSÃO PSICONEUROLÓGICA DA APRENDIZAGEM E SUAS DIFICULDADES

[..]. discute-se ainda se se trata de uma capacidade global do indivíduo ou se na realidade corresponde a diferentes tipos de inteligência, o que levaria a se falar não em uma inteligência, mas em diversos tipos. (Leite p.515)

Para compreender de forma mais ampla o processo de aprendizagem, em relação a maturação nervosa, é importante considerar como o processo se desenvolve, para compreender os processos neurais as mudanças geradas por ele, A neuropsicologia é a ciência que estuda as relações estabelecidas entre as funções que pertencem ao sistema nervoso e suas implicações no comportamento humano.

A neuropsicologia relaciona os componentes da psicologia cognitiva com os componentes da neurociência e busca compreender as patologias fisiológicas que comprometem o funcionamento adequado dessa interação, causando diferentes transtornos que compromete a assimilação das aprendizagens escolares.

Dificuldade de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso de audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central. Apesar de um distúrbio de aprendizagem poder ocorrer concomitantemente com outras condições desfavoráveis (por exemplo, alteração sensorial, retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é resultado direto destas condições ou influências (apud MOY-SÉS e COLLARES, 1992, p.32).

Define-se como neuropsicologia o estudo dos distúrbios das funções superiores que causam alterações cerebrais alterando a percepção e assimilação das aprendizagens, investigando as causas dessas alterações e suas consequências.

O cérebro humano veio a ser encarado como um sistema funcional altamente complexo e construído de forma peculiar, trabalhando com base em princípios novos. Estes princípios não podem nunca ser representados por análogos mecânicos de um instrumento tão requintado, e o conhecimento deles deve instar o investigador a desenvolver esquemas matemáticos novos que realmente reflitam a atividade do cérebro. (Luria 1981, p.2).

Há cerca de cem anos se passou a conhecer o funcionamento do córtex cerebral, através da observação das lesões localizadas no cérebro, que mostraram que as diversas partes não possuem a mesma função o que estabelece a organização cerebral semelhante em todos as pessoas.

Por meio da neuropsicologia pode-se compreender os processos perceptivos relacionados a aprendizagem e de resolução de problemas entre outras atividades que envolvem os processos cognitivos.

DISTÚRBIOS DA LÍNGUAGEM: LEITURA E ESCRITA

A leitura e escrita são processos complexos e as dificuldades podem ocorrer de maneiras diversas, além disso, temos a aquisição da leitura e escrita como fator fundamental e favorecedor dos conhecimentos futuros; é uma ferramenta essencial, ou mesmo a estrutura mestra onde serão alicerçadas as demais aquisições. É apoio para as relações interpessoais, para a comunicação e leitura de seu mundo interno e externo (FREITAS, 2009, p.05).

O processo de aquisição da leitura e da escrita pela criança perpassa por muitas etapas que vão acontecendo conforme o desenvolvimento da consciência fonológica. As etapas iniciam-se quando a criança começa a desenvolver as hipóteses da escrita, que são: hipótese Pré-Silábica, hipótese silábica, hipótese silábica alfabética, hipótese alfabética, conforme as hipóteses vão evoluindo e as mobilizações cerebrais acontecendo como se espera a criança vai aprimorando a leitura e adquirindo as competências necessárias para o desenvolvimento do sistema de escrita.

Quando as mobilizações cerebrais necessárias à aquisição da leitura e da escrita não acontecem de forma adequada a criança apresenta dificuldades para a aquisição dessas competências e não consegue evoluir em relação a leitura e a escrita.

O campo de estudos das dificuldades de aprendizagem é área de pesquisa vasta, entretanto, dentre os transtornos de aprendizagem existentes (dislalia, discalculia, disgrafia, disfasias, memória, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade entre outras) gostaríamos de destacar a dislexia, dada sua singularidade e importância de seu conhecimento para a aplicação de ações eficazes para auxiliar na avaliação e tratamento de pessoas disléxicas. (D "AFFONSECA, 2009, p.68).

As dificuldades de aprendizagem relacionadas a leitura e escrita geralmente estão relacionadas com disfunções neurológicas, entre elas a dislexia, a disgrafia, a discalculia e a disortografia, que podem promover a lentidão na aprendizagem, problemas de concentração e troca nas letras durante a escritas por outras com sons ou grafias semelhantes.

As dificuldades de leitura implicam normalmente uma falha no reconhecimento, ou a compreensão do material escrito. O reconhecimento é o mais básico dos processos, já que o reconhecimento de uma palavra é prévio a sua compreensão. [...] As dificuldades de aprendizagem em escrita podem se manifestar por confusão, inversão, transposição e substituição de letras, erros na conversão símbolo-som, ordem de sílabas alteradas, lentidão na percepção visual, entre outros. Essas dificuldades podem se manifestar em áreas distintas como ao soletrar ou escrever uma palavra ditada. [...] A escrita, assim como a leitura, consiste em um conjunto de habilidades complexas, cujo processo requer que o indivíduo opere em diversos níveis de representação, sem deixar de lado o motor. Para ler e escrever é necessário que o sujeito possua a capacidade de realizar correspondências entre fonemas e grafemas. [...] Assim, ler e escrever relacionariam duas significações e seriam interdependentes, pois a primeira levaria à segunda e vice-versa (ZUCOLOTO; SISTO, 2002, p.63).

As dificuldades de aprendizagem relacionadas a leitura e a escrita podem também estar relacionadas a agentes fora do contexto a falta de políticas públicas de qualidade forque afetam a especialização dos professores, afetando o processo de ensino aprendizagem que não dispõe de recursos necessários para atender de forma adequada os estudantes com essas demandas.

BASES PSICOMOTORAS DA APRENDIZAGEM E SEUS DISTÚRBIOS

A criança deve começar desde cedo a controlar o próprio corpo, equilibrar a respiração, saber usar os braços, pernas, aprender a se direcionar para a direita, esquerda, saber organizar percepções e atenção, dominar as noções de tempo e espaço. (ARANHA 2002), p.41)

A Psicomotricidade está presente em todos os gestos e atividades que desenvolvem a motricidade do educando, promovendo o domínio próprio corpo, assim, pode-se afirmar que se trata de um fator essencial e ao desenvolvimento da criança.

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na pré-escolar. Ela condiciona todos os aprendizados pra - escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, há dominar seu tempo, a adquirir habilidades de coordenação de seus gestos e movimentos. (OLIVEIRA, 1997 p. 56).

A educação Psicomotora compõe a base para o desenvolvimento da aprendizagem da criança e vai sendo construído de forma a tornar-se cada vez mais fino e específico, quando a criança apresenta problemas de aprendizagem a raiz do problema pode estar nas dificuldades de desenvolvimento psicomotor.

A educação psicomotora é uma técnica, que através de exercícios e jogos adequados a cada faixa etária leva a criança ao desenvolvimento global de ser. Devendo estimular, de tal forma, toda uma atitude relacionada ao corpo, respeitando as diferenças individuais (o ser é único, diferenciado e especial) e levando a autonomia do indivíduo como lugar de percepção, expressão e criação em todo seu potencial. (NEGRINE, 1995, p. 15).

Para que o processo de aprendizagem se desenvolva de forma adequada os componentes da psicomotricidade são utilizados em todo o tempo e estão especialmente ligados o desenvolvimento da consciência corporal, da lateralidade, da noção espacial, temporal e da escrita, aspectos fundamentais no processo de aprendizagem, problemas relacionados a esses aspectos culminam nas dificuldades de aprendizagem.

A criança com desenvolvimento psicomotor comprometido possivelmente irá apresentar dificuldades em relação a escrita e leitura, em aspecto como direcionamento gráfico reconhecimento das de letras, ordenação silábica, na construção do pensamento matemática na análise e entendimento das regras gramaticais.

FATORES COMPORTAMENTAIS E AS DIFICULDADES ESCOLARES

A aprendizagem está diretamente relacionada ao comprometimento e à forma como a informação é recebida pelo aluno, determina a qualidade de ensino que esse aluno vai receber, assim o papel assumido pelo professor no processo ensino e aprendizagem é o de orientador e mediador, ou seja, o facilitador do processo.

"É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao lazer e à profissionalização, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência crueldade e opressão." (Redação do artigo 227, da Constituição Federal, p.11).

O relacionamento com os alunos, através do diálogo e orientação é fundamental para desenvolver no aluno a motivação e o conseqüente progresso em relação ao desenvolvimento escolar. Os relatos da maioria dos professores do Ensino Fundamental referente as faces das dificuldades de aprendizagem dos alunos, giram em torno de dois fatores que tendem a interferir de forma negativa no desempenho escolar do aluno, são eles, a falta de comprometimento familiar em relação a aprendizagem da criança, a intencionalidade e comprometimento do aluno em relação ao seu próprio desenvolvimento escolar, no engajamento em sala de aula e em relação as tarefas

Os problemas de indisciplina e violência que penalizam um crescente número de escolas apontam para o fato de que hoje é o próprio professor que tem de se fazer respeitar e de conquistar a sua legitimidade junto aos alunos, condição fundamental para que possa exercer as suas funções pedagógicas. E para tanto ele precisa lançar mão de novas formas de convencimento, o que requer outra concepção de preparo e desempenho profissional. Barreto (2010, p. 440) apud Souza e Queirós (2012)

Muitos alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam também problemas de comportamento, portando é possível afirmar que é possível estabelecer intensa relação entre os problemas afetivo-sociais e o desempenho escolar.

O problema de indisciplina pode ser provocado por problemas psicológicos ou familiares, ou da construção escolar, ou das circunstâncias sócio – históricas, ou então, que a indisciplina é causada pelo professor, pela sua responsabilidade, pelo seu método pedagógico etc. Parat–Dayan (2008 apud SILVA, 2009, p. 2)

A indisciplina no ambiente escolar é encarada pelos educadores como não aceitação e cumprimento das regras estabelecidas, esse comportamento é considerado impedimento para o bom rendimento da aula e conseqüentemente para a qualidade do aprendizado.

A ausência de limites, instituída na educação familiar por pais demasiadamente tolerantes, fecunda conseqüências desastrosas, produzindo crianças indisciplinadas, extremamente agressivas, insolentes, rebeldes, por conseqüente vivem sempre em conflitos internos, demonstram insegurança em tudo que realizam, crescem ampliando paralelamente sentimentos nada plausíveis, como o egoísmo e a intolerância, pois estão sempre convictos de que as pessoas que os rodeiam, que mantém contato independente de que seja sua mãe ou não, estarão a sua disposição para satisfazer suas necessidades. (SANTOS, 2002, p. 46).

É importante que os temas relacionados aos problemas comportamentais no ambiente escolar seja tratado com muita seriedade para que se encontre às principais causas desses problemas. Assim conclui-se que a convivência em sociedade é estabelecida por meio de regras que precisam ser cumpridas, e na escola não é diferente.

Aquino 1996, destaca que o termo indisciplina está ligado a moral, uma vez que a ideia de autoridade se confunde com autoritarismo. (AQUINO, 1996, p.48). Assim a família é o primeiro espaço social que a criança conhece e que exerce as influências principais em sua vida acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa abordou diferentes aspectos que podem levar os estudantes a desenvolverem problemas de aprendizagem e conseqüentemente ao fracasso escolar. Esta temática traz à tona uma questão que merece ser destacada no âmbito educacional, uma vez que atinge uma quantidade significativa de crianças em idade escolar.

Observou-se que existem deficiências que acomete o aluno deixando-o incapaz de adquirir as competências de ler e escrever, causando forte impacto negativo tanto na vida escolar, quanto na vida pessoal do educando, uma vez que a escola é a preparação para a vida.

Os educadores muitas vezes, observam que a criança apresenta dificuldade em relação ao desenvolvimento cognitivo, porém, equivocam-se, acreditando tratar-se de desinteresse por parte do aluno ou preguiça de fazer as atividades. Em casa a família também imagina que a criança não quer realizar suas atividades, que tem preguiça ou descaso com as tarefas escolares.

As crianças portadoras dessas patologias apresentam grandes dificuldades em lidar com os números, e assim não consegue ter aproveitamento adequado dos conteúdos matemáticos, essa dificuldade tende a estender-se a outras matérias, pois os números não estão restritos somente as operações matemáticas, mas estão presentes em todo o contexto da vida do educando.

São muitas vezes confundidas e rotuladas inadequadamente como falta de atenção, descompromisso ou descaso pelas atividades escolares, assim um olhar diagnóstico por parte dos educadores e da família, é fundamental para a superação deste problema.

Estar atendo ao desenvolvimento da criança em sala de aula, verificar o histórico de desenvolvimento dos anos anteriores, realizar os encaminhamentos para os especialistas e preparar atividades que promovam a resiliência do educando em relação à discalculia, são atitudes da escola que vão favorecer a superação da discalculia e promover a aprendizagem do educando.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996, p.45.

ARANHA, Maria Lúcia A.R. **Desenvolvimento infantil na creche**. Edições Loyola, São Paulo, 2ª edição junho de 2002, p. 43-48

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 1988, p.76.

BARRETTO. Elba Siqueira de Sá. **Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 427- 443, maio/ago. 2010. Disponível em: Acesso em: de 02 fev 2023.

CORREIA, L. M. **Dificuldades de aprendizagem específicas: contributos para uma definição portuguesa**. Porto: Porto, 2008, p.09.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares**. In: AQUINO, Júlio Groppa. Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p 11-24.

Costa DI, Azambuja LS, Portuguese MW, Costa JC. **Avaliação neuropsicológica da criança**. J Pediatr 2004;80(2):111-6. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 05 fev. 2023.

D "AFFONSECA, Sabrina Mazo. **Compreendendo a Dislexia**. Disponível em: Acesso em: 07 de jan. 2023.

FREITAS, Tânia Maria de Campos. **O fracasso dos jovens frente ao processo de leitura e escrita:** suas causas, implicações e consequências, p.89.

LEITE, S.A.S. **O fracasso escolar no ensino de primeiro grau.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, 69 (163):510-40, set/dez, 1988. LURIA, A.R. Fundamentos de neuropsicologia. São Paulo: EDUSP, 1981, p.54.

Luria AR. **Higher cortical functions in man.** New York:Basic Books;1966. Castaño J. Aportes de la neuropsicología al diagnóstico y tratamiento de trastornos de aprendizaje. Rev Neurol 2002;34 (Supl 1):S1-7. Disponível em: <http://www.revneurol.com> Acesso em: 01 de fev. 2023.

LUCION, C. S. **Dificuldades de aprendizagem: formação conceitual e intervenções no contexto escolar.** In: IV Simpósio Nacional. VII Fórum Nacional de Educação. Currículo, formação docente, inclusão social, multiculturalidade e ambiente, 2006. p. 14.

MOYSÉS, M. A. e COLLARES, C. A.L. **A história não contada das dificuldades de aprendizagem.** Cadernos Cedes, n. 28, 1992, p.32.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1999, p.04.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico.** Petrópolis: Vozes, 1997, p.42.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **O Gestor Educacional de uma Escola em Mudança.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p.56.

Tabaquim MLM. **Avaliação neuropsicológica nos distúrbios de aprendizagem.** In: Ciasca SM, ed. Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo:Casa do Psicólogo;2003, p.21.

ZUCOLOTO, Karla Aparecida; SISTO, Fermino Fernandes **Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura.** *Interação em Psicologia*, 2002, 6(2), p. 157-166.

A CONTRIBUIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA MATEMÁTICA



SÉRGIO MARCITELLI PEREIRA

Graduação em Matemática pelo Centro Universitário Assunção em (2002); Licenciatura Plena em Pedagogia Faculdade Politécnica de Sumaré em (2011); Docência do Ensino Superior na Faculdade da Aldeia de Carapicuíba em (2015); Professor de Ensino Fundamental II e médio - Matemática - na EMEF Soichi Mabe da Rede Estadual de São Paulo, Assistente de Diretor de escola na EMEF Mario Fittipaldi da rede Municipal do Estado de São Paulo.

RESUMO

Este artigo discutiu a aprendizagem significativa na disciplina de Matemática para o Ensino Fundamental II nas escolas. Constatou-se que o professor deve planejar a sequência didática e priorizar o aprendizado dos conceitos necessários para a compreensão dos conteúdos, demonstrando seus sentidos e funcionalidades e, não necessariamente, seguir a sequência do livro didático. Este estudo fez uma revisão bibliográfica de autores conceituados da área: Zabala (1998) para a sequência didática, Ausubel (1960) e a aprendizagem significativa. Buscou-se as diferentes estratégias que o professor deve utilizar para incentivar o interesse dos alunos, como o uso de paradidáticos e jogos. Esses recursos demonstram a presença da Geometria, do Cálculo, e da Álgebra em todos os setores da vida e nas diferentes áreas do conhecimento. A partir do momento que os alunos percebem a aplicabilidade da Matemática no seu cotidiano, seu estudo torna-se mais desafiador e significativo.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática; Sequência didática; Aprendizagem Significativa.

INTRODUÇÃO

Este trabalho discute a importância de uma aprendizagem significativa e da construção de uma sequência didática no ensino da matemática. A forma como os conteúdos são tradicionalmente apresentados, isto é, em que o professor se limita a escrever definições e exercícios no quadro, não desperta o interesse dos alunos, que copiam e resolvem mecanicamente aquilo que lhes é apresentado, sem compreender a aplicabilidade dos conceitos. Para modificar essa concepção, o professor deve demonstrar o sentido e a funcionalidade dos conteúdos, tornando a informação significativa.

Como fazer uma sequência didática de matemática para o ensino fundamental com níveis crescentes de complexidade e que promova a aprendizagem significativa relacionando os conteúdos com o cotidiano do aluno?

Os alunos questionam qual a utilidade dos conteúdos que estão estudando e cabe aos docentes dar significado aos conteúdos matemáticos.

O objetivo deste artigo é analisar como o processo de construção de sequência didática pode resultar em uma aprendizagem significativa. Pretende também verificar como a utilização de uma metodologia pode promover a ligação dos conteúdos, utilizando exemplos do cotidiano do aluno para facilitar o entendimento dos conceitos e da aprendizagem, tornando esta disciplina mais interessante para o aluno.

Justifica-se esse trabalho pelos baixos índices de aproveitamento indicados pela avaliação realizada pelo SAEB. Apesar de certo avanço na questão referente à universalização do acesso ao ensino fundamental, constata-se que a aprendizagem da Matemática não está em níveis considerados satisfatórios.

Este trabalho utilizou como referência a tese da professora Lucimar Mascarin para demonstrar como ela planejou e executou uma sequência didática e atividades lúdicas e exploratórias, com alunos do nono ano de uma escola pública e traz uma revisão bibliográfica de autores conceituados da área: Zabala (1998) para a sequência didática, Ausubel (1960) e a aprendizagem significativa.

O PLANEJAMENTO DO PROFESSOR E A CONSTRUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O planejamento do professor envolve a construção de uma sequência didática, onde os conteúdos possuam níveis crescentes de complexidade, abstração e formalização e apresentem uma articulação entre as atividades, e ainda níveis progressivos de desafios para a construção de habilidades necessárias.

Os livros didáticos nem sempre possuem uma sequência que prioriza os conceitos necessários para a abordagem dos conteúdos e nem sempre os relaciona com exemplos comuns ao cotidiano dos alunos.

O sistema psicológico humano [...] está construído e funciona de tal forma que se podem aprender e reter novas ideias e informações, de forma significativa e mais eficaz, quando já estão disponíveis conceitos ou proposições adequadamente relevantes e tipicamente mais inclusivos, para desempenharem um papel de subsunção ou fornecerem uma ancoragem ideal as ideias subordinadas (AUSUBEL, 2003, p. 44).

Faz-se necessário criar situações didáticas variadas, em que seja possível retomar os conteúdos abordados em diversas oportunidades. Isso pressupõe um planejamento que contenha diferentes modalidades organizativas: projetos didáticos, atividades permanentes e sequências didáticas.

Não é hora de buscarmos ressignificar a Matemática com a qual trabalhamos? Não é hora de buscarmos uma Matemática que instrumentalize o cidadão para atuar e transformar a realidade em que vive? Uma Matemática crítica, que o ajude a refletir sobre as organizações e relações sociais? Uma Matemática próxima da vida, útil, compreensível, reflexiva? Uma Matemática que não se mostre perfeita, infalível, mas que seja capaz de ajudar a encontrar soluções viáveis? (MUZZI, 2004, p. 39).

O professor precisa utilizar outros recursos como o livro paradidático, filmes e atividades práticas, lúdicas com material concreto e diferenciado apresentando desafios aos alunos incentivando

a construção do conhecimento.

Pois a matemática não é só um saber, é um fazer, é uma atividade. O raciocínio é uma atividade do pensamento. Mais importante que “saber” matemática é dar a possibilidade de estimular o pensamento matemático. A matemática não se reduz à lógica. A verdade matemática não é demonstrável apenas pela lógica, mas pode ser alcançada pelo processo de visualização, movimentando a sensibilidade (CIFUENTES, 2011 p.12).

Um processo de ensino e aprendizagem significativo em Matemática é aquele em que há espaço para a comunicação, o diálogo, a troca de opiniões dos alunos entre si e com o professor, enfim, um processo de construção do conhecimento baseado na ação e reflexão e não simplesmente na transmissão e reprodução de informações.

As aulas de Matemática em geral são marcadas pela falta de diálogo. O professor expõe o conteúdo e determina qual fórmula ou a regra deve ser utilizada para resolver os exercícios. O aluno copia as fórmulas e as aplica nos chamados exercícios de fixação. O objetivo é atingido quando os alunos conseguem aplicá-las sem recorrer às suas anotações, ou seja, quando enfim conseguiram memorizá-las.

Para os estudantes que já gostam de estudar Matemática, a metodologia e o material didático utilizados não têm tanta interferência; já para outros, que infelizmente representam a grande maioria, os métodos adotados são desinteressantes, o que resulta no agravamento das dificuldades de aprendizagem. Existindo um atraso significativo de aprendizagem, é preciso buscar estratégias para que o aluno alcance o conhecimento matemático

Muitas vezes alguns alunos resolvem problemas sem se importar em entender seu real significado. Dominam a teoria, o algoritmo, mas não lhes atribuem sentido. Verifica-se esta situação, por exemplo, quando o aluno define o conceito de tangente repetindo o que está nos livros, porém ele não consegue entender, identificar a sua presença e nem a usar adequadamente.

Vergnaud, (2009) salienta que “o saber se forma a partir de problemas a resolver, isto é, de situações a dominar, sendo que as concepções dos alunos são modeladas pelas situações que encontraram” (p.30). Então, atividades de cálculos desenvolvidas a partir de jogos e situações problemas podem estimular a resolução e a pesquisa, com argumentações e julgamento dos resultados obtidos, entre outros.

