Volume 1 • Número 12 Março 2020 ISSN 2525-4294

INEQ®
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

EDUCAÇÃO INTEGRAL

Reflexões sobre educação na perspectiva da integralidade humana

Apoio:

FAEP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO PAULISTANA

INEQ®
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

www.portalineq.com.br

PUBLIQUE SEU ARTIGO EM NOSSA REVISTA CIENTÍFICA

À partir de
10 parcelas
de **R$49,00***

* Desconto especial para ex-alunos para artigos com até 10 páginas

www.ineq.com.br

(11) 3218 0088 / 3932 0088 / 3496 4862 | (11) 9 4709 3959

CARTA AO LEITOR

Nesta edição da Revista "Educação Integral: reflexões sobre educação na perspectiva da integralidade humana", os educadores que compartilham as decisões com o Conselho Editorial pretenderam dialogar com os leitores sobre o trabalho nas instituições educativas, na perspectiva da Educação como atualização histórico - cultural. A Educação Escolar, muitas vezes, considera que os conteúdos a serem trabalhados pela escola se reduzem a conhecimentos e informações organizados em disciplinas, porém, os educandos estão integralmente presentes nas situações de aprendizagem e se apropriam de outros elementos da cultura em todos os espaços que estiverem: valores, costumes, filosofia e outros. Neste sentido, os educadores precisam atuar de forma intencional e planejada na construção da personalidade e no desenvolvimento das potencialidades, organizando intenções e ações que sejam desencadeadoras de aprendizagens significativas que envolvam conteúdos não voltados apenas para a apropriação de conhecimentos e informações. O desafio para as escolas que optarem por agir na integralidade humana é conseguir trabalhar com conteúdos da cultura para atender aos objetivos educacionais compatíveis com a proposta de constituição de uma sociedade mais justa e igualitária.

Desta forma, pretendeu-se um estudo intencional e interdisciplinar sobre os objetivos da educação escolar na perspectiva da formação integral. Espera-se que os leitores possam considerar as diferentes possibilidades do fazer pedagógico, incluindo em seus planejamentos os conteúdos relacionados a constituição da cultura humana.

Prof. Dr. Claudinei Aparecido da Costa
Diretor-geral

Educação Integral:
Reflexões sobre educação na perspectiva da integralidade humana

INEQ / FAEP
VOLUME 1 - NÚMERO 12 – (MARÇO DE 2020)

Periodicidade: Trimestral

Os conceitos contidos nesta revista são de inteira reponsabilidade dos autores.
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem prévia autorização dos autores.

CONSELHO EDITORIAL
Profº Dr. Claudinei Aparecido da Costa
Profº Dr. Clemente Ramos dos Santos
Profº Dra. Vania Aparecida da Costa
Profª Ms. Ana Maria Gentil

EDITOR CHEFE
Profº Dr. Claudinei Aparecido da Costa

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTOS
Prof. Marcos Alves da Silva

CAPA E PROJETO GRÁFICO
Fernando Silva de Araujo

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO e QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL – INEQ
Rua Santa Ângela, 252, Vila Palmeiras,
Freguesia do Ó, São Paulo – SP - Cep: 02727-000
Tel.: (11) 3218-0088
e-mail: educacaointegral@ineq.com.br

ISSN 2525-4294

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
INEQ Instituto Nacional de Educação e Qualificação Profissional / Faculdade de Educação Paulistana / FATAC Faculdade de Tecnologia Alpha Channel

Educação Integral – Revista do Instituto Nacional de Educação e Qualificação Profissional

Faculdade de Educação Paulistana e Faculdade de Tecnologia Alpha Channel. n. 12 (2020) São Paulo: INEQ/FAEP/FATAC (2020)

Trimestral

Endereço eletrônico: https://ineq.com.br/revista/

ISSN 2525-4294

Wilma Aparecida Cavazini – Bibliotecária CRB 8 2665

APRESENTAÇÃO

REVISTA EDUCAÇÃO INTEGRAL – março/2020

A revista "Educação Integral: reflexões sobre educação na perspectiva da integralidade humana" pretende continuar as reflexões sobre a Educação, na perspectiva da atualização histórico – cultural. Neste sentido, os textos construídos por diferentes atores da ação educativa das instituições privadas e públicas buscam trilhar caminhos com o leitor, que possibilitem o aprofundamento dos processos de ensino e de aprendizagem, que implicam na apropriação do patrimônio cultural da humanidade pelos educandos.