Muitos educadores ficam presos em cumprir a sequência dos conteúdos do livro didático e não buscam novas metodologias, privam seus alunos de expor suas ideias e explorarem novos conceitos e habilidades.

Entretanto, essa forma menos trabalhosa, repleta de formalismo, dificulta o entendimento de quem vê o conteúdo pela primeira vez, forçando-o a crer em algo que não é óbvio e, como consequência, fazendo com que a Matemática assuma um caráter dogmático (RORATTO, 2007).

“Quando o professor não fundamenta o ensino de certo conceito em um conceito pré-existente na estrutura cognitiva do aluno, ocorre uma aprendizagem memorística e ele será facilmente esquecido”. (AUSUBEL, 1980, p.43). Ao contrário, quando ocorre, haverá uma aprendizagem significativa. É nesse sentido, que a ideia de subsunção de conceitos é o enfoque principal da Teoria da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel.

Ausubel (2003,) aponta três fatores necessários para que a aprendizagem não seja mecânica:

Segundo o autor é necessário que o estudante já tenha uma informação relevante que sirva de base para a aprendizagem dos novos conceitos. Portanto é preciso que o professor faça o diagnóstico inicial do conhecimento do aluno e que tenha a definição clara de um objetivo de aprendizagem. (AUSUBEL 2003, p. 45)

O conhecimento a ser aprendido, necessita de acrescentar informações úteis às ideias âncoras, e o aluno precisa relacionar os novos conhecimentos com aqueles já existentes em sua estrutura cognitiva.

A sequência didática precisa apresentar uma articulação entre as atividades, que devem proporcionar níveis progressivos de desafios e habilidades necessárias.

Zabala que define uma sequência didática como: (...) um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos. (ZABALA, 1998, p.18).

Assim, conforme Zabala (1998, p.17): as Sequências Didáticas permitem incluir as três fases de toda intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação.

Para elaborar uma sequência o professor precisa “Escolher o tema, problematizar o assunto, planejar os conteúdos; traçar os objetivos, delimitar as atividades de forma sequencial levando em consideração os grupos, materiais, tempo, etapas e a avaliação dos resultados”. (OLIVEIRA, 2013).

[...] os alunos constroem o seu conhecimento, logo, o modelo de ensino não pode ser baseado na transmissão do conhecimento por parte do professor, mas sim, num modelo onde a investigação, a construção e a comunicação entre os alunos são palavras-chave. (SERRAZINA, 2000, p. 67).

Um dos pioneiros em pesquisas sobre como os alunos aprendem Matemática, o francês Guy Brousseau, (2008) desenvolveu a Teoria das Situações Didáticas, que se baseia no princípio de que "cada conhecimento ou saber pode ser determinado por uma situação, entendida como uma ação entre duas ou mais pessoas. Nessa teoria, o aluno é tratado como um pesquisador, pois formula hipóteses, constrói modelos, conceitos, estabelece teorias, faz comparações e o principal, participa ativamente no processo de aprendizagem.

Nessa ótica, para solucionar determinada questão, o aprendiz deverá recorrer a conhecimentos desenvolvidos previamente, mesmo fora do âmbito educacional, que corresponda à expectativa do problema em ação.

É importante que o professor não apresente as respostas das questões propostas imediatamente, pois o aluno deverá pensar, agir, refletir sobre a ação e validar os argumentos usados para sustentar as suas respostas.

A Teoria das Situações Didáticas visa à criação de alunos autônomos, reflexivos, ativos e argumentativos.

A IMPORTÂNCIA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Para que ocorra uma aprendizagem significativa, é preciso que a construção de uma sequência didática vá além de definições e exercícios no quadro, para melhorar o aprendizado e mudar os resultados dos índices das avaliações externas.

O professor quando elabora a sequência didática desempenha papel de articulador, organizador, incentivador e mediador do processo de aprendizagem, e o aluno se torna o personagem central deste processo.

Ao iniciar a sequência didática, é necessário efetuar um levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos e, a partir desses, planejar aulas com desafios e/ou problemas diferenciados, jogos, análise e reflexão.

As crianças, de uma maneira geral, exercem atividades com jogos repletos de noções matemáticas, o professor deve criar estratégias de aprendizagem estimulantes, que aproveitem os jogos e atividades para explicar os conteúdos matemáticos.

Em uma Sequência Didática precisa constar: a análise da situação proposta, as condições da organização, a escolha de estratégias baseadas nas análises da instrução dada e a determinação de critérios de avaliação. Aos poucos, faz-se necessário aumentar a complexidade dos desafios e orientações permitindo um aprofundamento do tema proposto.

Mascarin é uma professora de matemática e em sua tese, ela realizou uma pesquisa-ação com alunos do 9º ano de sua escola, em que desenvolveu técnicas lúdicas e exploratórias para melhorar o ensino matemática.

Mascarin, (2018, p.54) planejou uma sequência didática envolvendo atividades lúdicas e exploratórias. O enfoque de sua pesquisa foi a trigonometria e, para isso, usou a criação de triângulos em papel para ensinar os conceitos de relação entre triângulos. Entre os conteúdos abordados estão: noções de semelhança de triângulos, trigonometria no triângulo retângulo, comprimento da circunferência e área do círculo.

A pesquisadora realizou as atividades experimentais em que os alunos mediram a altura das construções e postes da escola utilizando um teodolito confeccionado pelos próprios estudantes que depois realizaram os cálculos e, assim, comprovarem teorias.

Mascarin, (2018, p.55) também convidou um marceneiro, para explicar aos alunos como utiliza conceitos matemáticos em sua profissão. Com essas atividades, os alunos puderam relacionar a trigonometria com a vida prática, além disso, com as entrevistas, puderam confirmar o uso da matemática na prática profissional, explica.

Mascarin, (2018, p.54) trabalhou o conceito teórico e propôs aos alunos procedimentos e resolução de problemas possibilitando a vivência de situações em que os alunos tiveram de fazer as atividades propostas baseando-se no conhecimento que tinham adquirido. E quando a professora chamou um marceneiro para falar sobre como ele fazia seus cálculos, ela aproximou os conteúdos

da vida cotidiana dos alunos e demonstrou a utilidade dos cálculos que eles estavam aprendendo.

Os conteúdos que devem ser conceituais, atitudinais e procedimentais. “O tema frações, por exemplo: expor o conceito teórico do que é fração, seria um conteúdo conceitual; realizar um trabalho que valorize as estratégias/procedimentos para resolução de situações-problema envolvendo frações, seria um conteúdo procedimental; possibilitar que o aluno vivencie situações em que necessite desenvolver as ações a partir do conhecimento construído, e que se posicione perante o que aprendeu, seria um conteúdo atitudinal”. (ZABALA, 1998, p.54).

Fora da sala de aula, a professora também propôs aos alunos que medissem superfícies circulares, para que calculassem circunferência e diâmetro e, assim, aplicassem a teoria na prática. Lucimar levou o jogo “trigominó”, uma espécie de dominó onde as peças possuem funções trigonométricas.

A professora elaborou situações problema que possibilitaram a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento matemático. O aluno desenvolve seu raciocínio quando participa de atividades, agindo e refletindo sobre a realidade que o cerca, fazendo uso das informações de que dispõe.

“Se quisermos melhorar o presente estado de conhecimento, devemos nos questionar sobre como pode, de fato o nosso aluno pode desenvolver o pensamento crítico ou raciocínio lógico”. (SMOLE e CENTURIÓN, 1992, p.9)

Ensinar a resolver problemas ultrapassa a mera resolução de problemas para incluir a reflexão sobre processos de resolução, objetivando coligar estratégias de resolução de problemas que poderão ser úteis posteriormente; ensinar para resolver problemas envolve o ensino do conteúdo de uma maneira significativa, de modo que passe a ser utilizado em outros problemas e aprendizados. (DEGUIRE, 1994, p. 73).

Verificou-se que quando o professor elabora uma sequência didática onde trabalha os conceitos usando vários recursos, e propõe atividades práticas envolvendo os conceitos, propicia uma motivação aos alunos e o desenvolvimento do raciocínio formal, lógico e dedutivo.

ORIGAMI E O ENSINO DE GEOMETRIA

Muitas crianças ingressam o ensino fundamental II com dificuldades em compreender conceitos matemáticos e de Geometria. Cabe ao professor escolher diferentes estratégias como a utilização da ludicidade, de jogos, brincadeiras e materiais concretos para conhecer, ampliar os conhecimentos geométricos.

O ensino de geometria envolve o entendimento de conceitos abstratos, por este motivo o origami pode ser utilizado para tornar os conteúdos significativos e promover a compreensão das ideias matemáticas. É uma das raras oportunidades no ensino desta modalidade curricular onde se pode pôr a “mão” no objeto de estudo.

Trabalhar com origami também é uma ótima forma de explorar as propriedades geométricas com a elaboração de objetos tridimensionais.

No processo de montagem e desmontagem do Origami, são desenvolvidos aspectos cognitivos como: observação, raciocínio, lógica, visão espacial e artística, perseverança, paciência e criatividade.

Ao analisar os passos de construção de um Origami, percebe-se que diversas dobraduras foram utilizadas para se chegar ao resultado. Definições como plano, ponto, retas paralelas, retas concorrentes, bissetriz, diagonal, etc. podem ser compreendidas por meio da visualização dos ângulos e das linhas vincadas no papel.

O pensamento geométrico desenvolve-se inicialmente pela visualização: as crianças conhecem o espaço como algo que existe ao redor delas. As figuras geométricas são reconhecidas por suas formas, por sua aparência física, em sua totalidade, e não por suas partes ou propriedades. (BRASIL, 1997, p. 127).

Além disso, o Origami incentiva a cooperação do grupo, cada aluno poderá auxiliar/ajudar o seu colega nas sequências dos diagramas em sua execução e também procurar através de pesquisas mais informações sobre essa arte.

Estas dobras podem ser executadas com o auxílio do professor e cada aluno pode criar a partir das bases novas figuras e papéis, pintá-las como quiser.

O trabalho com atividades envolvendo a Geometria possibilita o desenvolvimento de competências como as de experimentar, representar, além de instigar a imaginação e a criatividade. A utilização de materiais diversificados que demonstram visualmente a aplicabilidade dos teoremas relacionados aos conteúdos geométricos faz com que haja uma maior participação e investigação. A manipulação de materiais torna a geometria interessante e favorece as descobertas e a resolução de problemas.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo Etcheverria (2008, p.32), “as atividades geométricas são mais empíricas, voltadas para a manipulação e exploração de objetos que fazem parte da vida do aluno: prismas, cilindros, esferas e cones”.

No entanto, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, considerando-se o proposto nos livros didáticos, a maioria das atividades está relacionada com a sistematização, buscando desenvolver o exercício da lógica, em geral, a partir do estudo das figuras planas e buscando a compreensão e aplicação de alguns teoremas.

Outra forma de motivar os alunos é trabalhar a geometria e relacioná-la com as artes visuais, permitindo uma maior visualização e possibilitando uma apropriação do conhecimento matemático, mostrando como a matemática contribui para a beleza existente nas obras de arte.

Sugere-se a exibição de uma série da TV cultura composta por treze programas “Arte e Matemática” que demonstram a integração dessas áreas do conhecimento e complementam as aulas teóricas tornando o ensino mais atrativo.

Esses programas tratam, basicamente, de alguns aspectos matemáticos (padrões numéricos e geométricos, simetrias, proporções, ordem, entre outros), observáveis na natureza e nas diversas manifestações artísticas (na pintura, na escultura, no desenho, na música, na poesia e na arquitetura).

A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE ACOMPANHAMENTO DO ENSINO

Uma avaliação tem a finalidade de verificar as aprendizagens, e possibilitar a orientação o aluno, e o erro é fonte de informação e, portanto, não deve ser reprimido.

O professor acompanha os avanços na aprendizagem dos alunos pela avaliação, que pode ocorrer em conversas realizadas durante o desenvolvimento da sequência didática, em atividades individuais ou coletivas e é com base nessas informações que o professor poderá reorganizar suas ações didáticas e os ajudar a superarem suas dificuldades.

Atividades experimentais como medições da altura de construções e cálculos de áreas de circunferências, podem ser utilizadas como avaliações, pois demonstram o raciocínio dos alunos e podem apontar suas dificuldades nos entendimentos dos conceitos dados na sala de aula. Pinto (1998, p.21) relaciona a avaliação e concepção de erro, e afirma que:

[...] numa avaliação classificatória, em que o foco de atenção está voltado para o acerto da resposta, o erro, por não ser utilizado como instrumento de reflexão, provavelmente, não será valorizado pelo professor. Porém, em uma concepção de avaliação preocupada com a aprendizagem e com o desenvolvimento, a superação do erro [...] passa a ser uma questão desafiadora que o aluno coloca ao professor, portanto, um elemento desencadeador de um amplo questionamento do ensino. (PINTO, 1998, p.21).

Segundo Hoffman (2003, p.13) “o professor aprende com este processo, pois se aprofunda nas estratégias de pensamento do aluno, nas formas como ele age, pensa e realiza essas atividades educativas”. Só assim é que o professor pode intervir ajudar e orientar esse aluno. É um comprometimento do professor com a sua aprendizagem tornar-se um permanente aprendiz. Aprendiz da sua disciplina e dos próprios processos de aprendizagem.

Em uma cultura avaliativa mediadora, por exemplo, o tempo de discussão no conselho de classe será dividido na discussão do que vem acontecendo com seus alunos e, em encaminhar propostas pedagógicas para auxiliar os alunos em suas necessidades.

Essa é uma avaliação como um projeto de futuro, o professor interpreta a prova não para saber o que o aluno não sabe, mas para pensar em quais estratégias pedagógicas ele deverá desenvolver para atender esse aluno. De que forma ele poderá agir com o grupo, ou com um aluno, para resolver essas questões e dar continuidade ao seu planejamento, para que os alunos sejam mais coerentes, mais precisos e tenham maior riqueza de ideias.

(...) é chegar tarde para garantir a aprendizagem contínua e oportuna. Neste caso e neste uso, a avaliação só chega a tempo para qualificar, condição para classificação, que é o passo prévio para a seleção e exclusão racional. Ela desempenha funções distintas aos fins educativos, artificialmente necessários, mas os principais beneficiados já não são os sujeitos que participam do processo. (MÉNDEZ, 2002, p. 17).

A avaliação não deve ser no final do processo, ao invés disso ela deve ser compreendida como parte contínua da construção do conhecimento, exercendo sua função formativa e reguladora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino tradicionalista adotado por parte dos professores aborda a matemática de forma abstrata, formal, mecanizada, expositiva e descontextualizada e esta concepção está presente também nos livros, programas e ações em sala de aula.

Quando o professor planeja uma sequência didática onde trabalha os conceitos e propõe atividades práticas envolvendo esses conceitos, propicia uma motivação aos alunos e o desenvolvimento do raciocínio formal, lógico e dedutivo.

Percebe-se que os alunos apresentam uma dificuldade de compreensão cada vez maior em relação ao conhecimento matemático, porque não percebem a relação com seu cotidiano. O aluno aprende quando, de alguma forma, o conhecimento se torna significativo para ele, ou seja, quando estabelece relações entre o novo e o que já conhece

Verifica-se na prática pedagógica que alguns estudantes nas aulas de matemática dominam a teoria, o algoritmo, mas não lhes atribuem sentido. Esta situação ocorre, por exemplo, quando o aluno define o conceito de tangente repetindo o que está nos livros, porém ele não consegue entender nem a usar adequadamente.

Este trabalho demonstrou que o professor pode motivar os alunos com sequências didáticas que contenham aplicações práticas relacionadas aos conteúdos, que se utilize de exemplos do cotidiano, onde a matemática está presente. Estas atividades precisam permitir determinar os conhecimentos prévios e os conteúdos devem ser significativos e funcionais.

Sendo assim, é de extrema importância que os professores utilizem metodologias que estimulem os alunos a aprender a matemática, que se sintam integrantes do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a teoria da aprendizagem significativa surge como possibilidade para melhorar esse cenário. O objetivo do ensino é possibilitar que os estudantes possam ver significado na ciência e no que aprenderam.

Um trabalho dessa natureza é capaz de possibilitar uma aprendizagem contextualizada e relacionada a outros conhecimentos e desenvolve competências e habilidades que são essencialmente formadoras, à medida que estruturam o pensamento do aluno, capacitando-o para compreender e interpretar situações para se apropriar de linguagens específicas e argumentar.

Este artigo exemplificou como o professor pode basear-se em exemplos práticos para motivar os alunos, desta forma o aluno desenvolve seu raciocínio participando de atividades, agindo e refletindo sobre a realidade que o cerca, fazendo uso das informações de que dispõe. Deve também verificar também se as atividades estão de acordo com o nível de desenvolvimento de cada aluno e se representam um desafio alcançável.

O professor precisa repensar seus elementos pedagógicos (intencionalidade educativa, objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação) para uma prática educativa na concepção construtivista e para a diversidade. A preocupação não é conseguir a aprendizagem conceitual e factual, mas o desenvolvimento da aprendizagem procedimental e atitudinal.

REFERÊNCIAS

ARTE & MATEMATICA. **Produção da TV Cultura**. São Paulo. 4 fitas de vídeo (140 min. Aproximadamente), VHS, som. Color.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes. 1982.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997

CIFUENTES, J. C.; NEGRELLI, L. G.; ESTEPHAN, Violeta. M. **Apreciar la Matemática vs. Comprender la Matemática: un debate didáctico**. In: Anais da V Reunión de Didáctica Matemática del Cono Sur, Santiago, Chile, 2000. Publicado em CD-ROM.

_____. **Uma via estética de acesso ao conhecimento matemático**. Boletim GEPEM, Rio de Janeiro, n. 46, p. 55-72, 2005.

_____. **Do conhecimento matemático à Educação Matemática: Uma “Odisséia Espiritual”**. In: CLARETO, S. M; DETONI, A. R; PAULO, R.M. (org.). *Filosofia, Matemática e Educação*.

DEGUIRE, Linda J. **Geometria: um caminho para o ensino da resolução de problemas, do jardim de infância à nona série**. In: LINDQUIST, Mary Montgomery; SHULTE, Albert P. (Org.) **Aprendendo e ensinando geometria**. Tradução de Hygino H. Domingues. São Paulo: Atual, 1994. p. 73-85.

GENOVA, C. **Origami, contos e encantos**. São Paulo: Escrituras Editora, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**. 20^a ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MASCARIN, Lucimar Aparecida. **A utilização de atividades lúdicas e exploratórias no ensino e aprendizagem de matemática**. 2017. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/55/55136/tde-06122017-094120/>. Acesso em: 5 novembro de 2022

MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

MUZZI, M. **Etno-matemática, Modelagem e Matemática Crítica: novos caminhos**. In: **Presença Pedagógica**, v. 10, n. 56, mar./abr.2004.

OLIVEIRA, M.M. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PINTO, N. B. c : **Estudo do erro no ensino da matemática elementar**. Campinas: Papyrus, 2000. REBES (Pombal – PB, Brasil) v. 2, n.1, p. 59-64.

RORATTO, C. **Ensino de Matemática: Para além do formalismo**. 2007. 51 p. Trabalho de Conclusão de Curso em Matemática – Universidade Federal de Santa Catarina; Florianópolis – SC. 2007.

SERRAZINA, L. **A formação para o ensino da Matemática: perspectivas futuras**. Educação Matemática em Revista. São Paulo: SBEM.

SMOLE, Kátia C.S. e CENTURIÓN, Marilia. **A matemática de jornais e revistas**. RPM n° 20, 1.º quadrimestre de 1992.

SOARES, Luís Havelange. **Aprendizagem significativa na educação matemática: uma proposta para a aprendizagem de geometria básica** / Luís Havelange Soares. - João Pessoa, 2008. 31-39.

VERGNAUD, G. Todos perdem quando a pesquisa não é colocada em prática. Disponível <http://revistaescola.abril.com.br/matematica/fundamentos/todosperdemquando-nao-usamos-pesquisa-pratica-427238.shtml>. Acesso 05 fev. 2023.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora, p. 8 Artmed, 1998.

IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS



SILVANA DIAS DOS SANTOS

Professora na Rede da Prefeitura de SP. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização.

RESUMO

A imaginação e a fantasia são bases para um pensamento criador, sendo a contação de histórias uma das mais antigas artes ligadas à essência humana, este trabalho abordará a arte de contar histórias como um ato performático, com o objetivo mostrar a importância do suporte digital como recurso a constituir a performance do narrador, bem como evidenciar que a narração ao vivo possui características de tempo presente, marcadas pela sincronismo das ações do contador e das reações dos ouvintes, permitindo a interação entre ambos. Na performance do narrador, contadores de histórias e ouvintes compartilham experiências únicas em um tempo absoluto marcado pela cumplicidade, que somente a narração oral/presencial pode proporcionar. A arte de contar histórias é concebida como referência de criação de espaços de encantamento, visto que o desenvolvimento das pessoas passa pelo crescimento emocional e pelo estabelecimento de regras de convivência.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de histórias; Narrador; Imaginação; Fantasia.

INTRODUÇÃO

Como justificativa para a escolha do tema, surgiu o interesse de desenvolver uma pesquisa, sobre a contação de história infantil na educação infantil, visto que notei a necessidade que as crianças sentiam em “viajar” num mundo imaginário e divertido. Muitas crianças se prendem a aparelhos eletrônicos e acabam frustrando seu mundo encantado e assim crescem em um mundo de uma dura realidade. É muito interessante que as crianças tenham contato com as histórias infantis bem cedo, já que será satisfatório para o desenvolvimento da aprendizagem.

Objetivo deste trabalho, conscientizar os leitores da educação infantil, da importância do ouvir

e contar histórias para o desenvolvimento da linguagem e socialização, além de adquirir o interesse pelos livros e o hábito pela leitura. A metodologia utilizada é pesquisa bibliográfica e experiências de sala de aula.

Tem quem afirme a eficácia de embalar os bebês, ainda no ventre, com a melodia da voz da mãe, contando histórias, para familiarizar a criança desde aí, com os mecanismos narrativos, e com a proximidade e o afeto que o contar histórias envolve. Essas ações, de certo modo, já fazem parte das estratégias para a formação do leitor. Mas, além disso, sabemos que a história narrada, por escrito ou oralmente, nos permite também aquisições em diversos níveis. Isto é: contar histórias para as crianças permite conquistas, no mínimo, nos planos psicológico, pedagógico, histórico, social, cultural e estético.

Ao ouvir uma história, as crianças (e o leitor em geral) vivenciam no plano psicológico as ações, os problemas, os conflitos dessa história. Essa vivência, por empréstimo, a experimentação de modelos de ações e soluções apresentadas na história fazem aumentar consideravelmente o repertório de conhecimento da criança, sobre si e sobre o mundo. E tudo isso ajuda a formar a personalidade! Ao fazer contato com a obra de arte, no caso, a literatura, a criança participam de uma ação pedagógica, mesmo que não seja essa a função da narração oral ou do texto literário. Mas nem sempre essa experiência ampla do “aprender” é facilmente descodificável, como muitas vezes querem professores e escolas.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

Devido às constantes mudanças que vêm ocorrendo na educação e a grande preocupação que se acentua cada vez mais em formar o aluno integralmente, ou seja, um indivíduo preparado para a vida, autônomo, crítico e consciente do seu papel ao passo que o cidadão depara-se com a importância da leitura nos processos de aprendizagem do ser humano, levando em consideração o fato de que, lendo, se aprende a interpretar os diversos mundos que a literatura infantil apresenta. Sabendo interpretar, automaticamente acontece o ato de criticar.

E nisso, encontra-se a oportunidade por meio da Contação de Histórias formarem leitores críticos, em que o botão mágico para despertar o gosto pela leitura estará inserido nesta prática. O contato com os livros deve ocorrer desde cedo, não só pelo manuseio, mas pela história contada, pelas cantigas, pela conversa, pelos jogos rítmicos, incentivando a criança a gostar da leitura. A partir daí, emerge o interesse de ter como público-alvo a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O primeiro contato com as obras literárias não exige o domínio do código escrito, já que a criança pode interagir com a história e interpretá-la mesmo por meio das suas ilustrações. A história, dentro de seu mundo imaginário, trata de relações e situações reais, que a criança não pode entender sozinha. Nesse contexto, a Contação de Histórias oferece ao leitor, além do caráter estético, o caráter pedagógico, possibilitando a ele, o desdobramento de suas capacidades intelectuais, sem que para isso precise montar e desmontar palavras e decodificar símbolos. Esta aquisição de conhecimento

pode dar-se por meio da audição, ou seja, ao passo que ouve uma história, uma música, uma poesia, ou pela leitura, quando já está apto a fazê-la. Oliveira (1996, p. 27), afirma que:

A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mãe. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico: outro, para o psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais. A literatura infantil tem uma magia e um encantamento capazes de despertar no leitor todo um potencial criativo. É uma força capaz de transformar a realidade quando trabalhada adequadamente com o educando. (Oliveira, 1996, p. 27).

As palavras referendadas acima pela autora enfatizam a importância da Literatura Infantil na vida das crianças como leitores iniciantes, não apenas de maneira escrita – nos livros –, mas também de forma oral –por meio da contação de histórias.

Então, quando a criança é apresentada por meio das práticas de contação de histórias, ao mundo das palavras por meio da literatura infantil e da maneira expressiva de contar histórias, de forma lúdica e prazerosa, participando do texto, da história, sentindo emoções, transportando-se para o mundo imaginário, sem distanciar-se do real, está com certeza encontrando sentido para as palavras, passando a ver que a leitura é mais do que ler um amontoado de palavras, é magia, é prazer, fantasia e realidade. (FINK, 2001, p. 17).

No intuito de que a criança se encontre nesse mundo de sonhos e fantasias, cabe ao exímio contador de histórias transpor para ela a beleza, a magia, o prazer, a satisfação que a boa leitura pode proporcionar, e aliar tudo isso a um aprendizado, inicialmente não formal, mas que incentive o gosto pela leitura e pela contação de histórias, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

A contação de histórias é mais que isso, é transformar para o mágico o que na escrita talvez seja monótono, é saber levar a criança ao plano do imaginário e trazê-la novamente para o mundo real. Por isso, para que essa associação de fatores seja feita, o contador, antes de tudo, deve ser um bom leitor.

Uma vez que o contador é um leitor assíduo, tem amplo conhecimento do acervo da Literatura Infantil e pode testemunhar o seu amor pelo livro, ele estabelece com sua clientela laços estreitos com a leitura e busca novos recursos para que o ato de contar histórias e o de escutar, ser ouvinte da narrativa contada, se torne interessante. Ao receber esses estímulos positivos de leitura desde cedo, a criança já estará dando início a sua formação como leitor, que perpassará por toda a sua vida, ajudando-a a compreender melhor o mundo.

E, para isso, quem conta tem que criar o clima de envolvimento, de encanto... Saber dar as pausas, o tempo para o imaginário de a criança construir seu cenário, visualizar os seus monstros, criar os seus dragões, adentrar pela sua floresta, vestir a princesa com a roupa que está inventando, pensar na cara do rei e tantas coisas mais. (CORTES, 2006, p. 82).

O essencial é assumir realmente o papel do contador de histórias, sem medos, sem inseguranças e, acima de tudo, ter amor pelo que faz. Góes (1991) nos mostra que a literatura é deleite, entretenimento, instrução e educação para as crianças, mas que o prazer deve ser o mais importante, porque se não houver arte que produza o prazer, a obra não será literária e, sim, didática.

A arte de contar histórias é muito antiga permeando de geração em geração vindo a se concretizar no papel por volta do século XVII a XIX com Charles Perrault, com os irmãos Grimm entre outros. (Brasil, 2006, p. 85).

As narrativas da tradição são citações populares – feitas por autores anônimos – que sobreviveram e se espalharam devido à memória e à habilidade de seus narradores que, de geração em geração, incumbiam-se de manter viva a tradição... homens, mulheres e crianças

– que não sabia ler e que se reunia, à noite em redor de fogueiras e lareiras... para escutar o que viria a se tornar mais tarde, material registrado por estudiosos e folcloristas como Charles Perrault, no século XVII, e os irmãos Grimm, no século XIX.(apud MEC, 2006, p.85).

Mesmo fazendo parte de uma sociedade ágrafa, guardavam consigo as histórias contadas por seus familiares e gostavam de manter viva essa tradição. Era um passa tempo prazeroso para aquela sociedade simples, e cada um tinha sua maneira de contá-las. O encantamento pelas palavras contadas deu origem a uma grande corrente que se estendeu pelo mundo a fora.

Vários pesquisadores se engajavam nessa arte de ouvir e transcrever as histórias para depois contá-las. No Brasil, também a partir do século XIX vários escritores como Sílvio Romero, Mario de Andrade, Afrânio Peixoto, entre outros se destacavam com suas coletâneas. Entre os contemporâneos temos como exemplo, Ricardo Azevedo, Ana Maria Machado que passou a incluir as ilustrações para transcrever as histórias (FARIA 2008, p. 23).

A ideia de se fazer algo para o universo infantil deu-se a partir do século XVIII e XIX em decorrência do crescimento econômico da sociedade da época, até então a criança era tida como um ser incompleto e a sua educação era dever da família. Com a Revolução Industrial houve uma exigência intelectual dos operários, começaram a exigir mais dos trabalhadores com relação aos saberes fazendo com que a questão educacional fosse revista, enfatizando a importância da educação das crianças para um futuro promissor atendendo as necessidades da sociedade capitalista que crescia naquela época. Nas palavras da autora Oliveira (2008): “Nos séculos XVIII e XIX, enfatizou a importância da educação para o desenvolvimento social”. Nesse momento a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos “(Oliveira, 2008, p.62)”. Os livros voltados para as crianças eram na sua maioria escritos por professores, mas totalmente engajados nas práticas pedagógicas sociais e ao ensino de bons hábitos e eram considerados livros literários de baixo valor (Alves, 2002 – 2009).

Esses livros eram escritos em várias línguas geralmente vindos de escritores Europeus. Com o passar do tempo os professores perceberam a importância de se escrever uma literatura brasileira, com cara e valores nacionais, não bastava que o tradutor dos livros estrangeiros fosse brasileiro, mas que essa literatura tivesse sentimentos próprios de seu povo. Dentro dessa perspectiva destacavam-se vários escritores como: José Veríssimo e Olavo Bilac, como um dos “maiores exemplos da literatura escolar do Brasil” (SANDRONI, 1987, p.42).

Em decorrência disso, os contos populares passaram a relatar o folclore brasileiro, o cotidiano e o imaginário dos povos africanos e indígenas. E as narrativas começaram a se transformar de acordo com o contador, as escritas e as orais passaram a ser também interpretada por meio de versos. (Brasil, 2006, p.48).

Assim, as histórias para crianças têm origem nos contos populares. Segundo Faria (2008), hoje são encontrados vários tipos de contos relacionados entre contos tradicionais e modernos. Os contos tradicionais seriam aqueles tidos como contos de fada os maravilhosos que encantam as crianças por seu aspecto imaginário e simbólico. A exemplo disso cita as ideias de uma especialista francesa R. Léon, que diz que os contos populares tradicionais:

Tocam aspectos muito importantes de nossa natureza e de nossa história o conto constrói/ estabelece o ser humano como um ser de linguagem e de cultura, para o qual todas as atividades de sobrevivência (alimentos, roupas, relacionamento com animais e plantas) adquirem dimensões imaginárias e simbólicas (Apud FARIA 2008, p.24).

Portanto, as histórias são elementos fundamentais para um bom desenvolvimento psíquico, cultural e intelectual da criança, assim como objeto de saberes entre o real e o imaginário, formulando

maneiras de se interpretar as instâncias da vida e um exercício constante de aprender a ouvir, internalizar e depois expressar o que foi compreendido. Assim, a criança na educação Infantil ao adquirir hábitos de ouvir histórias estará disposta a aprender com elas.

Costa (2007) enfatiza outro pensamento de Zilberman com relação à literatura infantil que se torna diferenciada da pedagogia a partir do momento que essas obras trazem um valor artístico para as crianças, já que :

Atinge o estatuto de arte literária e se distância de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram o status de adultos que merecem uma produção literária inferior (...). Em vista disto, a grande carência (da criança) é o conhecimento de si mesma e do ambiente no qual vive, que é primordialmente o da família, depois o espaço circulante e por fim, a História e a vida social. O que a ficção lhe concede é visão de mundo que ocupa as lacunas resultantes de sua restrita experiência existenciais, por meio de sua linguagem simbólica. (apud COSTA, 2007, p. 30).

Portanto, uma literatura vista como arte literária voltada para o mundo infantil, caracteriza uma renovação no modo de escrever histórias para as crianças transformando-as em prazerosas e significativas, já que encontrará nas leituras algo concreto com a sua realidade de mundo, auxiliando na sua formação, ou seja:

A literatura infantil (...) é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica (...) ela se apresenta como elemento propulsor que levará a escola a ruptura com a educação contraditória e tradicional (Costa, 2007, p.21).

Assim, a literatura vai além das práticas pedagógicas e de um simples recurso em sala de aula. Ela é ferramenta a proporcionar o conhecimento e a realizar a formação de pensamentos críticos e reflexivos nos alunos. Cada leitor apesar de ler ou ouvir a leitura de um mesmo texto, terá uma visão diferenciada dos acontecimentos. Porque cada um tem sua capacidade de interpretação

Ao escolher uma história para ser contado, o mediador precisa fazer um convívio com a história, ou seja: “Conviver com a história significa passear por seus cenários e em companhia de suas imagens” (Ribeiro 2001, p75) e assim, terá a oportunidade de conhecer a história e imaginar livremente os enredos e seus personagens antes de contar a fim de instigar e contribuir para o desenvolvimento da imaginação e oralidade da criança.

Os textos que contém ilustrações vão contribuir para um papel importante no processo de visão diferenciada dos alunos com relação às histórias. Já que nos livros infantis as narrativas seguem juntas com as ilustrações, mas não é a mesma coisa, por terem elementos singulares descritivos que dizem muito sobre o enredo da história e tem como característica dar um ar de descanso nos textos mais longos. De modo que Faria (2008) exemplifica esse momento citando Poslaniec (2002) em que diz que:

A sequência de imagens propostas no livro ilustrado conta frequentemente uma história cheia de “brancos” entre cada imagem e que o texto de um lado e o leitor cooperando, de outro, vão preencher... Mas a história que as imagens contam não é exatamente aquela que conta o texto. Tudo se passa como se existissem dois narradores, um responsável pelo texto, outros pelas imagens. (...) Nos livros em que o texto é o elemento principal da narrativa, e, portanto, longo, a imagem leva ao arejamento da página, a um descanso do texto, que sempre obriga a um esforço maior de leitura, auxiliando o leitor a continuá-la pelos caminhos mais suaves da imagem. (apud FARIA 2008, p. 39-42).

Ao mesmo tempo em que a criança ouve a história os seus olhos passeiam pelas ilustrações que imediatamente vão lhe dar outros significados para aquele momento narrado surgindo então à criatividade em imaginar e entender melhor os acontecimentos. Cada criança elaborará suas imagens no seu interior e isto lhe proporcionará um prazer em ouvir aquela história e fará uma leitura pessoal, uma relação com o seu universo sem qualquer regra, em que a imaginação flui naturalmente.

A articulação das palavras, ou seja, a oralidade do professor mediador com o texto escrito e as ilustrações das cenas levará a observação das crianças e o professor estará num momento de fazer essa releitura das imagens usufruindo das peculiaridades das crianças em cada ilustração decorrente dos textos, mantendo um diálogo constante entre o ouvinte e o leitor, causando na turma desembaraços e interação com a história. Dentro desse pensamento, Faria (2008) registra uma técnica que os ilustradores fazem para explorar uma cena ilustrativa colocando o leitor hora dentro de uma casa outra fora a observar os acontecimentos de uma janela. Nas palavras do autor:

“A janela é, já que, uma técnica dos ilustradores para ampliar o espaço da narrativa, mostrando cenas diferenciadas e expressivas, ou fazendo o leitor “ver de fora”. O que se passa dentro do cômodo em que acontece a história. E dá ao educador a oportunidade de conversar com as crianças sobre o que dizem esses dois espaços, ampliando a competência em leitura de imagem (FARIA 2008, p.50).

Com espontaneidade a criança vai destrinchando as ilustrações fazendo uma ligação com a oralidade do professor que é o mediador da história e as imagens, construindo uma ponte entre eles. Costa enfatiza a importância do trabalho do professor mediador quando diz que:

“Para que a literatura cumpra seu papel no imaginário do leitor, é fundamental a mediação do professor na condução dos trabalhos em sala de aula e no exemplo que ele dá a seus alunos lendo e demonstrando, sempre o intelecto e a sensibilidade”. (Costa, 2007:21)

No entanto, não é só ler uma história que “encaixa” no conteúdo que será estudado em sala de aula. Não é só um recurso utilizado para se obter os objetivos traçados. O professor precisa sentir o momento daquela leitura deixando transmitir o prazer de ler uma boa história, porque se o professor mediador ao longo de sua vida não adquiriu o gosto pelas histórias, como ele vai conseguir transmitir a seus alunos os sentimentos o encantamento das palavras e a imaginação das cenas com espontaneidade e naturalidade? O professor mediador das histórias na educação infantil precisa sentir-se parte integrante, envolvido no enredo, para que aquela leitura atinja o ouvinte de maneira que ele também possa sentir-se parte e fazer que cresça a sementinha do prazer de se fazer uma boa leitura.

Com a arte da oralidade das palavras nas mãos, o contador de histórias Jonas Ribeiro apresenta certo “manifesto” no seu livro *Ouvidos Dourados* em que deixa em evidência sua indignação a respeito das histórias tidas como pretexto para uma proposta pedagógica sem deixar fluir as emoções dizendo:

“Abaixo as histórias utilitárias! (...) nós não contamos histórias para a interiorização de regras gramaticais (...). Contamos histórias porque amamos contá-las, (...) porque temos a necessidade de tornar nossas vidas significativas”. (Ribeiro 2001, p.12).

Portanto, ao escolher uma história para utilizar em sala de aula, o professor mediador, poderá

usufruir não só como instrumento de introdução aos conteúdos, mais trazer algo a mais com as leituras, destringindo com seus alunos o máximo que puder as entre linhas do texto, proporcionando várias formas de se interpretar e viver os temas abordados com prazer e significância.

Na arte de contar histórias exige do mediador certa postura diante das histórias, atitudes essas que poderá proporcionar aos seus ouvintes um crescimento pessoal em relação às histórias e o gosto pela leitura ou tornar mais difícil o caminho pelas palavras causando no futuro dos seus alunos as dificuldades em lidar com a construção dos seus próprios textos pela falta da leitura. Assim, dentro desta perspectiva, o papel do professor mediador é analisado a seguir de modo a sugerir um crescimento pessoal e profissional desse educador.

Partindo da ideia de que a imaginação e a fantasia são bases para um pensamento criador, Dantas (2010) ressalta que ao lidar com essas variáveis subjetivas, a arte de contar histórias é vista como referência de criação de espaços de encantamento. Nesse sentido, este autor nos faz refletir quanto ao fato de que o desenvolvimento das pessoas (processos racionais e lógicos) passa pelo crescimento emocional e pelo estabelecimento de regras de convivência. Quando nos permitimos à vivência nesses mundos de encantamento, esses aspectos cognitivos são aprimorados. Nas palavras de Dantas (2010: 01):

Há muito é sabido do prazer que é sentar-se em roda e ouvir uma gostosa história. O sabor remonta a passados longínquos e, apesar das inovações tecnológicas, é sempre com renovado anseio e deleite que nos dispomos a ouvir uma história. Todos nós, adultos e crianças.

Dessa forma, o autor nos leva a crer que a arte de contar e ouvir histórias estão mais vivos do que nunca. Apesar das inovações tecnológicas, o prazer do contato com as histórias por meio da narração oral presencial nunca será substituído.

Nesse sentido, Sisto (2005) corrobora com Dantas (2010) ao destacar que a história a ser contado preciso contemplar um espaço lúdico, sem levar em conta o didatismo e a lição de moral: “mas quando a história contada vem em função de instaurar um espaço lúdico, ela pode gerar outro tipo de expectativa: não mais a da cobrança, mas a do encantamento” (SISTO, 2005, p.03).

Assim, a arte de contar histórias no século XXI, envolve o resgate da ludicidade, sem a qual não há lugar para espaços de encantamento e desenvolvimento de pessoas.

A contação de histórias, no início do século XXI, envolve um encontro entre a narração oral tradicional e o suporte digital na medida em que a tecnologia informatizada (a luz da tela do computador) traz a necessidade do uso de novos suportes para concretizar uma das artes mais antigas: a contação de histórias. A facilidade com que os jovens manipulam o computador sugere que se considere a linguagem do meio digital (como por exemplo, os hipertextos, imagens coloridas, músicas, vídeos, etc.) como um instrumento importante no contexto educacional, especialmente para a formação de leitores críticos. Nessa nova perspectiva, Weschenfelder (2003) ensina que:

Ler, escrever e contar histórias na era do terceiro polo do espírito humano- o polo informático midiático- pressupõe que o binômio professor-escola adote posturas teórico-pragmáticas que valorizem a inteligência coletiva, a polifonia, a interdisciplinaridade e a intertextualidade, posto que o novo ator da comunicação, agora ligado aos neurônios digita, já dividem o mesmo hipertexto numa situação inédita de interatividade e receptividade, em que todas as formas de vozes produzem o mega texto, produto de um empreendimento coletivo. (WESCHENFELDER, 2003, p.37).

Abordar a arte de contar histórias na era digital implica uma mudança nas perspectivas de aprendizagem, já que há que considerar que, desde o início do século XXI, crianças e jovens encontram-se envolvidos num imaginário construído pelas novas tecnologias, cujas produções culturais chegam até eles por meio do computador: Internet, DVD ROM, CD-ROM (com livros de imagem e histórias narradas), entre outras. A facilidade com que os novos agentes da comunicação têm de manipular o suporte digital sugere que as instituições de ensino e os animadores culturais considerem essa nova forma de linguagem. Não pela sua presença, mas como instrumento importante e necessário ao contexto educacional e cultural.

Benjamin (1985) aponta para a invenção da imprensa como sendo o fator responsável pelo “declínio da narração”. Seguindo esse pensamento, considera que a narração de histórias está com os dias contados, já que as informações veiculadas pelos meios de comunicação atrelados ao avanço da tecnologia se encarregariam de extinguir a força da narração. Conforme Benjamin (1985):

A cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. De acordo com o autor, “quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação” (BENJAMIN, 1985, 203).

A perspectiva de Benjamin (1985), ao concluir que a arte narrativa é rara e que está “em vias de extinção” devido à difusão da informação, parece não se confirmar de modo absoluto atualmente, conforme exemplos de animadores culturais contemporâneos.

A tradição oral está se atualizando por meio do corpo e voz de novos contadores de histórias. O Centro de Referência de Literatura e Multimeios – Mundo da Leitura – da Universidade de Passo Fundo realizam práticas leitoras voltadas aos alunos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, valendo-se da linguagem oral por meio da contação de histórias para estimular a leitura de forma multimídia, promovendo vivências em mundos de encantamento, mediadas pela interação entre narradores e ouvintes.

O contador de histórias que utiliza o corpo, o gesto, a voz e diferentes mídias, aventura-se pelo mundo da interação que dá concretude a seu desempenho, a qual sempre reserva surpresas tanto para quem conta e encanta quanto para quem está na plateia.

Os contadores de histórias contemporâneos rompem com o paradigma do qual a narrativa presencial, segundo Benjamin (1985) está se extinguindo e que a figura do narrador “só se torna plenamente tangível” (BENJAMIN, 1985: 198) se estiverem presentes a imagem do camponês sedentário e do marinheiro comerciante.

A narração oral está atrelada ao contexto educacional, mas ela já ocupa outros espaços, talvez nunca imaginados pelos contadores de história da antiguidade: jantares de aniversário, eventos sofisticados, encontro de amigos compõe o cenário do narrador oral contemporâneo. A função da contação de histórias pode ter se alterado com o passar dos anos, mas sua característica expressiva permanece intacta.

As marcas da oralidade sopradas pela voz do narrador, seja o da antiguidade ou o atual, continuam hipnotizando o sujeito ouvinte por meio do desempenho do contador. E o caminho, que se iniciou com os a e dos, passou pelo âmbito familiar e agora chega ao ciberespaço, definido por

Lévy (2000) como: “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (Lévy, 2000: 92), no qual múltiplos sentidos são construídos.

Após momentos históricos, nos quais a oralidade e, posteriormente a escrita configuravam as bases do ensino, instaurou-se a comunicação informatizada (cibercultura), a qual gera alterações nas formas de emissão e recepção do conhecimento, o que Lévy (2000) chama de terceiro polo do espírito humano: o polo informático – midiático. Crianças, jovens e adultos, quando escutam histórias tendem a vivenciar o enredo, incorporando a figura das personagens. Por meio do estímulo da imaginação, interpretam mentalmente o que ouvem, realizam trocas de vivências e saberes de forma lúdica.

A arte de contar histórias induz os ouvintes a enfrentar seus erros e a compreender seus próprios sentimentos. Em vista disso, a formação do leitor deve ser pensada com base na sua relação com os aspectos culturais, ou seja, com os valores que lhe serve como referência.