Em todas as edições, a revista pretende colaborar na construção coletiva dos Projetos Políticos – Pedagógicos das instituições educativas. Especificamente nesta revista, diferentes olhares trazem temas especiais e articulados para pensar os objetivos da educação os desdobramentos que possam contribuir com a formação docente.

Na busca de conhecimentos para refletir sobre o trabalho docente, destaca – se o artigo **"A FORMAÇÃO DOCENTE COMO FERRAMENTA REFLEXIVA"**, que explicita a necessidade do repensar das práticas de todos os atores e protagonistas da ação educativa para atuarem na sociedade de forma crítica e criativa. Expõe a importância do trabalho com a dimensão ética, na perspectiva da construção de valores democráticos.

No sentido da transformação dos espaços escolares excludentes, o artigo **"DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO: DESAFIOS E CONSIDERAÇÕES"** esclarece os avanços da legislação, das regulamentações e das ações realizadas no Município de São Paulo, que se referem a Educação Inclusiva.

Na formação docente, ao longo da História da Educação aconteceram impactos que romperam com a caminhada democrática e com a formação do sujeito crítico e reflexivo. O artigo **"O IMPACTO DA LEGISLAÇÃO E DAS PRESCRIÇÕES PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA, O FIM DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA E A CHEGADA DOS ESTUDOS SOCIAIS, BRASIL (1971-1989)"** traz uma reflexão importante sobre as intenções das políticas públicas e o silenciamento de alguns grupos presente nas propostas que excluíam algumas disciplinas escolares, as quais formariam o sujeito humano – histórico, na perspectiva da construção de práticas democráticas..

Alguns artigos destacam o trabalho com a Inclusão de educandos que necessitam de um olhar atento e reflexivo da escola. O artigo **DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM, A DISLEXIA - UMA INTERFERÊNCIA PEDAGÓGICA E PSICOPEDAGÓGICA** procurou organizar um texto para auxiliar os docentes e trabalhadores da educação na compreensão da Dislexia e no papel da escola e do psicopedagogo na trajetória de inclusão e emancipação dos educandos disléxicos.

Outros artigos caminham para uma reflexão semelhante e ajudam na busca de um planejamento conjunto das instituições educativas, com a finalidade de trabalhar com educandos que apresentam características de Hiperatividade. Estes textos auxiliam na reflexão sobre práticas inclusivas: **"HIPERATIVOS NA ESCOLA O PAPEL DO EDUCADOR NO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM TDAH" E "TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)"**. Ambos destacam a importância de trabalhar para a compreensão das ações dos educandos e das possi-

bilidades de ações pedagógicas. Compreender os alunos e construir um trabalho para atender às suas necessidades possibilita a construção de um espaço inclusivo e democrático.

Ao refletir sobre a Educação Inclusiva, o texto **"SÍNDROME DE DOWN: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL"** problematiza questões importantes sobre a inclusão da pessoa com deficiência, especialmente, os educandos com Síndrome de Down, destacando a necessidade do conhecimento das crianças e adolescentes e os encaminhamentos necessários para o seu desenvolvimento.

O texto que envolve de forma mais abrangente, porém com muitas possibilidades de auxiliar na reflexão sobre a inclusão social e educacional, foi intitulado : **"O LÚDICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA"**. O artigo aborda a importância do lúdico no processo de aprendizagem em diferentes etapas da Educação Básica, possibilitando o desenvolvimento integral: social, afetivo, cognitivo, físico.