Para tanto, “o contador de histórias deve ser um artífice da palavra falada, de modo a assegurar à ação artística uma eficiente comunicação” (Weschenfelder; Burlamaque, 2009: 135). Percebemos a importância da inclusão da arte na Lei de Diretrizes e Bases de 1971. É nesse período que a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, porém é considerada uma “atividade educativa” e não uma disciplina como as demais.

Evidentemente, a obrigatoriedade da educação artística veio revestida de um discurso centrado no desenvolvimento individual dos educados, embasada num caráter técnico-científico e com um planejamento rigoroso que escamoteava a crítica e a contradição. (SUBTIL, 2012, p. 127).

De certa forma, desde a lei n. 5.692/71, a prática artística foi obrigatoriamente incluída no currículo, o que garantiu à disciplina que temos hoje o seu espaço. No entanto, a autora destaca a questão da polivalência e da ênfase na expressão e comunicação impostas, deixando de lado, segundo SUBTIL (2012), funções primordiais da arte, como a humanização por meio de experiências estéticas significativas, bem como as leituras críticas e criativas da realidade.

Os contadores ritualizavam hábitos e costumes de uma comunidade, muitos deles com o intuito de constituir uma base “identitária”, ou seja, compor a subjetividade desse grupo. Esta prática sustentava o equilíbrio do grupo, evitando assim sua desagregação.

Portanto, desde então, em sua ação o contador fazia o que Patrini (2005) nos dias de hoje recomenda para os novos contadores: “convocar imagens e ideias de sua lembrança, misturando-as às convenções contextuais e verbais de seu grupo, para adaptá-las segundo o ponto de vista cultural e ideológico de sua comunidade” (PATRINI, 2005, p.106).

Por muito tempo o exercício de contar histórias foi uma prática doméstica, quase sempre presente no meio rural, sendo abandonada paulatinamente com a urbanização e o surgimento de novas tecnologias.

Os contadores, especialmente os que narravam oralmente, passaram a ser esquecidos, embora muitas das histórias que sustentavam sua prática ainda permaneçam em cada cultura, por exemplo, sobre a modalidade escrita. Hoje, a literatura Infanto-Juvenil continua sendo um meio para um fim, mas os tempos são outros. Escrever obras literárias para crianças e jovens tornou-se prática interessante, uma vez que o investimento por parte da Indústria Cultural tem crescido nesta área.

Segundo Barretos; Gonçalves; Silva; Morelli (2004, p.176)”.

A arte de contar histórias passa a ser reconhecida como prática oral de um patrimônio cultural capaz de proporcionar prazer e lazer: o Projeto Entorna, desenvolvido desde 2006 pelo Editor Abril e pela Fundação Victor Civita é um exemplo disso. Realizado em escolas estaduais e municipais, o projeto é um conjunto de ações de apoio à leitura por prazer, em parceria com as secretarias municipais e estaduais de Educação, promovendo ações culturais e educacionais de estímulo à leitura, além da ampliação do acervo das unidades escolares.

Hoje em dia os contadores de história devem estar prontos para enfrentar diversas situações, adaptando-se às mudanças radicais que o mundo apresenta. Mudanças não só na maneira de pensar, mas nos modos pelos quais o mundo é percebido. Presente numa modernidade radicalizada, a arte de narrar sofre os efeitos dessa radical idade e o novo contador reconhece a instabilidade. Para complementar a caracterização desse novo contador, apresentamos a palavra de Matéo:

É alguém que atua na prática da narração, o que não significa atuar especialmente em uma prática artística que supõe forçosamente a representação. O contador pode se adaptar a diferentes espaços, diferentes atividades, diferentes experiências para recontar uma história (MATÉO, apud PATRINI, 2005, p.76).

As palavras desse autor permitem definir o perfil do novo contador, como daquele que além de adaptar-se a diferentes experiências e espaços para transpor de forma oral o texto escrito, necessita de algumas outras habilidades. Entre elas, as de poder analisar os mecanismos que entram em jogo na hora de compartilhar a história com a sua audiência, de modo a que apresente uma performance adequada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que a prática da contação de histórias primeira passa para a formação do leitor, depois é tomar-se da magia da Literatura Infantil como arma para iniciar a talhar os caminhos da leitura desde cedo.

O sucesso deste quesito está no valor da voz, nas pausas, no jogo de ritmo, na interação entre o contador de histórias e o ouvinte, na sensação que a história contada pode exercer sobre quem ouve, enfim, todos esses elementos poderão provocar na criança o interesse em ler. Buscando sempre observar os interesses que as crianças apresentam pelas histórias em cada faixa etária e as fases de formação do leitor em que a criança se encontra.

Assim, acredita-se estar dando um grande passo, para mudar o quadro triste da qualidade da leitura do brasileiro quando se faz presente uma prática tão interessante quanto à contação de histórias, como motivação para o futuro ou iniciante leitor. Felizes são aqueles que têm sensibilidade para perceber que o futuro da humanidade depende da maneira como formamos e educamos as crianças que nos são confiadas.

Pontua-se então, que é de fundamental importância para o estímulo da iniciação à leitura, basicamente, é contar histórias de maneira expressiva, que encante o ouvinte e o faça interagir

diretamente com ela.

E por meio da interação com livros de literatura infantil que a criança aprende sobre si, sobre os adultos e sobre o modo de viver coletivamente, sem que para isso precise abandonar o seu universo infantil, repleto de descobertas, magia, brincadeiras e fantasia. No âmbito educacional as leituras em sala de aula eram voltadas para as práticas pedagógicas e que hoje ainda as são, mas, contudo, cabe ao professor mediador das histórias reverem essas concepções e transformar esses momentos em algo a mais, que as palavras possam ecoar em sua sala de aula como prazerosas e significativas tanto para si como para as quem a ouve estabelecendo assim, uma relação entre o que se está ensinando e a beleza de uma boa história.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Eleonora Cretton; Mattos, Margareth Silva de. **Letramento e leitura da literatura**. In: Carvalho, Maria Angélica Freire de; Mendonça, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 84-89.

ALVES, Valéria de oliveira. **Entendendo a literatura infantil**.2009.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos grandes segredos da narrativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série**. Brasília: SEF/MEC, 1997.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)**. Janeiro – Ministério da Educação, 2001.

BRASIL, Secretaria de educação à distância. **Práticas de leitura e escrita/** Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (orgs.). Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CORTES, Maria Oliveira. **Literatura Infantil e Contação de Histórias.** Viçosa – MG, CPT, 2006.

FARIA Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Instrução elementar no século XIX.** In: LOPES, (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

LEVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: ed. 34, 2000.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Leitura Prazer: Interação Participativa da Criança com a Literatura Infantil na Escola.** São Paulo: Paulinas, 1996.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, Jonas. **Ouvidos Dourados: a arte de ouvir as histórias (... Para depois contá-las...).** São Paulo: 2001.

SANDRONI, Laura. **De Lobato a Bojunga: as reações renovadas.** Rio de Janeiro: Agri, 1987.

SILVA, C. S. R. da. **Leituras do professor.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-60.

WESCHENFERDER, Eládio Vilmar; Burlamaque, Fabiane Verardi. **Bando de Letras: nem cam-
pesinos, nem marinheiros**. In: _____. **Leitura dos espaços e espaços da leitura**. Passo Fundo:
UPF, 2009.

_____. **Contar histórias: vozes contagiantes da narrativa presencial**. In: _____. **Questões de
literatura para jovens**. Passo Fundo: UPF, 2005.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR



TÂNIA SCODELARIO BETTENCOURT

Bacharel em Ciências Econômicas pela Faculdade de Economia, Finanças e Administração de São Paulo - (1992); Formação Pedagógica Docente em Matemática Licenciatura Plena pela Unisant'anna (1999); Pós-Graduação em Aprendizagem Afetiva pela Faculdade Conectada Facconnect (2022) Pós-Graduação em Psicomotricidade pela Faculdade Conectada Facconnect (2023); Professora na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo demonstrar a importância das aulas de educação física escolar. Usamos como estratégias os jogos pré-desportivos, com intuito de promover o conhecimento sobre as diversas modalidades esportivas como prática educativa no âmbito escolar. Outro objetivo a ser alcançado é propor a reflexão e discussão sobre a importância de se trabalhar com conteúdos que visem o desenvolvimento de aspectos cognitivos, mas também atitudinais representados pela solidariedade, respeito aos outros, socialização e a cooperação. Buscou refletir sobre as contribuições dos esportes como importante ferramenta nos aspectos relacionais dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos Pré-Desportivos; Diversidade Esportiva; Educação Física Escolar.

INTRODUÇÃO

A educação física, assim como as demais disciplinas ministradas no âmbito escolar, também possui grande importância, pois como todas as outras se trata de uma disciplina formadora e que colabora positivamente na formação de seus alunos. Sendo assim, esta deve ter como objetivo buscar em sua diversidade, desenvolver atividades que propiciem maior abrangência de conhecimentos, tanto práticos quanto teóricos, relacionados ao conteúdo que se encaixe no perfil de cada fase escolar e dentro do objetivo que se deseja alcançar.

O desenvolvimento das aulas com conteúdos lúdicos proporciona aos alunos momentos mais prazerosos e colabora com maior índice de participação dos mesmos, pois neste modelo, segundo a BNCC (2018) a educação física escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que os mesmos consigam desenvolver suas potencialidades de forma democrática e não seletiva.

É necessário ter em mente que o ensino da educação física vai muito além do que desenvolver aspectos motores e que as atividades planejadas devem buscar um desenvolvimento integral dos alunos, considerando também os aspectos biopsicossociais.

Segundo Friedmann (1996), a atividade lúdica na infância, fornece informações sobre a criança, suas emoções, a forma como interage com seus colegas, seu desempenho físico-motor, seu estágio de desenvolvimento, seu nível linguístico, sua formação moral, ou seja, é a forma de expressão e comunicação com o mundo. E diante dessas informações, o Educador Físico sabe como intervir nas dificuldades e necessidades apresentadas pelas crianças e pode proporcionar aprendizagens por meio da brincadeira.

Acreditamos que por meio do ensino lúdico, utilizando jogos pré-desportivos para a aplicação de conteúdos esportivos, os educandos aprenderão muito mais do que habilidades motoras básicas para práticas de tais esportes, aprenderão também como agir com disciplina e respeito perante regras impostas não só em seu ambiente escolar, mas também na sociedade em que vive.

A Educação Física é uma disciplina muito importante, mas em alguns casos, desvalorizada no currículo. Ela insere, adapta e integra o aluno no conhecimento físico do movimento, e sua função é formar o cidadão, que, segundo Betti (1992), irá produzi-lo, reproduzi-lo e transformá-lo, capacitando-o para desfrutar de jogos, esportes, dança, luta, ginástica e práticas de condicionamento físico que facilitem o exercício crítico dos direitos e deveres civis para melhorar a qualidade de vida humana.

A educação física começou a crescer e a contribuir para a formação intelectual e moral das escolas, e uma das atribuições da disciplina é instruir e estimular os alunos a expressarem suas opiniões e a se posicionarem criticamente sobre a atual linha da cultura física e do movimento.

EDUCAÇÃO FÍSICA E A BNCC

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2018), os critérios de seleção e organização de conteúdos a serem ministrados no ambiente escolar devem levar em consideração os seguintes aspectos: relevância social, características dos alunos e a característica da própria área.

Libâneo (1994), do mesmo modo que Coll et. al (2000) e Zabala (1998) entendem que conteúdos de ensino é o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista sua assimilação ativa e sua aplicação na prática de vida dos alunos.

Podemos perceber que a escolha dos conteúdos a serem aplicados nas aulas de educação física, além de facilitar o planejamento das aulas, torna-se importante no processo de ensino aprendizagem, pois é por meio desta escolha feita após a análise do perfil da turma, que o professor de educação física consegue despertar o interesse dos alunos, além de obter melhores índices de participação em suas aulas.

Deve se ter em mente, que mais importante do que desenvolver nos alunos apenas seus aspectos motores com o ensino de técnicas (dimensão procedimental), as dimensões conceituais

(o que se deve saber) e as dimensões atitudinais (como se deve ser) também possuem grande importância durante o processo de ensino.

Segundo Darido (2012), o papel da educação física vai além do ensino dos esportes, da ginástica, da dança, dos jogos, das atividades rítmicas, expressivas e do conhecimento sobre o próprio corpo em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), incluindo também seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal).

E reconhecendo a importância que se tem em desenvolver os aspectos atitudinais dos alunos, é que foi utilizado como abordagem balizadora deste trabalho a BNCC que visa à formação de cidadãos tendo ainda os temas que segundo Darido (2012), podem ser definidos como os grandes problemas que a sociedade brasileira enfrenta e que o governo e a própria sociedade tem dificuldade em encontrar soluções e por isso, encaminham para a escola e para outras instituições educacionais a tarefa de tematiza-lo. Ainda segundo a autora, os temas citados na BNCC (2018) são: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo.

Estes temas colaboram para a elaboração de aulas críticas e participativas, que ajudam na contextualização dos conteúdos da educação física junto à realidade social em que os alunos estão inseridos.

Para Libâneo (1985), os conteúdos são realidades exteriores ao aluno que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais, pois não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados é preciso que se ligue de forma indissociável à sua significação humana e social.

Por meio de brincadeiras, as atividades físicas devem introduzir a compreensão do mundo com base na cultura do movimento, visando à leitura, à produção e à vivência das práticas corporais.

As Unidades Temáticas e os Objetos de Conhecimento para o 1.º e 2.º anos são:

- Brincadeiras e jogos: brincadeiras e jogos da cultura popular presentes nos contextos comunitário e regional.
- Esportes: atividades esportivas de marca e precisão.
- Ginásticas: práticas corporais de ginástica geral.
- Danças: danças do contexto comunitário e regional.

No ensino fundamental, anos final, os alunos devem ter acesso a um conhecimento mais aprofundado das práticas corporais, realizadas em contextos de lazer e saúde, dentro e fora da escola.

As Unidades Temáticas e os Objetos de Conhecimento para o 6.º e 7.º anos são:

- Brincadeiras e jogos: jogos eletrônicos.
- Esportes: atividades esportivas de marca, de precisão, de invasão e técnico-combinatórios.

- Ginástica: ginástica de condicionamento físico.
- Danças: modalidades urbanas.
- Lutas: modalidades brasileiras.
- Aventura: práticas corporais de aventura urbanas.

As Unidades Temáticas e os Objetos de Conhecimento para o 8.º e 9.º anos são:

- Esportes: atividades esportivas de rede/parede, de campo e taco, de invasão e de combate.
- Ginásticas: de condicionamento físico e de conscientização corporal.
- Danças: modalidades de salão.
- Lutas: modalidades do mundo.
- Aventura: práticas corporais de aventura na natureza.

No Ensino Médio, a Educação Física faz parte da área de Linguagens e suas Tecnologias, com a proposta de explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais, bem como analisar os discursos e os valores associados a elas.

Segundo a BNCC (2018) Ensino Médio, além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde.

JOGOS PRÉ-DESPORTIVOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

De acordo com o Coletivo de Autores (2012), a percepção do aluno deve ser orientada para um determinado conteúdo que lhe apresente a necessidade de solução de um problema nele implícito.

Temos observado que vários alunos ao retornarem às aulas presenciais pós- pandemia, tem se mostrado fatigados, ou indispostos quando o assunto é Educação Física.

Diante disso fizemos um estudo bibliográfico de ações possíveis com objetivo de diversificação das aulas, não fugindo dos objetivos propostos, que era a apresentação das modalidades esportivas, porém as mesmas foram executadas de forma lúdica por meio dos jogos pré-desportivos cujo objetivo principal é ensinar os movimentos básicos das modalidades esportivas. Por meio desse tipo de jogo os estudantes conhecem os objetivos dos jogos, a função e o modo de execução das principais técnicas e táticas e algumas das principais regras, além de aprenderem agir com respeito aos outros e manterem a disciplina.

Por meio dos jogos, podemos enfatizar atividades coletivas, que segundo o Coletivo de

Autores (2012), na escola é preciso resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, defendem o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que jogo se faz “a dois”, e de que é diferente jogar “com” o companheiro e jogar “contra” o adversário.

Diante desta afirmação, pode-se perceber que o uso de modalidades esportivas coletivas em suas diversidades por meio dos jogos pré-desportivos contribuem para o desenvolvimento de alguns aspectos também considerados importantes para a aprendizagem dos alunos.

Brotto (1999) afirma que por intermédio dos jogos e esportes temos a oportunidade de ensinar a aprender e aperfeiçoar não somente gestos motores, técnicas e táticas, nem somente habilidades de desempenho que nos capacitam para jogar melhor.

Brotto (1999) discute essas possibilidades de utilização dos jogos e do esporte de uma maneira adequada:

Através dos Jogos e Esportes temos a oportunidade de ensinar a aprender e aperfeiçoar não somente gestos motores, técnicas e táticas, nem somente, habilidades de desempenho que nos capacitam para jogar melhor. Isto é importante e é bom que seja muito bem feito. Contudo, a principal vocação da Educação Física e das Ciências do Esporte, neste momento, é promover a co-aprendizagem e o aperfeiçoamento de Habilidades Humanas Essenciais, como: criatividade, confiança mútua, autoestima, respeito e aceitação uns pelos outros, paz-ciência, espírito de grupo, bom humor, compartilhar sucessos e fracassos e aprender a jogar uns com os outros, ao invés de uns contra os outros... para vencer juntos (BROTTO, 1999, p. 48).

Dizemos que o esporte que pretende ser educacional não deve limitar se a uma pedagogia que se restrinja em estratégias de ensino que privilegiam a especialização de movimento.

FORMAÇÃO DE ALUNOS DESENVOLVENDO OS CONTEÚDOS ATITUDINAIS

Segundo Darido (2012), ensinar educação física não significa apenas abordar técnicas e táticas. Mais do que isso significa oferecer uma formação ampla voltada à formação do cidadão crítico. “Em outras palavras, a finalidade é possibilitar que os alunos, durante e após suas práticas, possam usufruir do esporte para o lazer, para a melhoria da qualidade de vida e para a reflexão crítica.”

Os alunos de modo geral demonstram interesse em aprender as diversas modalidades esportivas que lhes são apresentadas e aplicadas em forma de jogos pré-desportivos, visto que, nas aulas durante os períodos de observação e co-regência, o conteúdo ministrado para os alunos referem-se a diversas modalidades, como também o movimento do corpo trazendo o conhecimento de si e do outro. No decorrer das aulas, podemos perceber que os alunos tiveram respeito às regras dos jogos que lhes foram propostos e houve principalmente respeito à individualidade de cada um.

Segundo Demarco (1995):

A educação física se apresenta como sendo um espaço educativo privilegiado para promover as relações interpessoais, a autoestima e a autoconfiança valorizando-se aquilo que cada indivíduo é capaz de fazer em função de suas possibilidades e limitações pessoais. (Demarco, 1995, p.77).

Devido à participação em diversas aulas, os alunos apresentaram evoluções não apenas

nos aspectos motores, mas também nos aspectos sociais. Pôde-se concluir que o esporte escolar, ministrado de forma educativa e lúdica, contribui com vários aspectos do desenvolvimento, colaborando inclusive com questões atitudinais como, o trabalho em grupo, respeito, cidadania, podendo-se levantar questões de cooperação e companheirismo.

De acordo com Melo (2011), as aulas de educação física se apresentam como um excelente espaço para dar ao aluno a oportunidade de desenvolver as suas potencialidades de forma democrática e não excludente. A educação física é formadora e deve utilizar uma diversidade de atividades para chegar ao seu objetivo, como o aumento da base motora, a afetividade, a ética, as emoções, a moralidade, a cooperação, a beleza, a sociabilidade, a habilidade, enfim, ser uma fonte de novos conhecimentos. Sendo assim, a busca pela diversidade dos conteúdos nas aulas de educação física, torna-se um fator determinante quando se leva em consideração o índice de participação e desenvolvimento dos alunos, pois aulas diversificadas tornam-se mais motivantes e prazerosas causando maior interesse por parte dos alunos, além de contribuir com uma gama de conhecimentos. Além disso, o conteúdo aplicado (jogos pré-desportivos) colabora não somente para o desenvolvimento motor dos alunos, mas também vem colaborar com os aspectos comportamentais e cognitivos.

Conforme Darido (2012), mais que ensinar o fazer, o objetivo é que os alunos e alunas obtenham uma contextualização das informações, bem como aprendam a se relacionar com os colegas, reconhecendo quais valores estão por trás de tais práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto ao longo do texto, são inúmeras as possibilidades de trabalhar com esportes nas aulas de educação física escolar. O trabalho com a Educação Física Escolar deve ser diversificado, não cabe mais a discussão de sua aplicabilidade no ensino de educação física nas escolas, pois faz parte do cotidiano de crianças e adolescentes componentes de sua cultura corporal, e várias outras performances físicas. O que é necessário são conhecimento e interação dos professores com esse fenômeno sócio histórico, possibilidades múltiplas, compreendidas por modelos simplistas que devem ser refutados. Para uma pedagogia transformadora, há necessidade de uma mudança de paradigma, não apenas com a substituição do modelo ou sua negação, mas com a compreensão situacional, considerando o esporte sob sua perspectiva, complexidade, tendo sempre como desafio o pensamento reflexivo e de mente aberta.

A educação contemporânea busca constantemente novos métodos e ferramentas para diversificar o trabalho coletivo. Os alunos são assim inseridos como sujeitos principais deste trabalho, modificando a sua realidade.

A educação física não apenas incentiva os alunos a praticar esportes, mas também tem a função de permitir que os alunos vivenciem outras culturas. É preciso entendê-la como uma manifestação da cultura, e os alunos devem entender a importância da notória cultura além de saber praticar os movimentos corporais de forma correta.

É essa educação contemporânea e revigorante que esperamos ver em nossas aulas de

educação física. Portanto, é necessário, que educadores, escolas e comunidades estejam abertos ao progresso e mudança da sociedade, a informação se dá por meio da convivência das pessoas, do relacionamento formado e da estabilidade da qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. 1999, 189f. Dissertação (mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2012.

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DARIDO, Suraya. **Educação física e os temas transversais**. São Paulo: Papirus, 2012.

DE MARCO, Ademir. **Pensando a educação motora**. São Paulo: Papirus, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

MELO, Rogério. **Esportes e jogos alternativos**. Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 2011.

ZABALA, A. **A prática educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ARTE NOS CURRÍCULOS ESCOLARES



THAIS MARTINS DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Nove de Julho (2016); Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pela Universidade Nove de Julho (2016); Professora de Educação Infantil no CEI Vereador Francisco Marcondes de Oliveira, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo pretende retratar a importância da arte na educação, buscando compreender e também demonstrar a importância que as Artes possam exercer na vida dos educandos e as contribuições desta para o processo de ensino aprendizagem: ampliação da capacidade de se expressar e de perceber de mundo, sendo esta uma importante linguagem das crianças, principalmente na primeira infância. A arte tem um papel muito importante, que é o de promover o desenvolvimento do afeto, o de promover que as crianças interajam com o outro no ambiente escolar, na sala de aula, e posteriormente transferindo essa interação para outros ambientes da sociedade na qual estamos inseridos.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Educação; Escola.