Destaca – se que a Ludicidade possibilita a interdependência entre desenvolvimento e aprendizagem, sendo que, nos dias atuais, a tecnologia pode contribuir com novas possibilidades. Entretanto, precisa ser repensada e discutida cotidianamente. O artigo **"A IMPORTÂNCIA DOS EDUCADORES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA ATRAVÉS DE BRINCADEIRAS LÚDICAS NA ERA DA TECNOLOGIA"** procura realizar uma caminhada para interagir, equilibrar e integrar no trabalho pedagógico todas as possibilidades das brincadeiras antigas e das brincadeiras do universo das tecnologias.

Neste sentido, o texto **"RPG E EDUCAÇÃO: COMO O JOGO PODE AUXILIAR NA APRENDIZAGEM ESCOLAR"** propõe um repensar dos educadores, na perspectiva de articular as novas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação com as propostas educacionais lúdicas, utilizando os jogos de Role Player Games (RPG).

Pode –se considerar o jogo de "simulacro" uma atividade lúdica. Desta forma, o artigo **"O JOGO TEATRAL COMO PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR PARA AUXÍLIO DA APRENDIZAGEM"** traz uma reflexão importante sobre as possibilidades da linguagem teatral para o trabalho pedagógico, na perspectiva do desenvolvimento humano integral, por ser uma expressão que envolve a totalidade da pessoa.

Uma forma de trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar e buscar práticas inclusivas é integrar reflexões sobre a diversidade e trazer a ludicidade no cotidiano escolar. O artigo **"A LUDOPEDAGOGIA E SUA RELAÇÃO COM OS BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS, JOGOS DE INFLUÊNCIA INDÍGENA, PORTUGUESA E AFRICANA NO BRASIL"** enfatiza a importância do conhecimento das diferentes culturas na organização e trabalho com jogos. A Ludopedagogia e suas propostas pedagógicas podem colaborar com o olhar das escolas para a relação entre Jogo e Diversidade.

No artigo **"LUTA POR SER CIDADÃO"**, a autora destaca de forma significativa a importância de refletir sobre a escravidão e as buscas pela liberdade e igualdade. Por meio da análise da linguagem cinematográfica, a organizadora do texto provoca o leitor trazendo a simbologia dos filmes para repensar as práticas excludentes.

O artigo **"A ARTICULAÇÃO DAS VÁRIAS FACETAS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM INICIAL DA LÍNGUA ESCRITA"** destaca a im-

portância de refletir de forma ampla sobre o processo de construção da compreensão do sistema de representação da escrita, que deve ser integrado aos sentidos e significados presentes nos usos e funções da escrita em uma sociedade letrada.

Entretanto, se a reflexão sobre a apropriação da leitura e da escrita estiver voltada para a primeira etapa da Educação Básica, torna-se necessário pensar sobre o desenvolvimento da função simbólica da consciência e a inserção em práticas sociais significativas. O artigo **"O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL"** aponta algumas ideias para serem debatidas no que se refere ao trabalho com a cultura escrita na pequena infância.

Ao pensar no trabalho com a Educação Infantil, destaca – se a necessidade de ampliar as reflexões sobre a Arte, considerada como Fundamento para organizar ações com as crianças pequenas e bem pequenininhas. O artigo **"A IMPORTÂNCIA DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL"** aponta para um olhar reflexivo sobre a linguagem da Arte como expressão na Educação Infantil e a necessidade de trabalhar Arte e ludicidade de forma integrada.

O texto **"O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO BRASIL"** também destaca a importância da Arte na Educação Infantil, porém, apoia-se nas Diretrizes Nacionais presentes em documentos institucionais. O artigo destaca o papel das Artes Visuais no desenvolvimento da cognição, da imaginação e da criatividade.

Outra questão que necessita de destaque e reflexão contínua é a Avaliação na Educação Infantil, porque existe ainda uma concepção de infância e de trabalho com a criança que inclui a "medida" para classificar as aprendizagens, desconsiderando o acompanhamento do desenvolvimento infantil e o seu registro. O artigo **"AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPORTÂNCIA, MODALIDADES, INSTRUMENTOS E ÂMBITOS"** destaca a importância de acompanhar as aprendizagens e incentivar os diferentes registros.

Para finalizar a relação de artigos desta edição, destaca – se um texto produzido para tratar de um tema que possibilita a reflexão sobre a Educação Integral: **"AS RELAÇÕES AFETIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR: COMO SE ESTABELECER O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO".** Neste artigo, a autora estabelece uma relação entre as relações afetivas e o desenvolvimento da cognição, indicando a importância das relações sociais e afetivas na formação das subjetividades.

Ao traçar as últimas linhas da apresentação desta edição da revista, o Conselho Editorial convida os leitores para uma jornada reflexiva em torno da concepção de educação, que permeia todos os temas tratados pelos autores nos artigos. Indica uma proposta de discussão coletiva com educadores em torno dos assuntos expostos, que podem garantir a manutenção da esperança em uma educação transformadora, na perspectiva da integralidade humana.

BOA LEITURA

SUMÁRIO

10 **O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO BRASIL.** – Bruno Alberto dos Santos Cyriaco

20 **LUTA POR SER CIDADÃO** – Carina Amancio

23 **A IMPORTÂNCIA DOS EDUCADORES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA ATRAVÉS DE BRINCADEIRAS LÚDICAS NA ERA DA TECNOLOGIA** – PONTE, Elisa Maria Brito da Silva

28 **A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL** – Daniela Costa da Silva

33 **AS RELAÇÕES AFETIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR: COMO SE ESTABELECER O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO**– Jéssica dos Santos Silva

42 **DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM, A DISLEXIA - UMA INTERFERÊNCIA PEDAGÓGICA E PSICOPEDAGÓGICA** – Jéssica dos Santos Silva

49 **TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)** – Jéssica dos Santos Silva

61 **A LUDOPEDAGOGIA E SUA RELAÇÃO COM OS BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS, JOGOS DE INFLUÊNCIA INDÍGENA, PORTUGUESA E AFRICANA NO BRASIL** – Mônica Schweiger

74 **O JOGO TEATRAL COMO PROSTA DE DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR PARA AUXÍLIO DA APRENDIZAGEM** – Maíra Banheza de Almeida

84 **A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL** – Maria Luzineide Siqueira

SUMÁRIO

91 **A ARTICULAÇÃO DAS VÁRIAS FACETAS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM INICIAL DA LÍNGUA ESCRITA** – Nájara Nogueira Damasceno

103 **AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPORTÂNCIA, MODALIDADES, INSTRUMENTOS E ÂMBITOS** – Natalia Rodrigues Martyniak

113 **RPG E EDUCAÇÃO: COMO O JOGO PODE AUXILIAR NA APRENDIZAGEM ESCOLAR** – Patrícia Aparecida Rossi Batista

118 **DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO: DESAFIOS E CONSIDERAÇÕES** – Renata dos Santos Iokoiama Ramalho

124 **O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL** – Rita De Cássia Mendonça França

131 **SÍNDROME DE DOWN: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL** – Sidney Mauricio dos Santos

136 **A FORMAÇÃO DOCENTE COMO FERRAMENTA REFLEXIVA** – Simone Maria da Silva Barreto

148 **O LÚDICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM SIGINIFICATIVA** – Vanda Ramos Mesquita

155 **HIPERATIVOS NA ESCOLA O PAPEL DO EDUCADOR NO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM TDAH** – Viviane Bezerra Cavalcanti

162 **O IMPACTO DA LEGISLAÇÃO E DAS PRESCRIÇÕES PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA, O FIM DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA E A CHEGADA DOS ESTUDOS SOCIAIS, BRASIL (1971-1989)** – Washington Barros

O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO BRASIL.