INTRODUÇÃO

Dança, teatro, música, poesia são elementos de uma cultura que marcam as pessoas de uma sociedade, pois estão presentes no seu cotidiano. A escola deve atentar a esse fato e propor formas de aprendizagem a partir das linguagens artísticas. A proposta deste artigo gira em torno de responder a seguinte questão: Qual a contribuição das linguagens artísticas para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental? Procuramos responder essas questões nas três divisões apresentadas no trabalho, partindo de uma contextualização com os pioneiros da educação infantil, posteriormente, trazendo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, como base teórica dos aprofundamentos pedagógicos e finalizamos com a importância da formação do professor para ser o mediador nesse processo.

O trabalho está dividido em três subitens:

O primeiro subitem aborda uma breve contextualização da definição de arte e a visão da sociedade, de forma geral sobre a Arte.

O segundo subitem aborda “A arte na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”, apresenta ideias de precursores da educação infantil, que contaram com a arte em seus trabalhos com crianças no início do séc. XIX, quando surgiram as primeiras instituições de Educação Infantil.

O terceiro subitem analisa as proposições constantes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, como também reflete sobre as intervenções propostas no documento.

A conclusão do artigo demonstra o fechamento do processo alinhando a pergunta inicial problema, com as respostas que foram tecendo no desenvolvimento deste trabalho.

Concluimos que a linguagem artística é de extrema importância na educação das crianças e que a formação do professor é fundamental no processo para que saibam como intervir no processo de ensino aprendizagem.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Definir o conceito de arte é algo que demanda habilidades, pois não é possível explicá-la e nem ensinar a forma de apreciá-la. Para conceituarmos citaremos alguns autores que são mestres no assunto.

Duarte Jr. (1985) afirma que a arte é sempre uma criação de formas, as quais podem ser classificadas como estáticas ou dinâmicas. Entre as formas estáticas há, por exemplo, o desenho, a escultura e a pintura e como exemplo de formas dinâmicas, pode-se citar a dança, o teatro, o cinema, a música etc. O autor considera que a arte atua no emocional podendo despertar no espectador alegria, tristezas, lembranças, entre outros sentimentos.

Assim, a arte pode ser expressa por meio de um grito, de um gesto, ou do choro, de um movimento, de um desenho estabelecido harmonicamente, porém, não com a pretensão de oferecer conceitos, mas de despertar emoções.

Ainda tentando entender um pouco mais do significado da arte, trata-se de um elemento cultural presente na vida das pessoas. Sendo assim, a escola tem um papel importante e determinante neste aspecto, que é preocuparem-se como instituição responsável pela formação intelectual e humana de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos que passam várias fases de suas vidas nos bancos escolares.

Procuramos trabalhar na escrita deste artigo, abordando a arte no processo educacional, contemplando a faixa etária de zero a dez anos de idade.

Nossa questão problema no desenrolar do artigo baseia-se na temática da contribuição da arte para a educação infantil e ensino fundamental.

Outras questões se entrelaçam na escrita do artigo e podem contribuir para a superação da simples transmissão de conhecimento, resultando num processo de busca e troca de conhecimentos, e a possível contribuição da arte na formação de crianças e adolescentes.

O presente artigo justifica-se, devido à difícil tarefa de conceituar a Arte. Encontra-se várias explicações de diferentes áreas, o que torna estimulante uma pesquisa sobre seus significados, sua essência, seu conteúdo, sobre sua função.

Observamos na rotina diária das pessoas o quanto a arte é presente. Encontramos arte nas danças, na música, nas pinturas e até mesmo nos muros pichados das grandes cidades. Para a geração desta década, os shoppings, as danças de rua, as arquiteturas, são exemplos de arte que lhe chamam atenção. Embora muitas pessoas não percebam ou não conseguem apreciar, a arte faz parte da vida, numa dimensão que as pessoas não imaginam.

Ainda hoje, encontramos pessoas que têm certo preconceito em relação à arte. Nas escolas, infelizmente há professores que desprezam tal disciplina, como se fosse algo menos importante, se comparado às disciplinas de português e matemática, por exemplo. Podem-se observar essas ações por meio dos currículos escolares e projetos pedagógicos, em que, a disciplina de educação artística é desprezada. Separa-se uma grade bem mais encorpada para outras disciplinas, enquanto que as artes ocupam um espaço bem pequeno, talvez um comentário de rodapé.

A sociedade, de forma geral, traz um estigma, de não valorização da arte. Estão acostumado a encarar e a vivenciar a arte somente como lazer e entretenimento, e, muitas vezes, como algo inútil.

Numa sociedade que impera o imediatismo, nossas crianças de hoje precisam ser ensinadas a apreciar, observar, ouvir, sentir. Há a necessidade de se incorporar, na educação das crianças de hoje, sentidos, sonhos, expressão própria e criação, que é justamente o que se constrói com a arte, seja como artista ou espectador. Essa tarefa faz parte da escola, e nossos professores precisam estar preparados para executar essa ação.

Precisamos ensinar nossas crianças a apreciar e ouvir uma boa música, ler um livro de romance de forma de o enredo lhe causar encantamento, contemplar um quadro pintado ou desenhado. É preciso instigar os sentidos, a imaginação, os desejos.

A sociedade contemporânea, com suas características de homogeneização e de transformação constante em todos os setores das atividades humanas, não leva os indivíduos a refletir sobre os acontecimentos ou sobre si mesmos. A arte tem a função, dentre tantas outras, de superar os limites do tempo.

Pensando em todos esses aspectos que se defende a introdução da arte no âmbito educacional, especificamente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, fase em que se inicia a construção do saber, do fazer, do inventar, do apreciar, alicerce para a construção da vida.

Nas palavras de Freire (1996):

Mulheres e homens somos os únicos seres que social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo por isso mesmo muito mais rico que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996, p.69).

Dessa forma, o objetivo deste artigo é refletir sobre a importância da arte para o ensino e para a formação humana, num mundo marcado pela tecnologia e pela massificação, de modo a se buscar uma sociedade mais reflexiva, sensível e crítica.

A ARTE E OS PIONEIROS DA ESCOLA INFANTIL

Encontramos nas primeiras propostas de instituições de educação infantil, a preocupação do ensino das Artes para com as crianças. Todas essas propostas foram escritas pelos precursores da Educação Infantil.

Froebel (1782-1852), educador alemão, influenciado por um ideal político de liberdade, criou um jardim de infância, em 1837, considerado, por ele, como um espaço onde as crianças e os adolescentes estariam livres para aprender sobre si e sobre o mundo.

Segundo Oliveira (2007), o educador Froebel (1782) usou a música como estratégia para educar as sensações e as emoções; enfatizava a participação em atividades de livre expressão. Por meio da música, dos gestos e montagens com papéis e argila.

Para Froebel, tais atividades possibilitavam que a criança expressasse seu mundo interno, como forma de conseguir ver-se e, assim, modificar-se, através da auto-observação. Tais atividades eram chamadas, por Froebel, de “ocupações”; o manuseio de papel, em atividades como cortar, dobrar, costurar, desenhar, pintar, e a modelagem em argila permitiam que as crianças se expressassem artisticamente.

Outro pioneiro foi Pestalozzi (1746-1827), sua pedagogia é uma educação que se concentra nas emoções das crianças. Assim como a família, a bondade e o amor são essenciais no processo educacional. Ele usa eventos musicais e outras formas de arte para adaptar sua metodologia em relação ao desenvolvimento do aluno em diferentes níveis.

O Professor francês Célestin Freinet que começou a trabalhar em 1920, um dos primeiros pioneiros da educação infantil, apaixonado por incorporar a arte no currículo escolar.

Sampaio (1994) relatou que Freinet frequentemente observava crianças e percebia os acontecimentos não somente no ambiente escolar, mas fora dele também. Estudava o espontaneísmo infantil. Desenvolveu técnicas de leitura, diferente da silabação, ou de palavras isoladas. Sua proposta era o trabalho com textos livres e construídos, que preservam a expressão das crianças, seus interesses, sentimentos e opiniões. Suas aulas eram atrativas, e seguia o princípio da criatividade, da individualidade e da diversidade cultural e infantil. Na maioria de suas atividades, envolve comunicação, relato de experiências e viagens.

Outra técnica criada por Freinet, que despertou interesse nos alunos e que até hoje é um recurso utilizado pelos professores, são as cartas escolares. Para o público infantil dos dias atuais, falar em carta é algo ultrapassado, muitas de nossas crianças, nem conhecem, porém, a época Freinet a utilizou como recurso pedagógico, explorando a arte da comunicação entre viagens, passeios, visitas às aldeias. Por meio dessa técnica eram possíveis as pessoas de uma cidade se comunicar com outras, os artesãos, das aldeias indígenas, se comunicarem com o pessoal das cidades e vice-versa.

Segundo Freinet apud Sampaio (1994), os professores podem aproveitar de experiências práticas como essas para propor escritas de poesias, visitas a ateliês das cidades, para conhecerem alguns artesãos como também desenvolverem sentimentos e aprendizagens através da arte.

Freinet também se preocupa com as atividades artísticas em sua aula, em seus registros é possível perceber que seus fazeres eram permeados de protagonismo infantil. Organizava conferências e eventos de artes, com entretenimentos musicais, usava máquinas de cinema para exibir filmes para os pequenos. Com certeza se destacava como educador na época.

Para Freinet apud Sampaio (1994):

A livre expressão facilita a criatividade da criança, no desenho, na música, no teatro, extensões naturais da atividade infantil, progressivamente responsável por seus comportamentos afetivos, intelectuais e culturais. Eis aí um começo seguro para a conquista de uma vida adulta (FREINET apud SAMPAIO, 1994, p. 30).

Dessa forma, as contribuições desses educadores são inegáveis, pois desperta a sociedade para necessidade de educação, seja ela formal, não formal, sistemática ou não, porém, voltada para educação infantil. Nesta faixa etária que compreende a educação infantil deve ser oferecida às crianças atividades e experiências que promovam a construção, a autonomia garantindo uma educação de qualidade.

O ENSINO DE ARTES COM BASE NO REFERENCIAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) é composto por três volumes.

Segundo Filho (2001), o documento acima não tem um caráter obrigatório a ser seguido pelos professores, no entanto, é um documento que permite várias reflexões das práticas pedagógicas. Os três volumes contemplam as linguagens, de forma a tratar todas com a devida importância. Como nosso foco neste artigo é com as linguagens artísticas, focaremos apenas neste aspecto.

De acordo com a Estrutura Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), a educação infantil deve ser capaz de proporcionar às crianças apropriação dos elementos culturais que contribuam para o desenvolvimento e suas interações na sociedade. Apenas um processo educacional fundamentado na interação social pode contribuir para a construção da identidade pessoal, porque se baseia no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

O terceiro volume do documento contempla as linguagens artísticas: artes visuais, música,

teatro e dança. Hoje, diferentemente de tempos passados, são linguagens que se entrelaçam. Segundo Barbosa (2005) o trabalho com as linguagens artísticas deve ser baseado na metodologia ou proposta triangular que contempla os três eixos norteadores: reflexão, apreciação e produção.

Segundo o (RCNEI, 1998, p. 49) "A linguagem da música é um excelente meio de desenvolvimento da expressão, equilíbrio, autoestima e autoconhecimento, e uma poderosa ferramenta de integração social".

Martins (2005) afirma que nessa faixa de escolaridade, é importante o professor trabalhar com projetos, pois não se limita a uma linguagem, abre o leque para que outras linguagens se cruzem e possibilita múltiplas aprendizagens. O ensino não fica engessado.

Ao propor o trabalho com diferentes faixas de música, as crianças podem apropriar-se de novos conceitos. É comum as crianças relacionarem uma música nova com outras já trabalhadas, eles desenvolvem o autoconhecimento para que possam se expressar por meio dos sentimentos, ansiedade, medo e egoísmo.

Ao comentar sobre a música na educação infantil, Ávila e Silva (2003) enfatiza que a música é inerente à natureza humana.

Pesquisas relatam que o bebê, ainda recém-nascido, emite alguns sons e com o passar dos meses conseguem organizar os sons em melodias.

O RCNEI (1998) aponta que, precocemente, a criança estabelece contato com a música, por meio das canções de ninar, cantaroladas por membros da família, por exemplo. Sendo assim, já na mais tenra idade, em seu cotidiano, a criança internaliza noções de linguagem musical, as quais passam a fazer parte da sua bagagem de conhecimentos.

Neste sentido, Ávila e Silva (2003) lembram que:

A música não é um fator externo em relação ao homem - provém do seu interior, é inerente à sua natureza. Ela está presente em todo universo, inspirando a expressão musical humana. Trata-se de uma segunda língua materna. Por esse motivo, toda criança tem direito a uma educação musical que lhe possibilite desenvolver o potencial de comunicação e expressão embutido nessa linguagem (ÁVILA e SILVA, 2003, p. 76).

Até o terceiro ano de vida, as crianças procuram os mais diversos tipos de som e, na tentativa de imitá-los, eles batem ou sacodem o objeto; enquanto ouvem os diferentes ruídos, experimentam várias tentativas de imitação, até encontrar a que mais se aproxima do som que ouviu inicialmente. Nesta fase, são capazes de integrar gestos, sons e movimentos. É um momento propício para que o professor proponha atividades de canto, dança ou teatros, aquelas que desenvolvem o aspecto motor e cognitivo.

Segundo o que propõe o RCNEI (1998), as atividades musicais para crianças pequenas devem ser destinadas a ouvir diferentes tipos de música. Na faixa etária do 0 aos 3 anos o objetivo é o desenvolvimento da percepção, discriminação sonora, imitação, reprodução do som e a invenção e criação de enredos musicais.

Por volta dos 4 aos 6 anos as atividades devem ser propostas permitindo a exploração e identificação de músicas, em que as crianças possam se expressar, interagir, improvisar, criar enredos

e ampliar o conhecimento de mundo.

Para Ávila e Silva (2003), as atividades com música favorecem o trabalho de socialização, pois as crianças terão que cantar, de forma coletiva, interagindo com o outro nas cantigas de roda. Elas estarão exercitando textos e ordenando pensamentos com as letras das músicas. Essa interação possibilitada pela expressão musical coletiva facilita e estimula relações de amizade.

Outro eixo fundamental do RCNEI (1998) é o que trata das Artes Visuais, que incluem pintura, escultura, desenho, fotografia, entre outros.

Na educação infantil, o trabalho com as Artes Visuais contribui com vários fatores imprescindíveis ao desenvolvimento infantil. A criança usa as Artes Visuais como uma forma de expressão, adquire sensibilidade e competência para lidar com formas, cores, imagens, gestos, sons e demais expressões.

Infelizmente, as Artes Visuais é pouco exploradas na educação infantil, algumas vezes, por falta de preparo e formação dos docentes, por vezes, pela falta de valorização do eixo temático, e por outros motivos, que por vezes são distorcidos, sendo trabalhados apenas em datas comemorativas com práticas desconexas, totalmente fora do contexto do desenvolvimento e curiosidade infantil.

Nesse sentido, o RCNEI (1998) alerta:

A presença das artes visuais na educação infantil, ao longo da história, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e prática pedagógica existente. Em muitas propostas as práticas de artes são entendidas apenas como meros passatempos. Em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídos de significados. Outra prática corrente considera que o trabalho deve ter uma conotação decorativa, servindo para ilustrar temas de datas comemorativas, enfeitar as paredes com motivos para os pais, etc.(RCNEI, 1998, p.87).

Com essa visão equivocada da arte na educação infantil, o trabalho com a criatividade e o espontaneísmo infantil, fica em segundo plano. Portanto, para que as artes visuais possam dar uma contribuição real, é necessário, atividades espontâneas, que estimulam a criatividade e valorizam a auto expressão. Trabalhos que combinam pensamento, sensibilidade, imaginação, percepção, intuição e cognição são propícios ao desenvolvimento da criatividade.

Segundo Moreno (2007) a linguagem visual faz parte da formação integral do indivíduo e não pode ser desconsiderada no contexto da educação infantil.

Em resumo, de acordo com o RCNEI (1998), a aprendizagem, em especial, ligadas à linguagem artística devem garantir que as crianças tenham a oportunidade de expandir seus conhecimentos e aprenderem com coisas diferentes, por meio de diversos tipos de objetos e materiais para que eles possam explorar suas propriedades.

Na faixa etária entre os 4-6 anos, as atividades artísticas devem expandir o conhecimento através do acesso a obras de arte, de forma a despertar o interesse e a curiosidade infantil. Deve possibilitar o conhecimento de si mesmo, do outro, reconhecendo e valorizando suas próprias criações e dos amigos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o papel das artes na educação é algo amplo, pois é possível embarcar no conhecimento, crianças, jovens, adultos e idosos. O trabalho com Artes fornece uma grande contribuição para formação acadêmica e pessoal, pois a arte facilita o engajamento das pessoas com sua própria cultura e com outras culturas.

Entende-se que os objetivos propostos foram alcançados, pois o artigo foi escrito baseado em autores e pesquisadores das linguagens artísticas, e defendem o trabalho com Artes, desde a tenra idade.

No decorrer do artigo procuramos responder nossa pergunta inicial, demonstrando a importância do trabalho com artes na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Na Educação Infantil, a criança poderá se expressar por meio do desenho, da pintura, da colagem, da modelagem, da música, do teatro, da dança e da leitura. E para estimular a sua livre expressão, é necessário que os professores apresentem um trabalho pedagógico que valorize o lúdico, a espontaneidade, como também e criar oportunidade para se expressarem por intermédio das atividades.

É muito importante que o professor compreenda as características de cada fase da criança na educação infantil, promovendo atividades organizadas, que possibilitem às crianças o avanço na percepção sobre o conhecimento de mundo.

Os alunos devem aprender a analisar, interpretar, avaliar e criar com base na experiência crítica reflexiva e direcionar a reflexão sobre as relações existentes entre os tipos de imagem e na ampliação de seus significados. As atividades de artes devem estimular a liberdade, imaginação e criatividade nas atividades artísticas pessoais ou em grupo, com aspectos lúdicos e prazerosos durante a atividade, respeitando e valorizando a própria produção e a dos colegas.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, M. B.; SILVA, K. B. À. **A música na educação infantil**. In: NICOLAU, M. L. M; DIAS, M. C. M (orgs). **Oficinas de sonho e realidade: Formação do educador da infância**. Campinas: Papirus, 2003.

BARBOSA, Ana Mãe (org.) **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF. V. 3, 1998.

DIAS, Karina Sperle. **Formação estética: em busca do olhar sensível**. In: KRAMER, Sonia; GUIMARAES, Daniela; NUNES, Maria F. R.; LEITE, Maria I. (Orgs.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 1999

DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?** 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1985.

FILHO, Aristeo Leite. **Proposições para uma educação infantil cidadã**. In: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (orgs.). **Em defesa da educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, Daniela; NUNES, Maria F. R.; LEITE, Maria I. **História, cultura e expressão: Fundamentos na formação professor**. In: KRAMER, Sonia; GUIMARAES, Daniela; NUNES, Maria F. R.; LEITE, Maria I. (Orgs.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 1999.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KETZER, S. M. **A criança, a produção cultural e a escola**. In: JACOB, S. (Org.). **A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

LOPES, Marcell Ribeiro Castanheira. **Descompasso: da formação à prática**. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria I.; NUNES, Maria F.; GUIMARÃES, Daniela (orgs.). **Infância e educação infantil**. São Paulo: Papyrus, 1999.

MARTINSFILHO, A. J. **Culturas da infância: traços e retraços que a diferenciam**. In: _____.
(Org.). **Criança pede respeito: Temas na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. Freinet: **Evolução Histórica e Atualidades**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1994.

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



VALDESIO LUIS FERRO

Graduação em Pedagogia; Especialista em geografia; Professor de Ensino Fundamental - na Rede Pública de SP.

RESUMO

O lúdico é tudo que traz diversão, que faz a pessoa se sentir bem, relaxar. Uma atividade de passeio com os filhos ou amigos é estar sendo lúdico. Para desenvolver-se o homem precisa do lúdico, pois traz prazer a vida e num mundo tão cheio de problemas como temos hoje, o lúdico deve fazer parte de nossas vidas diariamente. Há mais ou menos 300 a.c, já havia o lúdico nas atividades diárias do homem através dos jogos como na Grécia antiga com os jogos olímpicos. Atualmente as teorias do conhecimento na educação estão centradas na aprendizagem, na ação de aprender e de conhecer. Lúdico é muito importante na aprendizagem infantil, é através da brincadeira, estímulos necessários eficazes na construção do saber, necessários para o seu desenvolvimento motor e cognitivo. Conhecer tem por definição construir categorias de pensamento, não é possível a construção de categorias de pensamento como se elas existissem a priori, independentemente do sujeito que conhece. Somente é possível conhecer quando realmente se almeja, quando se quer, quando há um envolvimento total com o que aprendemos. No aprendizado, gostar é mais importante que criar hábitos de estudo. Nos dias de hoje as metodologias de aprendizagem, as linguagens e as línguas estrangeiras são mais valorizadas do que os próprios conteúdos de ensino. Valorizam-se mais a transversalidade e a transdisciplinaridade do conhecimento do que os conteúdos longitudinais do currículo clássico.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Linguagem; Brincadeira.

INTRODUÇÃO

Segundo Duprat (2015), os momentos de lazer da criança na escola devem ser livres para que elas gostem de brincar. As atividades físicas facilitam a atenção positiva da imagem corporal, cada criança recebe influências emocionais que o jogo traz, fazendo com que ela se desenvolva e se interesse pelas disciplinas escolares, motivadas pelas atividades lúdicas.

Nesse contexto o lúdico deve ser pensado e colocado em prática na escola e na sala de aula

para ser deixado de ter um espaço somente na hora do intervalo e passar a fazer parte da prática pedagógica.

Desta forma, o jogo no contexto escolar oportuniza os alunos a vivenciarem a magia e a fantasia dentro de um plano social.

O potencial didático depende da sensibilidade do educador em gerar desafios e descobrir interesses de seus alunos. Assim, se na sala de aula houver condições de a criança aliar o aprender ao jogo, estará vinculando a aprendizagem ao prazer, à descoberta e à produção do saber.

A partir do momento que o professor trazer para o contexto escolar o lúdico, ele estará inovando e revitalizando o processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais rico e com significados para as crianças.

O lúdico é necessário ao ser humano de qualquer idade, e não pode ser concebida apenas como diversão.

Sabine (2009), diz que o desenvolvimento do aspecto lúdico auxilia na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e social da criança, colaborando com uma saúde mental e preparando-a para um estado interior melhor, facilitando o processo de socialização, expressão, comunicação e construção do conhecimento.

Nesse enfoque, encontra-se a importância do lúdico na ação educativa e daí a sua inserção no universo escolar. Muitos professores estabelecem o lúdico como jogos realizados no cotidiano da sala de aula. Se observar dentro dessa perspectiva, tem-se o brinquedo sendo utilizado como lúdico e como educativo.

A aprendizagem através do lúdico facilita o aluno a interpretar o meio em que vive favorecendo esse meio a vivência cotidiana, promove experiências partilhadas que fundamentam a reflexão, interagindo, construindo e formando.

Segundo Duprat (2015), o lúdico é muito importante para a formação global do aluno, visto que esta necessidade é muito boa para a socialização, da criatividade, das diversas linguagens, sendo fundamental na formação integral do ser humano, e a educação lúdica necessita integrar a própria prática pedagógica.

A partir do momento que for dada a criança a oportunidade de brincar na sala de aula, entendendo essa ação como um ato educativo, ter-se-á, no âmbito escolar, o resgate da própria essência de interagir.

Duprat (2015) define os elementos lúdicos como sendo a motivação intrínseca do sujeito; a afetividade; a situação imaginária e a interação criativa. Diz ainda que, a Dessa maneira diz que o desenvolvimento da ação corporal lúdica e a vivência familiar proporcionam a aquisição de conhecimentos simbólicos e sociais, historicamente determinados, influenciando a consciência de si e do mundo, entre outros.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO

Para Sabine (2009), é possível verificarmos através destes pensadores que a prática pedagógica vem sendo direcionada somente ao desenvolvimento cognitivo, do qual a criança continua ainda sentada, presa a uma cadeira, educada pela audição, quando o universo que a cerca está repleto de informações que podem estimulá-la, haja vista que a mesma é por natureza: criativa, curiosa, livre e expansiva.

Desta maneira para Rau (2011), a educação está sendo fragmentada, pois não concebe a criança como um ser global. Refletindo sobre esse ponto de vista, as escolas em sua maioria continuam não lhe possibilitando assim satisfação em aprofundar-se nos estudos, descobrir coisas novas e muito menos de praticar uma vida coletiva.

A educação através da ludicidade contribui e influencia na formação da criança, buscando seu crescimento sadio, seu enriquecimento permanente, integrando-o a uma espécie de prática democrática, enquanto investe em uma das tantas formas de construção do conhecimento.

Nesta perspectiva, conduzir a criança à busca e ao domínio de um conhecimento mais abstrato, misturando uma parcela de esforço com uma dose de brincadeira, tornaria o trabalho e o aprendizado um jogo bem sucedido.

Para Sabine (2009), a brincadeira é uma atividade que leva a criança a constituir sujeitos em um ambiente de mudanças, criando constantes situações de recriações para a construção de uma cultura de pares.

Desta maneira para Rau (2011), o brincar não é apenas uma forma de se recrear e sim muito mais que isso, pois a brincadeira é uma forma mais completa que leva a criança a se comunicar com ela mesma, brincar torna-se a principal forma de se expressar desde a infância, é uma ferramenta que leva a criança a aprender a viver e desenvolver sua cultura.

Segundo Duprat (2015), quando a criança brinca sozinha ou com outra criança tem a oportunidade de usar seus artifícios para analisar o mundo em que vive ampliando sua percepção sobre ele e sobre si mesma, onde organiza seus conhecimentos e pensamentos trabalhando seus afetos e sua capacidade de ter uma iniciativa diante de cada situação vivida.

Desta maneira para Rau (2011), compreende-se que não podemos ignorar que o brinquedo ou brincadeiras que satisfazem as vontades das crianças e que apresentam um grande potencial de criatividade entre elas e entre as diferentes formas de brincar, podemos citar o brincar com outras crianças, que faz com que a criança desenvolva uma socialização e sua criatividade perante a outra criança, dando início a uma aprendizagem de compartilhamento.

Para Sabine (2009), também a brincadeira em grupo, pois é neste modo de brincar que acontece a integração social entre a criança fazendo com que a mesma aprenda que não é somente ela, mas sim todo um grupo.

O brincar para a criança seria uma espécie de terapia que se expressa através do seu corpo.

Sabemos que atualmente, as crianças estão perdendo a oportunidade de saber brincar, pois os brinquedos modernos estão sendo fabricados de forma que podam a criatividade das crianças, são os brinquedos mecanizados. A escolha dos brinquedos para as crianças é muito importante e de acordo com sua faixa etária e o mesmo deve corresponder a suas fantasias.

Para Sabine (2009), pode-se perceber que é necessário que a criança tenha livre escolha no brincar, respeitando seu tempo e sua flexibilidade na brincadeira para que esta possa ser executada com satisfação, permitindo então a produtividade imaginativa e construtiva da criança na sua contextualização de tempo e espaço, vindo posteriormente com melhor sucesso no desenvolvimento também pedagógico e psicológico.

A APRENDIZAGEM A PARTIR DA BRINCADEIRA LÚDICA

Segundo Duprat (2015), é preciso que os alunos aprendam como é o processo linguístico desde o início. Assim, poderão se servir não só da língua mãe, mas também para as demais disciplinas escolares. Um cálculo tem muito a ensinar além do resultado.

Desta maneira para Rau (2011), esse aprendizado deve ser concreto para as crianças. Tanto na escrita, como na leitura, e também no cálculo de forma prazerosa, lúdica. Quem sabe, ensina. Aquele que leciona, é obrigado a saber o que será repassado para o aluno, e propiciar a ele um contemplamento do conhecimento. E vice-versa.

Para Sabine (2009), nas ruas, as crianças não aprenderão informações linguísticas. Somente poderão deduzir, tendo como base a fala. Mas, dentro da escola, com bons profissionais é que de fato absorverão o necessário para uma vida fora da escola.

Na educação atual nos deparamos com diversas reclamações de pais que questionam tanto escolas públicas como escolas particulares sobre a falta de uma resposta para as crianças que não conseguem ler, sofrendo assim as crianças com a dificuldade de aprender a ler no ensino fundamental. Essas dificuldades atingem todo tipo de criança, sendo elas ricas, pobres, brancas ou negras, latinas ou europeias.

Para Sabine (2009), as escolas não sabem responder de forma concreta e direta sobre o desafio de trabalhar com essas crianças com dificuldades ou necessidades especiais e principalmente com crianças com dificuldades de linguagem.

Segundo Duprat (2015), muitos pais atualmente reclamam das dificuldades que as crianças apresentam como a dificuldade de leitura e de escrita, e essas dificuldades são apontadas como a má qualidade de ensino das escolas.

O enfoque da Psicolinguística, ramo concorrente da Psicologia Cognitiva e da Linguística Aplicada, julgam a capacidade de ler tarefa árdua, compreendendo nela diversos processos e níveis cognitivo-linguísticos, os quais começam com a captura visual e seu fim se dá na decodificação do mesmo e sua compreensão.

Os primeiros denominados de nível inferior. Tendo por fim reconhecer e compreender as palavras. Os segundos, acima citados, objetivam a compreensão de textos. Ambos funcionam para o ensino de Português, e da leitura, pois trabalham com a forma interativa ou interdependente.

Nas primeiras etapas da aprendizagem da leitura, se faz necessário o processo básico. Tendo em vista evitar deficiências, sobre tudo até a quarta série, pois se houver neste caminho alguma dificuldade neste sentido, será comprometedor nos processos superiores de compreensão leitora.

Desta maneira para Rau (2011), processos perceptivos e processos lexicais ocorrem através da decodificação. Os processos perceptivos referem-se à percepção visual. Esta disponibiliza a compreensão acerca de coisas, lugares e eventos do mundo visível. Logo, esse entendimento, está atrelada a ideia de memorização.

Para Sabine (2009), De longo prazo e a cognição. É através dessa consciência que vai se construindo um leitor, especialmente através da sua percepção visual.

Aprendemos a ler simplesmente com o poder do olhar, ou seja, simplesmente fixamos nosso olhar à símbolos impressos ou em palavras e nas menores unidades contra sativas num sistema de escrita.

Ademais precisamos ler o que vem implícito nas linhas, ou seja, as entrelinhas. O que não está explícito no texto.

Segundo Duprat (2015), sem resposta ou solução escolar, muitos pais recorrem a profissionais da saúde como psicopedagogos, fonoaudiólogos e neurologistas na busca de soluções para tais problemas, e não é por acaso que muitos profissionais como estes tornam-se autores de obras relacionados com a patologia da linguagem sendo grande leitores e autores de grandes obras.

Para Sabine (2009), desde pequena a criança brinca de várias coisas, ela sente prazer em pegar objetos e jogá-los, somente para ouvir o som da queda, isso faz com que ela repita várias vezes esta ação, observando os diversos sons que cada coisa transmite. Mas a criança com o passar do tempo vai percebendo outras formas de brincar como: quando a criança brinca (o tempo), onde ela brinca (o espaço), com o que ela brinca (os parceiros) e os objetos de brincar (bonecos, sucata, bolas, acessórios para construção de plástico, metal, madeiras).

Quando o adulto estimula os bebês a interagirem com aqueles que são próximos a ele, cantando ou embalando-os ao som de cantigas, parlendas que passam para o corpo da criança cócegas, e acionam jogos variados com cores, luzes, timbres e brinquedos, é uma forma espontânea de iniciação ao ato lúdico.

Desta maneira para Rau (2011), o lúdico já vem sendo usado desde épocas mais antigas entre todos os povos. O lúdico constitui em uma grande área de conhecimento não apenas no campo da educação, da psicologia, da filosofia, mas em todas as áreas de conhecimentos.

Essa área inclui uma profunda e atuante pratica, tendo como objetivo explicar os conhecimentos múltiplos dos seres humanos em sua situação histórica e social, cultural e psicológica, destacando a libertação das relações pessoais e técnicas, para relações mais refletivas fazendo com que o

simples fato de educar torne-se um compromisso intencional, sem perder o prazer da satisfação do indivíduo de uma sociedade.

Os jogos podem ser classificados de diferentes formas, muitos autores estudaram os jogos para tentarem explicar suas origens e poderem apresentar uma alternativa de classificação.

Transcreveremos em seguida alguns autores e suas formas de classificação, dando ênfase especial na classificação dos jogos elaborados por Jean Piaget, devido suas explicações educacionais.

Duprat (2015) dedicou-se a elaborar uma grande classificação de jogos. Estudou a completa evolução do jogo na criança que é de sua autoria, verificando este salto lúdico que inicia já nos primeiros meses de vida de um bebê na forma de um jogo chamado jogo de exercício sensório motor, que segundo o sexto ano de vida da criança predomina sobre a forma de um jogo simbólico para a manifestação, e a partir da etapa seguinte, através da prática do jogo de regras.

Os jogos e os exercícios sensório motores mostram a etapa que vai do nascimento ao surgimento da linguagem, mesmo ressurgindo durante toda a infância. Os jogos surgem primeiro sobre uma forma de exercícios simples cuja finalidade é seu próprio funcionamento.

Esses exercícios são caracterizados pelos simples movimentos e pela repetição dos gestos. Nessa categoria destacam os seguintes jogos: o olfativo, o visual e o sonoro.

Desta maneira para Rau (2011), os jogos de construção são destinados ao manuseio livre da criança, ela constrói e destrói representando seu imaginário, essa é uma relação com o jogo simbólico, e permite ao estímulo ao desenvolvimento intelectual afetivo.

Quando a criança consegue fazer uma representação mais perto possível de um objeto imaginado, ela chegou ao jogo de construção, assim afirma Freire J. (2004), e menciona também que o professor, como nos outros jogos, deve estar atento as ações das crianças, pois para conseguir um amplo espaço de representação, a criança tem que dispor de um variado número de material e o contato com a natureza.

O professor também deve organizar grupos para construírem livremente, conversando sobre essas construções, assim essa atitude será importante para que as crianças tomem consciência de suas construções.

Segundo Duprat (2015), as crianças menores costumam fazer mais trabalhos individuais, não podendo exigir que trabalhem em grupos, sendo assim é importante o papel do professor como mediador nos jogos de construção, promovendo desafios, discussões e auxiliando as crianças em suas construções.

Para Sabine (2009), diz que os materiais como os legos, Jogos de montar são muito usado nas unidades escolares de educação infantil, peças de diversos tamanhos e cores são um atrativo a mais aos pequenos.

Entretanto, pode-se também, criar com caixas de papelão, material de acesso fácil, desmontando e reconstruindo, podem-se obter diversas formas, tamanhos e cores, quando encapados com papel colorido, ficando parecido aos blocos lógicos de Diénes.

Esse e outros materiais: copos descartáveis de vários tamanhos; garrafas de plástico e outros passam ser estímulos a criatividade das crianças.

Desta maneira para Rau (2011), nesses jogos, a criança demonstra os níveis atingidos de seu desenvolvimento social e cognitivo, em suas construções é possível notar seu grau de compromisso com a realidade concreta. Há fantasia, porém, com maior distinção da realidade.

O brincar aprendendo, as atividades devem ser planejadas pelo professor com muito carinho. Sendo muito importante perceber que a criança aprende brincando.

Segundo Duprat (2015), o brinquedo proporciona o aprender “fazendo e brincando”, a partir de jogos e também brincadeiras a criança aprende novos conceitos, adquirir informações e até superar dificuldades de aprendizagem.

As fases da criança devem ser respeitadas pelo adulto, pois à vontade e a autonomia tem que ser conquistada somente pela criança, a interferência do adulto faz a criança tornar um ser artificial e sem vontades próprias.

A criança que brinca de forma concentrada está aprendendo a se engajar seriamente, gratuitamente, pelo interesse na atividade em si.

O brincar de faz de conta, leva-nos a entender que esta maneira de brincar que a criança traduz o mundo dos adultos para as dimensões de suas possibilidades e necessidades.

Para Sabine (2009), As crianças podem construir a autoconfiança, vivenciando suas ideias em nível simbólico, para poderem compreender seu significado da vida real. O brincar em grupo leva a criança, a saber, integrar-se a um grupo, tornando a aprendizagem muito rica e indispensável a uma boa integração social. Dentro do grupo aprendemos a partilhar, aprendemos que se não encontrarmos uma forma de trabalharmos juntos seremos todos prejudicados, porque o resultado ficará comprometido.

A integração em grupo é muito bom e envolve as crianças entre si ajudando-as a se conhecerem melhor e a fazerem novas amizades, não somente á um conhecimento simplesmente comum, mas a uma segurança de vincular-se a um grupo.

A melhor forma para a criança se comunicar e conviver com outras crianças é na verdade através da brincadeira.

Desta maneira para Rau (2011), na brincadeira, a criança aprende a conviver com diferentes sentimentos de sua realidade interior, aprende aos poucos conhecer e aceitar a existência dos outros.

É importante receber as crianças em locais que proporcionem a ludicidade, entre eles o parquinho, a sala de brinquedos, a brinquedoteca e outros.

Outra atividade interessante é a brincadeiras cantadas que favorecem o relacionamento grupal, como por exemplo: Ciranda-Cirandinha, Pirulito que Bate-Bate, Atirei o Pau no Gato (não atire o pau no gato).

Resgatando essas brincadeiras e cantigas que fazem parte desta cultura, promovemos o

desenvolvimento da criança, a socialização e o uso de várias linguagens na aprendizagem.

É de suma importância, a brincadeira, as atividades lúdicas, que servem para alterar o crescimento, pois as crianças adquirem maior autoconfiança, maiores estimulação para tentar de novo e, principalmente, maior prazer e alegria.

Desta maneira para Rau (2011), tornam-se assim, pessoas novas, com uma nova visão de mundo. O movimento é uma importante grandeza do desenvolvimento e da cultura humana. A criança começa a movimentar-se desde a sua infância obtendo com isso cada vez maior controle sobre seu corpo e aprendendo as possibilidades de interação com mundo.

Engatinham, caminham, manuseiam objeto, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupos, com objetos ou brinquedos, experimentam sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento.

Para Sabine (2009), a partir disto diversas formas dessa linguagem foram aparecendo como: os jogos, as brincadeiras, as práticas esportivas e a dança, mas quais se fazem uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais com intencionalidade.

Assim a criança porque é algo natural dela, sente prazer e procura entender as relações através do brincar.

Segundo Duprat (2015), a confecção do próprio brinquedo produz valores que a fabricação em série não é capaz de atingir. Valores dos sentimentos, da afetividade, da socialização, da fantasia, das experiências, da potencialidade humana etc. O fascinante evento que salta das palmas das mãos para habilitar um mundo concreto, palpável, está inapelavelmente ligado à origem humana.

Profundas relações de afetividade entre a criança e o brinquedo, não está ali, tão somente como alternativa de lazer, mas como uma forma de educá-la e torná-la mais feliz. É uma pena que a família, genericamente, tenha atribuído à expressão “brincar” valores pejorativos.

Ouvimos adultos, invadindo a brincadeira infantil, censurarem: “Menino, deixa de brincadeira!”. Quando, na verdade, deveriam estimular e orientar as crianças para a brincadeira.

A imaginação da criança é uma nuvem cheia de segredos, já em adultos quando brincam têm consciência de que estão brincando. A criança não. Para ela é realização de uma atividade de muito valor, semelhante àquilo que o trabalho simboliza para nós. A carência de brinquedo, quando criança, deixa lacunas incompletáveis nas idades posteriores.

A escola tem a finalidade de preparar as crianças e os adolescentes para um mundo que acreditamos que será diferente do que está sendo hoje em dia e também que certamente poderá vir a impor outras competências ainda em elaboração.

Segundo Duprat (2015), a partir dos dados existentes no Brasil, se for considerá-los com certeza encontraremos um quadro educacional e escolar deficiente, pois nem todas as crianças estão na escola e nem todos os que estão terminam seus estudos, pelo motivo das escolas não terem recursos e materiais necessários para um bom aprendizado e uma boa educação, passando a ser uma instituição que dispõem de muitos custos e estão maus remunerados, e onde possui

o professor atuando em sua profissão que não é valorizada pela sociedade, passando isso a ser refletido na falta de vontade e de interesse em escolher exercer essa profissão por parte das novas gerações de formandos.

Desta maneira para Rau (2011), por isso esse assunto torna-se uma questão séria que nos leva a perguntar, se os alunos crescem em todos os seus níveis, como conseguirão estimular a formação dos novos professores com qualidade e que se enquadrem nos níveis de qualificação e de competência exigidas e necessárias para enfrentarem os novos desafios que surgem diariamente na escola.

Para Sabine (2009), quando o trabalho é direcionado ao futuro ele tem muito da imaginação e por isso não estamos impossibilitados de investigá-lo. Muito do que é dito sobre o trabalho direcionado ao futuro tem possibilidades de acontecer, mas quando será não é possível saber.

Os países que tem mãos de obra com uma formação escolar mais adequada certamente possuem vantagens comparativas sobre os demais, tendo também sua atividade de produção cada vez mais completa e mais exigente de qualificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alcançar a educação em todos os seus níveis sendo ela permanente no passar de sua vida é o maior objetivo e a fala geral, global, universal de todos.

Já sabemos que vivemos atualmente uma quebra da antiga elaboração das três etapas da vida, a que aprendemos, a que trabalhamos e a que descansamos.

Ouve-se muito hoje em dia que a sociedade necessita de transformação, para que se torne uma sociedade educativa, para que nela seja implantada a motivação para a aprendizagem de uma sociedade que viva em seu conjunto tornando-se organizada e aprendente.

Em outras palavras, exceder a imagem de uma aprendizagem mais ligada a infância e a juventude de um determinado local a escola passa a entregar-se somente a um professor ou somente à uma série excessiva ou concomitante de professores únicos.

Existe no ar uma percepção da obsolescência das formas tradicionais de uma educação que piora cada vez mais devido a rápida e profunda mudança que está em andamento, sendo todas essas mudanças a favor de esforços e implementações de novas tecnologias e inovações científicas.

Ideias como essas prejudicam a missão tradicional das escolas, da produção, conservação e transmissão de saberes.

A escola de hoje e a de amanhã para poder sobreviver como uma verdadeira instituição educativa terá que passar a ser um lugar de inovações, onde possa oferecer um quadro de formação mais capaz de solucionar os novos desafios referente a economia e a sociedade.

Como aumentar os orçamentos para a educação? Afirma-se que a educação a distância tem

um custo menor, mas nem mesmo a educação a distância torna-se o único elemento do orçamento, assim como também sua introdução que implica outras atividades com seus respectivos custos.

Mas a educação a distância tem uma forte convocação com as atividades da indústria e de serviços de ponta, passando estes aliados importantes para a sua implementação.

Hoje é possível ver centros públicos reunindo tecnologias, e tornando-se fontes de saberes, mas, certamente, para funcionarem com eficiência serão necessários terem um pessoal de apoio que sejam competentes em todos os seus níveis de atividade.

Com isso outra ideia passa a surgir e ter um papel específico nas regiões onde encontramos uma maior concentração de pobreza, dado a facilidade de acesso que permitem.

Na brincadeira infantil, a criança revive suas alegrias e também os seus medos e seus conflitos, e passa a revolvê-los de sua maneira, passando a transformar essa realidade naquilo que quer, internalizando regras de conduta, desenvolvendo valores que orientarão seu comportamento.

Na brincadeira livre, ou seja, naquela que não impõe regras, a criança dá asas á sua imaginação, aprendendo a lidar com o mundo e a formar sua personalidade.

Os jogos e brincadeiras (atividades lúdicas) também podem ser utilizados no período em que a criança está em fase de adaptação e socialização ao meio escolar, em especial as que valorizam a motricidade infantil.

REFERÊNCIAS

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 2009

DUPRAT, Maria Carolina (org.) **Ludicidade na educação infantil**. São Paulo, Pearson: 2015.

RAU, Maria C. T. D. **A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 2011.

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



VANIA CRISTINA NUNES DOS SANTOS

Magistério no Centro de Formação Especializado no Magistério – CEFAM, E. E. Fortunato Antiorio, (1999); Graduação em Pedagogia – Universidade Cidade de São Paulo – UNICID (2014); Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado – Faculdade XV de Agosto (2015); Professora de Educação Infantil no CEI Parque Anhanguera no município de São Paulo e Professora de Educação Infantil no EMEI CEU Parque Anhanguera no município de São Paulo.

RESUMO

Inúmeros estudos vêm mostrando o quanto a organização dos espaços influencia nas práticas pedagógicas e nas relações que as crianças e os adultos estabelecem na instituição. Assim, este trabalho apresenta uma pesquisa que tem por objetivo traçar e possibilitar o pensar sobre a organização dos espaços na escola da infância, de modo a compreender como essa organização pode ser transformada e inventada tomando-se por base as relações e das ações das crianças e dos adultos. A presente pesquisa de cunho bibliográfico discutirá as múltiplas possibilidades de descoberta, apropriação, transformação e produção de conhecimentos pelas crianças em uma Instituição de Educação Infantil, trazendo elementos que possam subsidiar a construção de um currículo, no processo de elaboração da Proposta Pedagógica. A Instituição de Educação Infantil deve possibilitar às crianças a vivência de alguns direitos, tais como o de ver atendidas as suas necessidades básicas de sono, alimentação, higiene, saúde, proteção, bem como a garantia do direito de desenvolver as múltiplas linguagens, de brincar, de ter contato com a natureza, de se movimentar, de ter acesso aos saberes, práticas, produções culturais e ao conhecimento sistematizado.

PALAVRAS-CHAVE: Didática; Interdisciplinaridade; Prática Docente.

INTRODUÇÃO

A Educação e a Escola sempre estiveram presentes na vida dos seres humanos. Ao longo da história da humanidade sempre houve processo de educação, ou seja, as pessoas necessitavam ensinar: os mais velhos aos mais jovens toda sua experiência acumulada, desde os grupos sociais que se sentavam à noite para observar as estrelas, para contar histórias essa cultura foi sendo passada.

No trabalho, como se cozinha, como se planta, como se caça. Todas essas informações que fazem parte da cultura que são um bem com a todos foram se constituindo e foram sendo transmitidas.

Alguns séculos atrás as pessoas começaram a considerar que só essa educação informal não era suficiente para preparar as crianças e com isso se inicia o processo de se constituir escolas. Primeiro, escolas isoladas, escolas só para alguns e, especialmente depois da Revolução Francesa temos a ideia da construção da Educação Pública, ou seja, a educação para todos se constituindo, portanto, como um direito subjetivo de cada ser humano. Todos nós temos o direito ao acesso à educação.

A Escola faz essa transformação da Educação como um processo social para a educação como um processo institucional organizado pensado pela sociedade no sentido de deixar claro o que é importante para nossas crianças e nossos jovens.

É pela experimentação que aprendemos, provar, sentir, vivenciar, ouvir, participar são ações que contribuem para o desenvolvimento infantil. A Educação Infantil atualmente cumpre esse papel de ser o lugar no qual as crianças vão se constituindo como sujeitos sociais numa cultura determinada.

A Escola é muito importante porque a família tem um modo de pensar, um modo de viver, um modo de se alimentar que é muito específico de uma determinada família. Quando as crianças são introduzidas na Escola de Educação Infantil se inicia um processo em que as crianças descobrem que existem muitos outros modos de se alimentar, existem muitas frutas que talvez na sua família não tem acesso por diferentes, existem crianças que são diferentes na cor, no cabelo, na cor dos olhos, ou seja, a escola é o lugar em que se aprende a pluralidade da sociedade por meio do diverso.

O CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O CONHECIMENTO

Se pensarmos bem iremos perceber que é no corpo que reside o espaço da singularidade, o espaço da subjetividade das crianças e daí a necessidade da reflexão sobre essa temática na Educação Infantil sem criar a ausência do corpo no processo de aprendizagem.

A troca que acontece na vida do bebê é um momento privilegiado em que acontece a conversa, o diálogo, é o momento em que se ajuda o bebê a compreender o que está acontecendo e como as coisas acontecem e, ainda, o que ele acabou de fazer e partir daí pensarmos como se dá a troca, a higienização ou brincar de bola, brincar no pátio, esse é um outro momento.

É possível o entendimento como um simples despertar ou explosão de energia em um dia de calor para ir para fora correr um pouco ou se pode ainda entender como um outro momento aonde as crianças estão entendendo sobre como ela funciona, sobre seu corpo, como que consegue fazer, sobre os limites do seu próprio corpo, sobre os limites do espaço e do corpo dela, o que acontece quando a criança encontra uma rampa ou um escorregador e qual o momento de descer.

Existem uma série de questões que na relação do corpo das crianças no espaço, no tempo, no encontro com outras crianças e adultos engendram para se realizar uma reflexão. É interessante colocar nesse diálogo uma perspectiva de que não há como isolar o corpo de um debate ou de algum momento da vida, isso significa dizer que não há ausência de corpo.

O corpo humano é fonte de compreensão do mundo, ou seja, é o corpo que entende, que

compreende o mundo. É o corpo que aprende, que descobre o pesado, que descobre o leve, é o corpo que está entendendo a materialidade humana, o áspero, o que não é áspero, o liso, o macio, é o corpo que entende o toque.

Ao tocar o corpo não há um só toque, tocar uma criança tem uma in-formação de como pode se dar as relações entre os sujeitos. Por exemplo, quando os bebês estão brincando no chão e se sente um cheirinho muito pecu-liar do berçário e se percebe que alguma coisa aconteceu se inicia uma procu-ra de fralda em fralda aonde se encontra a novidade, ou seja, é necessário identificar o cheiro indesejado em um sujeito que sente, deseja, e que é preci-so prestar mais atenção quando se toca neste sujeito. Isso significa chegar no bebê e dizer, fulano posso ver se está tudo bem contigo? Depois da percep-ção detectada dizer, vamos lá trocar? É uma outra relação que se estabelece. Essa relação não passa despercebida pelo bebê ou de qualquer sujeito. Tocar no outro, dialogar corporalmente com o outro tem jeito e esse jeito não é inva-dindo, esse jeito é pedindo permissão, é compreendendo pelo olhar, se dispo-nibilizando ao outro para que alguma coisa possa acontecer e o sujeito possa participar.

Não é à toa que um dos direitos que a Base Nacional Comum Curricular propõe é o direito da participação do cotidiano, do cuidado pessoal, ou seja, como é possível fazer parte de uma situação que é cotidiano em uma troca, em uma alimentação, como é possível participar disso? O corpo é um espaço de subjetivação, é um espaço de singularidades, um espaço de autocuidado e de cuidado do outro e o corpo como uma manifestação pública, como algo que se torna para o outro o que se sente em que o corpo se manifesta e dialoga de outra forma em diferentes posturas e posições com determinados comporta-mentos e posturas próprias do contexto em que se encontra.

O corpo é linguagem, o corpo fala e conta para o outro os sentimentos, as emoções, os desejos, por exemplo quando estamos diante de uma criança que está entre o pular e o não pular, e pular a primeira vez, que se tem o dese-jo de pular, mas que tem alguma coisa no mistério do pular que ainda não au-toriza que a criança se jogue como alguém que já conhece esse pulo, esse pular. Esse duelo entre pular e enfrentar o desafio ou não.

O corpo é uma manifestação, o corpo fala. O corpo fala da nossa cultu-ra, dos nossos gestos. Poderia se pensar em que momento o corpo fala? Será que o corpo se manifesta no momento em que o adulto diz, agora vamos brin-car fazer a brincadeira tal, o jogo dos sentimentos ou o corpo se manifesta co-tidianamente e podemos pensar isso em outra dimensão em que as crianças se encontram embaixo de uma mesa para contar segredos. O que está em questão nesse momento para as crianças? Esse tipo de pensamento ganha espaço nas nossas conversas, nas nossas reflexões, nas nossas formações sobre a Educação Infantil?

Não existe ausência corporal, isto é, o corpo é presença o tempo todo. Se é o tempo todo presença temos questões importantes a fazer: por que co-locar os bebês em tanto estado de espera. Espera que eu vou te oferecer, es-pera que eu vou fazer isso, espera que nós vamos para lá, espera que vamos par outro lugar. Por quê? O que acontece quando se faz isso?

Será que o que tem valor é realizar um circuito motor duas vezes por semana para uma criança pular, para uma criança deslizar, para uma criança pular em um pé só? Ou o que tem valor

é a criança ter um espaço, um contex-to, temporalidade, parcialidade, materialidade que possibilite a criança esse desejar pular, esse desejar deslizar, esse desejar pular em um pé só para se deslocar para entender as tantas possibilidades que se tem de se deslocar em um espaço.

Existe uma ideia herdada de outros lugares de que agora é o momento de usar o corpo porque se pensou objetivamente que se estaria experimentando o corpo e, cotidianamente o corpo está lá o tempo inteiro e não se compreende como o espaço potente de experiência corporal. O que significa dançar com as crianças bem pequenas? Dançar é um conhecimento compartimentado em que semanalmente um professor especialista de dança entra para dizer “vamos aprender o passo tal”, “vamos aprender a fazer pliês, semipliês”, etc., ou dançar é aquela experiência em que a criança começa a tentar experimentar ao ouvir um barulhinho em que faz junto e experimenta assim e quanto um bebê olha para o outro e diz então vamos dançar juntos né. É essa dança que convoca o sujeito a querer entender o seu corpo e que na Educação Infantil tem muito mais valor do que aprender a fazer um pliê. Aprender a fazer um pliê é circunscrever o corpo num espaço e numa forma tão limitada, tão empobrecida que não faz sentido nenhum, não tem diálogo com a potência infantil que vai fazer pliê de milhões de formas e que vai entender como se agacha, como está o corpo nisso de milhões de formas que depois que entendeu essas tantas linguagens e estas tantas formas de se expressar tem muito mais sentido ou há um espaço maior de atribuição de sentido aprender pliê.

Na experiência infantil, na experiência das crianças que tem muito a ver com essa experiência do começo não faz sentido algum essa especialização do conhecimento, seja na dança, seja na matemática, seja na ciência, seja na linguagem oral e escrita. Agora, assim como na vida é o momento de fazer uma transição ou de transladar conhecimento e quando se está lá para descobrir como o corpo faz que também se faz som porque quando produzo um som há uma variedade, uma variação, então, não é só experimentar o corpo como gesto, mas experimentar o corpo como uma fonte de produção sonora e dependendo de quem assiste uma experiência cênica, teatral, de uma performance. É um espaço muito mais complexo do que aquele que na tradição escolar que foi inventada tentou em organizar em gavetas, em limites muito mais do ponto de vista adulto e artificial do que aquele que as crianças estão tentando pensar, construir sentido para a experiência que fazem em nível pessoal ou coletivo.

Diante da Base Nacional Comum Curricular – BNCC na Educação Infantil seria interessante pensar na reformulação do Currículo do Professor para as questões relacionadas ao Corpo em Movimento para preparar esse profissional para esse campo da experiência para sair da sua zona de conforto e interagir com as crianças nas práticas pedagógicas na sala de aula.

Qual é o lugar do professor na Educação Infantil? O professor tem um papel fundamental na observação da criança, no acompanhamento do processo da criança que é singular, no registro do processo de aprendizado da própria criança para aquisição de variáveis para compor a avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos que determinam o percurso realizado pelas crianças ao longo do seu processo de aquisição de conhecimento.

Outra questão é como o professor consegue seduzir esteticamente as crianças para experimentar, para explorar, para conhecer, para aprender, para conviver, para participar, para conhecer, para se expressar. Nessa organização, nesse planejamento intencional de um professor que difere o

profissional de qualquer outro sujeito que poderia estar na sala de aula, a força do professor tem uma intenção, se constitui para fortalecer as experiências das crianças organizando um contexto que convide as crianças a fazer algo. Isso passa pela escolha de recursos materiais, pela organização do espaço, isso vai passar pela gestão de um determinado tempo, garantir que tenha um tempo para que alguma coisa aconteça na organização do grupo que é um tema que precisa ser desenvolvido na Educação Infantil.

Existe a intenção do professor que precisa ser levada em conta na Educação Infantil que não é o acaso, existe um sujeito que estudou e está pensando em como propor uma coisa inovadora que não seja reprodutora que se-ja algo que surpreenda as crianças no sentido de se sentir seduzida pela novidade do aprendizado que acontece na experiência concreta na Educação Infantil.

E a formação do professor? Há que se pensar no professor que está no dia-a-dia pensando modos de construção do conhecimento, de compartilhamento de vida, como se dá isso na prática? Como se resolver essa questão de conhecimento que é específico da Educação Infantil?

Tolher o direito de brincar de uma criança é um problema muito complicado na Educação Infantil? A atividade na Educação Infantil precisa ser revista e ser repensada, estar em atividade para aprender a complexidade de ser desafiado em situações problemas em um espaço coletivo. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), convoca o educador para rever as atividades cotidianas e a força que tem para a vida das crianças que compõem o cotidiano escolar na Educação Infantil com espaço para a produção de sentidos tomando-se por base suas experiências em atividades lúdicas, colaborativas, cooperativas, jogos que desafiam as crianças com suas próprias regras. A atividade deve se constituir em um movimento de colocar a criança em atividade. É necessário criar espaço com atividades e situações em que os saberes das crianças como uma forma de organizar e entender o mundo. Muitas vezes a criança assiste o professor em atividade.

Nada é banal na força das práticas cotidianas. Não existe uma produção cotidiana que não tenha um espaço de produção de sentido para as crianças e isso indica que não há necessidade de fazer ou realizar um circuito motor para determinadas atividades, como por exemplo, subir ou descer um degrau. É possível olhar para o degrau que está presente cotidianamente na vida dessas crianças e entender o tempo e a força está em acolher e compreender o desafio de descer ou subir o degrau e pensar a criação, a fruição, a repetição na Educação Infantil.

A década de 1980 se inseriu na prática pedagógica que é trazer uma obra de Arte propondo a releitura para as crianças. Vecchi (2013) e Staccioli (2013) fazem um convite diferenciado que é que o professor compreenda qual é o objeto, qual é a materialidade do artista, por exemplo, um ceramista, ele só trabalha com o barro ou tem utensílios? Ele utiliza materiais para modelar o barro para dar forma aos desenhos. Mais do que a obra do artista é o professor entender a materialidade do artista porque entendendo essa materialidade cria contextos com intimidade com a própria materialidade, daí resulta a continuidade da experiência das crianças com o barro, por exemplo.

Como se dá o deslocamento das crianças nos espaços que compõem o ambiente escolar? Há muitas aprendizagens que ocorrem entre a saída da sala de aula é o pátio para o intervalo para as brincadeiras, para os momentos de convívio. O deslocamento entre a sala de aula para o pátio

e do pátio para a sala de aula em si já é uma atividade motora.

Se construiu uma noção de docência que negou a possibilidade de se deslocar até o pátio como uma grande oportunidade para as experiências das crianças. Protagonismo é o docente compreender que o deslocamento é um direito que a criança tem de parar e olhar o entorno é uma experiência pro-tagonizada por quem tem o direito de ter uma Escola legal que respeita o tempo do aluno.

A hora da experiência motora é um momento privilegiado de olhar o su-jeito em sua totalidade. Não existe agora é social, agora é cognitivo, agora é corpo. Quando é que tem ausência de corpo, de cognição, de sociabilidade, de emoção? É urgente olhar a criança na sua inteireza, percebendo isso será possível entender que a experiência de deslocamento tem a mesma força cor-poral como a de brincar no pátio.

Corsaro (2009) desenvolveu uma abordagem interpretativa da socializa-ção infantil que a considera mais um processo reprodutivo do que linear, por-tanto, mais participativo do que passivo. Trata-se da reprodução interpretativa da cultura na qual

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participa-ção das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança social (COR-SARO, 2009, p. 31).

As crianças são consideradas partícipes ativos de uma rede social cons-tituída desde a mais tenra idade e, com o desenvolvimento da comunicação e da linguagem constroem suas relações sociais. Esse tipo de experiência é pos-sível com as crianças fazendo suas descobertas, questionando do seu jeito como as coisas vão se dando e compreendendo que é necessário interagir e nessa interação que o conhecimento vai sendo processado, experimentado, experienciado e isso só é possível na Escola na Educação Infantil.

A ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Atualmente nós discutirmos que a Escola de Educação Infantil e que as Unidades Pedagógicas cumprem três funções:

1. **Função Social** – Significa que a Escola precisa acolher as crianças. A Escola se torna muito importante nas sociedades ocidentais no momento em que as mulheres deixam o trabalho doméstico e vão para o trabalho realizado em outro lugar. Até então, ao passo que as mulheres estavam em casa as crianças permaneciam com as mães, as avós, as tias dentro da família. Uma vez que as mulheres saíram dos lares para o trabalho a Educação Infantil se faz muito necessária e se constitui com características próprias. É dever do Estado por meio da Escola proporcionar um espaço para a criança aprender, brincar, se socializar.

2. **Função Política** – A Escola de Educação Infantil, Os CEI's, as EMEI's cumprem uma função social de extrema importância na so-ciedade marcada pela desigualdade entre as famílias,

entre as pes-soas. As crianças ao ingressar na Escola constituem oportunidades de aprendizagem, de desenvolvimento, de socialização que são diferenciadas. A ideia de que há uma função política está no fato de estabelecer um determinado patamar único para todas as de sete anos para que cheguem na Escola do Ensino Fundamental com certo repertório de conhecimento necessário para a segunda etapa da sua educação.

3. **Função Pedagógica** – A Escola de Educação Infantil tem a função de complementar a Educação Familiar. Complementar, ampliar, diferenciar, sustentar a educação da família. Portanto, todos esses verbos são possíveis dentro da Escola. A família, por exemplo, gostar muito de um tipo de música mais relacionada a cultura local, bem, a escola vai mostrar que além daquela música da cultura local há todo um repertório musical criado pela humanidade em diferentes nações, em diferentes tempos em que as crianças podem se reconhecer e vir a gostar e escutar e, ainda, constituir um diálogo com esse repertório que nem sempre está acessível dentro da família. A ideia da pedagogia própria para as crianças participativa, diferenciada se constitui em uma função muito importante na Escola.

Com a promulgação da Lei Nº 12.796 de 2013 que, dentre outras provi-sões, insere a Educação Infantil na definição de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, essa questão se intensifica com a ampliação de debates e discussões no interior da área. Segundo essa lei, o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases passou a ter a seguinte redação:

Os currículos da Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio, devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

A proposição de uma Base Nacional Comum Curricular para creches e pré-escolas fundamenta-se, também, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicadas inicialmente em 1999 e revistas e ampliadas em 2009. Esse documento, de caráter mandatório, afirma que o currículo da Educação Infantil emerge valendo-se da “articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p. 06).

No entanto, a Escola não fica isolada do seu contexto. As Unidades Pedagógicas não estão isoladas, estão dentro de um contexto, dentro de uma cidade, de um estado, de um país, de um território. Cada vez mais se percebe o quanto o território em torno da Escola é importante na constituição de sua Identidade.

Santos (1994, 2001a), alerta que é importante ao pensar o território pensar em duas especificidades de territórios, ou seja, de um lado temos um território contido com a vizinhança da Escola que incide de maneira contundente no interior da Escola pela presença dos alunos, da família e pela própria experiência que a criança traz. Por outro lado, se torna cada vez mais importante o território de verticalidade em que as crianças podem estar muito distantes, por exemplo, do oriente, do Japão, mas os mangás estão presentes na vida das crianças porque é uma cultura que chega com muita facilidade pelos desenhos animados da televisão, pelas histórias em quadrinhos, pelos personagens que as crianças gostam. Então, isso não é um território próximo da criança no sentido físico, mas um território que influencia a vida das crianças que apresentam questões a seres

resolvidas na Escola pelos alunos.

A ideia do território é muito importante quando se pensa na educação das nossas crianças tanto no sentido do que a Escola tem que observar dessa experiência das crianças e seus territórios, da experiência das famílias, da ex-periência do próprio território, as suas características, as suas festas, as suas problemáticas, assim como no sentido inverso, como a escola para seus territórios, da experiências das famílias, do próprio território com suas características, suas festas, suas problemáticas e também, o que a Escola pode trazer e aportar para o território como intervenção para o território.

É da relação de troca do que está dentro da escola, influenciando o território e aquilo que o território vertical e horizontal traz para dentro da escola que o Corpo Docente precisará constituir uma proposta político pedagógica para a Escola.

CIDADE EDUCADORA

A cidade é uma grande educadora para as crianças pequenas. A saída das crianças de dentro da Escola para conhecer o território perto, próximo, visitar os ambientes entorno da Escola é de fundamental importância, mas também, cumprindo a função política da Educação Infantil é preciso que essas crianças possam sair de dentro da Escola e conhecer espaços da cidade que são espaços públicos, espaços para as crianças com possibilidades de se tornarem espaços de múltiplas aprendizagens.

As crianças podem por exemplo, participar de um passeio a um aquário, passeio a um zoológico, visita a um museu, visita a uma exposição, assistir a uma Concerto numa Sala de Concertos, todas essas são experiências que as crianças tem direito em uma Escola de Educação Infantil e a cidade tem o dever de propiciar as crianças (SÃO PAULO, 2021).

A cidade tem um grande compromisso com a escola e isso está previsto no Plano Municipal de Educação que confere a cidade a importância da oferta de um desenvolvimento cultural para as crianças e também, o Plano de Primeira Infância que tem como objetivo que a cidade se prepare para acolher as crianças pequenas na saúde, na educação, na cultura e em todos os âmbitos do desenvolvimento infantil, quer dizer, é assumir que há a necessidade de oferecer às crianças um mundo adequado para que elas possam crescer e se desenvolver de maneira plena.

Quando se elabora um Currículo é importante que se tenha alguns marcos de referência para definir quais são os grandes objetivos que esse Currículo tem. Na discussão do Currículo na Educação Infantil se assume três princípios na cidade de São Paulo (2019):

1. **Equidade** – Diz respeito a sofisticação do conceito de igualdade. Se lá na Revolução Francesa a Igualdade é uma característica discutida e afirmada como fundamental entre todos os seres humanos em que todos tem direito a igualdade, essa igualdade pressupõe que as pessoas tenham características muito similares. Portanto, a equidade aponta que há uma diversidade muito grande entre as pessoas e que há contextos muito desiguais, isso significa que as populações tem

determinadas vulnerabilidades, algumas mais e algumas menos. En-tão Equidade é a ideia de atendimento aqueles que são vulneráveis de modo a torná-los capazes de estar junto com os outros em pé de igualdade.

2. **Inclusão** – Quando nos referimos a inclusão estamos nos referindo a inclusão de todas as pessoas no processo educacional. Todos tem direito a estarem na Escola e a serem incluídos na Escola, não ter o direito apenas de estar na Escola, mas aprender estando na Escola, aprender a conviver com os outros, aprender brincadeiras, aprender conceitos, aprender canções, enfim, são várias coisas que a Escola tem a oferecer e com isso consegue estabelecer a inclusão social de todas as crianças.

3. **Educação Integral** – Cada vez mais as crianças precisam além uma educação que garanta a sua integralidade, a sua inteireza, quer di-zer, uma educação que não se ocupe apenas da sua cabeça, da cognição, mas a ter uma educação que atue na sua sensibilidade, na sua corporeidade, nas suas relações sociais, quer dizer uma educação inteira que forme o sujeito integral em que a Escola precisa se modificar para o atendimento desta integralidade com práticas mais integrais e não disciplinares ou separadas. A ideia é de ser interdisci-plinar, uma educação integral que esteja referenciada no contexto do processo de aprendizagem das crianças e não uma educação que não tenha nenhuma relação com o contexto de vida das crianças. Uma educação que possa ter um período maior de atendimento, mas que isso não signifique oferecer mais da mesma coisa, mas diversifi-car a Educação.

Portanto, esses três grandes princípios que fazem parte do currículo da cidade de São Paulo estão presentes no âmbito da Creche e da Pré-Escola e que precisam ser defendidos e vividos em seus diferenciados contextos na ci-dade de São Paulo.

Esses princípios exigem um compromisso muito grande com determina-das populações que não foram reconhecidas na sua diversidade. Um primeiro compromisso do currículo da Educação Infantil é compromisso com a **questão étnico-racial** – nenhuma criança pose ser tratada de modo diferenciado, é uma postura positiva no sentido de ser uma educação anti-racial, uma educa-ção que possa para as crianças negras oferecer a História da África com uma compreensão de como esse país tem o dever com essas populações porque muito de nossa cultura e identidade veio com essas raízes africanas, conhecer a cultura afrobrasileira, os contos, as canções, as danças, tudo o que uma cri-ança pequena precisa para se constituir subjetivamente como sujeito pessoal e sujeito social.

Por outro lado, o compromisso com a **questão das crianças indígenas**. São Paulo atende a várias comunidades indígenas e essas comunidades ape-sar de terem autonomia educacional elas trazem a criança para a Escola Públi-ca e a Escola precisa ter uma resposta para isso e a resposta é exatamente poder contar para essas crianças coisas da sua cultura, com as raízes culturais dessas crianças, interagir com diferentes culturas, suas comunidades, conhe-cer a sua história, ampliar esse conhecimento não apenas para aquelas comu-nidades que existem no Estado de São Paulo, na cidade de São Paulo mas para todas as Comunidade Indígenas constituindo esse pensamento indígena brasileiro com uma cosmologia indígena brasileira, ou seja, o modo de ver o mundo, o modo de ver a sociedade que é o modo muito mais sustentável e ecológico de ver o mundo, a vida,

os animais, a natureza.

A Escola de Educação Infantil como trabalha com crianças muito pequenas vai ter uma intervenção muito grande na subjetivação das crianças, por isso precisa trazer elementos de constituição da identidade das crianças e aí a cultura indígena precisa ser referendada e discutida na Escola, conhecida pelas crianças para que aprendam a valorizar as contribuições que essa cultura tem e possibilita para a sociedade brasileira.

O segundo compromisso é com as **migrações** em mundo que se caracteriza pelo movimento, pelo nomadismo, as pessoas saem dos seus locais e atravessam o mundo por diferentes motivos: trabalho, político, guerras, religiosos, muitos elementos que levam as famílias e crianças bem pequenas a saírem de seus locais de origem e irem para outros países e outras cidades. São Paulo vem recebendo cada vez mais crianças latino-americanas e atualmente muitas crianças do oriente médio. Portanto, a cidade e a escola precisam se preparar para receber para acolher essas crianças. Acolher no sentido de re-conhecê-las como pessoas com uma história, com uma cultura que vão ingressar numa escola que tem outra história e outra cultura estabelecendo uma educação intercultural. Uma relação em que culturas se encontram e trocam elementos sem superioridade, sem subalternidade, essa é uma grande aprendizagem que o município de São Paulo vem fazendo já com alguns elementos importantes que podem ser socializados para todas as Escolas (SÃO PAULO, 2021).

O terceiro compromisso vem de encontro ao que a ONU vem assumindo com a questão da **Igualdade de Gênero** em que garante que todas as pessoas tem os mesmos direitos sejam elas homens ou mulheres. A discussão dos direitos das mulheres se torna fundamental para se constituir uma sociedade com maior harmonia e isso se reflete na Escola. É preciso ensinar as crianças que as meninas não são aquelas que ajudam na Escola, na limpeza e na conservação da Escola ao passo que os meninos não precisam fazer, que as meninas brincam apenas de boneca e os meninos brincam de bola. A Escola pode ser o espaço no qual as crianças possam fazer coisas diferentes que muitas vezes não podem fazer em casa como brincar de ser o papai na família, no momento de um faz-de-conta. A ideia de que meninos e meninas brincam juntos, testar jogos de faz-de-conta tem lugar para meninos e meninas tem lugar para todos. A ideia de igualdade das crianças é muito importante para apontar as capacidades das meninas que por muito tempo ficaram invisíveis. A discussão de gênero está presente e não é uma discussão fácil, é uma discussão que a Escola precisa ter com a Comunidade com parâmetros legais para a discussão, que balizam as especificidades da Educação Infantil em que o gênero é um compromisso com uma população vulnerável que tem sido a população das mulheres (SÃO PAULO, 2021).

O quarto compromisso é com a população das **pessoas com deficiência**. Durante muito tempo essas pessoas ficaram excluídas da Escola, ou seja, as crianças nasciam e ficavam nas suas famílias porque não se tinha a consciência, o conhecimento de que muitas dessas deficiências não apresentavam problemas de que as crianças frequentassem as Escolas, que as crianças interagissem. Recentemente se inicia a construção de um discurso diferenciado de que as crianças que nascem com deficiência tem muitas possibilidades e que tanto a família como a escola precisam dar suporte para o desenvolvimento dessas capacidades, isso fez com que em diferentes países se construíssem políticas nacionais, políticas locais para a inclusão das pessoas com deficiência. As

infâncias são múltiplas, as crianças são diferentes todas elas (SÃO PAULO, 2021).

A inclusão de uma criança com deficiência é só uma questão da(o) professor(a) rever todo seu grupo e pensar esse grupo no sentido do compromisso que se tem com essa criança, com sua inclusão e com sua formação. Para atender essas crianças foram feitos vários esforços de acessibilidade para que essas crianças pudessem chegar nas Escolas, entrar dentro das salas, terem dentro da sala um espaço para ficar ou a discussão para formação dos professores para o acolhimento dessas crianças não no sentido de que possam conhecer todas as patologias e todas as diferentes deficiências porque isso é quase impossível, mas de poder identificar algumas questões específicas com base em construir um desenho de intervenção para a criança dentro da Escola, junto com a família, junto com os espaços que dão suporte para o desenvolvimento das crianças.

Essa inclusão causou muitas transformações do ponto de vista pedagógico para o professor, mas também, algumas mudanças para as interações dessas crianças e, se para as crianças deficientes estar junto com outras crianças acelera o desenvolvimento delas porque podem observar, participar, lidar de situações e ações com outras crianças e as crianças sem deficiência aprendem na interação com as crianças deficientes e aprender com a diversidade dos seres humanos e suas capacidades para dar conta das necessidades naturalizando a presença dos deficientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações das crianças são reveladoras de infinitas possibilidades para se pensar um currículo condizente com as prerrogativas legais – que consideram as experiências das crianças como o mote para a organização e o planejamento de situações de aprendizagem contextualizadas (BRASIL, 2009).

No que concerne à organização e ao planejamento curricular, para que as práticas pedagógicas tenham como eixo central as especificidades que envolvem os processos de constituição das crianças como seres humanos e de construção do conhecimento de e para meninos e meninas, faz-se necessário um exercício de singularização da experiência das crianças e da infância na atualidade.

Falar de um currículo com base nas experiências de meninos e meninas pressupõe considerar a tensão “entre o normativo que é próprio da educação e o contingencial de que tem lugar a infância.

Faz-se necessário, portanto, compreender a atividade das próprias crianças, isto é, os modos pelos quais elas combinam e articulam as diferentes lógicas com as quais se deparam quando se objetiva construir um currículo que tenha como centro as experiências sociais de meninos e meninas.

A organização de um currículo por campos de experiência demanda a compreensão da heterogeneidade que orienta as condutas de adultos e crianças no ambiente da Educação Infantil que engloba, desde a regulação institucional e o conjunto das legislações mais amplas que constituem o ordenamento jurídico, até as relações com os pares e as vivências, por parte das crianças, em outros momentos e espaços sociais.

O Currículo na Educação Infantil precisa estar atento às diversidades e às singularidades

das crianças pequenas. Podemos perceber que há uma pre-ocupação política e ética com o bem-estar dessas crianças, uma vez que as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) possibilitam uma abertura flexível para a construção das pro-postas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, enfatizando que es-sas devem se constituir com a participação de todos os atores, professores, pais, crianças e comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. **Resolução CEB/CNE Nº 05/09, de 18 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2009.

BRASIL. **Resolução CEB/CNE Nº 05/09, de 18 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2009.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Organização do Espaço Físico, dos Brinquedos e Materiais para Bebês e Crianças Pequenas: Manual de Orientação Pedagógica: Módulo 4.** Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a Formação dos Profissionais da Educação e dar Outras Providências. Brasília: DF. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEF, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL – ONU BR. **Secretário-geral da ONU apresenta síntese dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável pós-2015.** Publicado em: 4 dez. 2014. Atualizado em: 01 set. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/secretari-geral-da-onu-apresenta-sintese-dos-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-pos-2015/> Acesso em 02 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL – ONU BR. **A Agenda 2030. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/> Acesso em 02 fev. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **Currículo da Cidade: Povos Mi-grantes.** São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. & BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Os Bebês interrogam o Currículo: As Múltiplas Linguagens na Creche.** In: Revista Educação. Santa Maria, V. 35, Nº 1, já./abr., 2010. Disponível em <http://www.ufsm.br/revistaeducacao> Acesso em 02 fev. 2023.

SANTOS, Milton. **O Retorno do Território.** In: SANTOS, Milton.; SOUZA, Ma-ria Adélia A. & SILVEIRA, María Laura. (Orgs.). Território: Globalização e Fragmentação. São Paulo: Huceitec/Anpur, 1994.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura. **O Brasil. Território e Sociedade no Início do Século 21.** Rio de Janeiro: Record, 2001a.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Espaço Infantil.** São Paulo: SME/COPE, 2019. In: A Escola como Espaço Social da Esfera Pública. (pp. 19-28). São Paulo: SME/COPE, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Coordenadoria Pedagógica. Protocolo Volta às Aulas.** Versão II. São Paulo, Março, 2021.

STACCIOLI, G. **Diário do Acolhimento na Escola da Infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.

VECCHI, Vea. Arte y Creatividade em Reggio Emilia. **El Papel de Los Talleres em La Educación Infantil y sus Posibilidades**. Traducido por Panlo Bernártez. Madrid: Ediciones Morata, 2013.

DEPRESSÃO EM PROFESSORES DO ENSINO DA REDE PÚBLICA



VANIA OTILIA CALDEIRA MENNELA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Mogi das Cruzes ano de conclusão 1988
Professora de Ensino Fundamental na EMEI Vera Arnoni Scalquette.

RESUMO

Esta doença, comumente chamada por distúrbio neurológico ou psiquiátrico e conhecido por depressão tem alcançado grande parte do corpo docente, trazendo consigo muitas preocupações com este tipo de categoria profissional. A docência vai muito além da saúde e do bem-estar, a carga de trabalho para os profissionais são muito exaustivas levando grande dos professores, a adquirir problemas mentais. A responsabilidade inerente á profissão e a complexidade de ensinar gera um conjunto de condições materiais suficientes que causam estresse, cansaço, assim a falta de professores atuantes nos ambientes escolares desencadeia um grande quadro de ansiedade e carga física e mental. Por fim, o presente artigo baseia-se na proposta de desenvolver um trabalho de prevenção à doença através dos fatores teóricos que levaram o afastamento de professores da classe, que é o por muitas vezes o ensino básico na rede municipal.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno mental; Depressão; Professores com distúrbio; Doenças profissionais.

INTRODUÇÃO

A falta de estrutura no ambiente escolar, causa aos professores estafa pois alegam que o que mais lhe prejudicam são os números de alunos e a superlotação em sala de aula, que não lhes permite dar a devida atenção ficando ainda mais sobrecarregados.

Os docentes informam que por mais estudo, engajamento ou qualificação que se tenha essa quantidade de estudantes não permite desenvolver um trabalho de qualidade como assim os gostaríamos.

Para entender o conflito, basta imaginar algumas das atividades que fazem parte da rotina dos professores: aulas expositivas, preenchimento de relatórios, correção de tarefas, cálculo de notas, anotações de frequências, reuniões periódicas com diretores e famílias, e possíveis acúmulos de jornadas, com empregos em outras escolas.

Afirmamos ainda que, o professor vem assumindo uma gama de funções, além daquelas tradicionalmente conferidas à especificidade de seu trabalho, e o que colhem definitivamente a lacuna profissional fica vazia assim como o seu mérito não é reconhecido nem em termos de aumento salarial e nem condições de trabalho e ajuda na saúde mental.

Por fim, reforçamos que o tema abordado é de origem séria e que jamais poderá passar despercebido, entre os órgãos sejam eles de origem escolar, de saúde e demais, pois precisamos a qualquer custo zelar pela saúde dos educadores, pois sem esta categoria de grande apreço, não seríamos capazes de criar tantas outras profissões.

O QUE É DEPRESSÃO

O Conceito de estado de depressão é mais do que sentir-se triste por alguns dias, esse transtorno mental pode ser caracterizado porque afeta o modo como um indivíduo se sente, como ele pensa, se comporta e pode desencadear diversos problemas emocionais e físicos. Podendo em casos mais avançados, gerar até sintomas de origem física, e para seu diagnóstico, devera ter o seu quadro clínico avaliado por um profissional.

Após o diagnóstico dos primeiros sintomas, podemos classificar três tipos de transtorno depressivo, por exemplo:

Na classificação leve: a depressão pode não gerar grande prejuízo ao indivíduo, podendo até não causar dificuldade em continuar um trabalho simples e de estar em atividades sociais.

Moderado: pode apresentar indícios de prostração, irritabilidade ou inércia, não sendo capaz de desempenhar, integral método de trabalho sendo necessário o acompanhamento por um profissional, e uso de medicamentos.

Estado Grave: é mais provável que não consiga desempenhar atividades sociais, de trabalho ou domésticas, podendo levá-lo a um grande quadro vegetativo e estagnado de prostração, sendo necessário o uso de medicamentos e acompanhamento clínico e afastamento de suas atividades profissionais.

CAUSAS DA DEPRESSÃO

A causa nem sempre é definida, e não existe uma causa única que resulte na depressão, tais fatos é resultado da interação de fatores sociais, psicológicos e biológicos, os estudos apontam que alguns eventos como trauma psicológico, luto, desemprego podem servir como gatilho para a

doença.

O aparecimento sempre ocorre, aparentemente sem motivo, no entanto, há uma relação, ressalva-se que há uma relação entre a depressão e algumas outras doenças, como por exemplo: Doenças de origem, cardiovasculares, doenças que apresentam algum tipo de trauma o uso de medicamentos de forma deliberada, doenças neurológicas e outras patologias, assim como o inverso também pode acontecer.

Acreditamos também que, eventos da vida podem precipitar o humor deprimido, ou seja, os que incluem o parto, menopausa, sedentarismo, dificuldades financeiras, problemas de trabalho, a perda de um amigo ou ente querido, casamento, desastres naturais, problemas de relacionamento, traumas, problemas de família ou até mesmo falta de atenção familiar.

DOENÇAS NÃO PSIQUIÁTRICAS

As doenças não psiquiátricas, podem muitas vezes gerar um humor deprimido, podendo ser o resultado de uma série de doenças infecciosas, condições neurológicas e problemas fisiológicos, incluindo hipoandrogenismo, doença de Addison, doença de Lyme, esclerose múltipla, dor crônica, acidente vascular cerebral, diabetes, câncer, apneia do sono e ritmo circadiano perturbado.

Podemos ter uma base, da doença de hipotireoidismo, que consiste na diminuição da atividade da glândula tireoide, levando a prostração que se parece com depressão mas é somente estafa, portanto é de extrema importância se ter um acompanhamento médico pois algumas doenças, mais graves de origem não psiquiátrica pode estar presente sem que o mesmo o indivíduo saiba de sua origem.

SÍNDROMES PSIQUIÁTRICAS

Neste tema há uma gama de síndromes, um número significativo, que apresentam o humor deprimido como sintoma principal. Eles são considerados como perturbações primárias do humor, incluem o transtorno depressivo maior, onde uma pessoa tem pelo menos duas semanas de humor deprimido ou perda de interesse em quase todas as atividades. Estado de humor deprimido crônico ou distímia, cujos sintomas não atendam à gravidade de um episódio depressivo em uma grande escala de tempo.

O Transtorno bipolar, é um dos episódios que apresentam corriqueiramente em primeiro diagnóstico, os níveis elevados de emoções cognição e energia, mas também envolvendo um ou mais episódios depressivos, portanto estes episódios depressivos segue um padrão. Transtorno depressivo maior, quando assim podemos descrever um transtorno afetivo damos a ele esta classificação.

Além dos transtornos do humor, podemos mencionar outros tantos tipos de transtornos aos quais aparece como uma resposta psicológica a um evento estressante identificável ou em que os sintomas emocionais ou comportamentais resultantes são significativos, mas não satisfazem os

critérios para um episódio depressivo maior, como também estresse pós-traumático é um distúrbio de ansiedade pós-trauma, comumente acompanhado por humor deprimido.

TRATAMENTO DA DEPRESSÃO

Podemos relacionar citados anteriormente, como quadro de Humor deprimido pode não necessariamente podendo exigir tratamento profissional. Ocorre que, estes diagnósticos precoces podem levar a grandes quadros graves e até ao suicídio em alguns casos.

No entanto, se conduzida a um diagnóstico de uma condição médica ou psiquiátrica por um terapeuta ou médico, cujo tratamento pode ser benéfico, obtêm diferentes subdivisões de depressão têm diferentes abordagens de tratamento, e podem resultar numa grande crescente e evolutiva melhora do quadro clínico.

O tratamento contra a depressão, acima de tudo, pode ser ainda mais eficaz contando ainda com a ajuda familiar, por fim, a única maneira de saber se os resultados são positivos, é após o início do tratamento, feito junto a um profissional, observando se o estado do paciente muda e retorna como anteriormente era sua vida.

O QUE A INSTITUIÇÃO PODE FAZER

Citamos a instituição escolar quando falamos sobre o ambiente escolar, a preocupação com a saúde mental dos professores é um fato indispensável e fundamental, que são antigo, cabe aos gestores e coordenadores, adquirir novas estratégias para tornar o ambiente escolar saudável para seus colaboradores. Muito embora, haja muitas discussões em como torná-lo mais agradável e convidativo para manter os alunos engajados na busca por conhecimento.

A preocupação mencionada que é a saúde mental, é importante, e de forma alguma podemos nos esquecer de que se não houver profissionais com a saúde mental em dia, os alunos não teriam acesso a conhecimento algum.

Na atualidade mais de 100 professores são afastados por transtornos mentais em SP, Por dia, 111 professores da rede estadual de São Paulo, tiveram o afastamento por transtornos mentais ou comportamentais, em sua atual congettura, o ano de 2019 já somam 27 mil licenças médicas por esses motivos até o mês de agosto,corre que estes dados estão, um tanto quanto ultrapassados pois estamos a cada ano, obtendo um aumento significativo do historico de doenças mentais e afastamento das atividades do corpo docente como um todo.

Os fatores, além de preocupantes para a saúde dos indivíduos em questão, acabam comprometendo todo o funcionamento da instituição, desde o ambiente e relacionamento com os colegas até o aprendizado dos alunos.

Mediante todo este apontamento a rede publica não se empenha em apresentar práticas que possam atenuar este ciclo vicioso que é a educação, observamos em seus olhares exaustos um grito de socorro, da classe e nada sendo feito. O estado deprimido de um profissional pode trazer grandes consequências históricas e teóricas.

Segundo (Carlotto. 2010, p.22): Adentram na escola muitos reflexos de todas as mazelas sociais, que envolvem as famílias, os alunos e mesmo o ato de ensinar. Adoecido, o professor, formador de todos os demais profissionais, se vê sem condições de exercer a profissão que escolheu para a sua vida, deixando também a escola e a sociedade carentes de sua contribuição social.

Por fim, Segundo (CARLOTTO.2010, p.22.) devemos olhar com mais compreensão e cautela, para nossos educadores, a instituição de ensino e a rede de ensino, não são os grandes vilões desta historia, pais, alunos corpo docente tem por obrigação cuidar dos professores é preciso entender que quando nos organizamos para conquistar direitos, estamos lutando por melhores condições, não apenas para professores, mas por qualidade de trabalho para promover a educação como um todo, e para todos sem exceção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor do nível básico de ensino, possui um papel significativo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças e adolescentes. Inseridos uma vez na fase da escolarização é fundamental que o educador seja o mediador deste, e, portanto que o mesmo possa exercer um grande papel no futuro da criança.

Para tanto, o transtorno de Depressão é um estado mental caracterizado por tristeza profunda persistente e aversão a atividades, este pode afetar os pensamentos, comportamentos, sentimentos e o bem-estar de uma pessoa, como o individuo neste estado mental será capaz de transmitir conhecimento através dos dotes em que possui, aqui em todo este conteúdo que, que a doença pode atingir qualquer tipo de pessoa em qualquer fase da vida seja ela adulta ou infantil, mas não seria o caso.

Visto que, se aprofundarmos o conhecimento das pessoas envolvidas no ambiente escolar sobre essa temática da violência, abuso condições precárias de trabalho, condições insalubres dos profissionais. Não seria possível termos um profissional qualificado nesta didática em que se encontra.

Como podemos salvar um ato tão simples e belo nos tempos atuais, podemos responder de forma efetiva na busca por condições melhores de emprego, mais que isso o apelo pelos professores, as instituições devem tomar medidas efetivas hoje, para colheita do futuro.

O ambiente de trabalho digno deve proporcionar a adoção de medidas preventivas que contribuam para a melhoria da saúde mental dos professores nas escolas, somente assim podemos obter aspectos positivos no combate a depressão dos professores.

REFERÊNCIAS

BLOG LUNETAS. **A saúde mental dos educadores no brasil.** conteúdo digital, acesso 16 fev. 2023: <https://lunetas.com.br>

EDUCAÇÃO PÚBLICA. **O adoecimento do professor da educação básica no brasil.** conteúdo digital, acesso 20 fev.2023 : <https://educacaopublica.cecierj.edu.br>

NOVA ESCOLA. **Professores sofrem com estresse.** conteúdo digital, acesso 20 fev. .2023: <https://www.novaescola.org.br>

SITE CIELO. **Síndrome de burnout em professores.** prevalência e fatores – carlotto.2010. conteúdo digital, acesso 10 fev.2023 : <https://www.scielo.br>

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Sistema nacional da educação.** conteúdo digital, acesso 15 fev.2023: <https://todospelaeducacao.org.br>



REVISTA **TERRITÓRIOS**

Profa. Dra. Adriana Alves Farias
Editora-Chefe

Editora EducarRede
Lauzane Paulista | SP
Rua João Burjakian, 203
CEP 02442-150 São Paulo / SP

Fale Conosco

POLO LAUZANE
Fone: 11 2231-3648
WhatsApp 11 99588-8849