Bruno Alberto dos Santos Cyriaco[1]

RESUMO

O objetivo do presente texto é trazer uma análise sobre o ensino de artes visuais na Educação Infantil, por meio de uma revisão bibliográfica. Para tanto, faremos um percurso sobre a definição de Arte, qual sua importância e sua função; passando pelas particularidades do ensino de Arte nas escolas brasileiras, analisando a legislação vigente que trata sobre o assunto, além de um percurso histórico sobre a evolução da matéria ao longo dos anos. Por fim, apresentaremos a história do ensino de artes visuais, especificamente e como o professor de Educação Infantil pode extrair o melhor dela para ensinar os alunos.
Palavras-chave: Artes Visuais; Educação Infantil; Artes; Educação.

ABSTRACT

The purpose of this text is to bring an analysis of the teaching of visual arts in Early Childhood Education, through a bibliographic review. For that, we will make a journey on the definition of Art, what is its importance and its function; going through the particularities of Art teaching in Brazilian schools, analyzing the current legislation that deals with the subject, in addition to a historical path about the evolution of the subject over the years. Finally, we will present the history of teaching visual arts, specifically and how the Early Childhood Education teacher can make the best of it to teach students.
Keywords: Visual Arts; Child education; Art; Education.

INTRODUÇÃO

O Ensino de Artes Visuais fomenta a ampliação da aquisição de conhecimentos e potencialidades por parte do aluno. Através da Arte a criança pode se expressar, expor seus sentimentos e ideias, ampliar sua relação com o mundo ao seu redor. Assim sendo, ele utiliza as Artes Visuais como uma forma de expressão, adquire sensibilidade e competência para lidar com formas, cores, imagens, gestos, sons e demais expressões.

As Artes Visuais e o conhecimento da imagem são de grande importância na Educação Infantil, se tornam fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e perceptivo da criança. É importante utilizar a Arte como um recurso que auxilia na formação da criança,

1 - Graduação em Pedagogia pela Faculdade Associada Brasil (2016) Graduação em Geografia pela FCT UNESP em Geografia (2008); Professor Ensino Fundamental II e Assistente de Diretor de Escola de Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de São Paulo.

trabalhando-a não como passatempo ou um recurso decorativo, mas sim como uma forma de aprendizagem, cheia de objetivos importantes no desenvolvimento do aluno.

As Artes Visuais estão presentes no cotidiano de forma marcante, atualmente é preciso notar a importância da imagem na cultura. É vivenciando a Arte desde criança que a sociedade aprenderá a valorizar a sua cultura. Elas representam um saber artístico que proporcionará o desenvolvimento estético, criativo e expressivo da criança na Educação Infantil, auxiliando no seu processo de formação intelectual, afetivo e social.

É relevante acentuar que o educador é o principal sujeito mediador da aprendizagem no Ensino de Artes Visuais, devendo interagir com os alunos e motivando-os a ter gosto ao fazer Arte, despertando-lhes o interesse pelas atividades artísticas.

1. O que é a Arte?

Em regra geral, não existe definição para o significado do que é arte. No entanto, ela pode ser compreendida como uma forma de expressão humana, abrangendo a percepção, a emoção, e a razão.

A palavra arte vem do latim e significa técnica e habilidade natural ou adquirida de fazer algo ou alguma coisa. A arte pode ser considerada o primeiro legado da humanidade, através dela é que tivemos conhecimento de nossa História, pois ela remota ao passado humano muito antes da Escultura, Literatura, Arquitetura, e até mesmo antes da escrita. Podemos encontrar esses registros históricos nas pinturas rupestres, que retratam como era a vida do ser humano naquela época. É com a arte que se inicia propriamente a história da humanidade, seu o registro histórico, e consequentemente a História da Arte.

Arte está dividida em quatro áreas, que se subdividem em várias outras linguagens as quais pode ser representada de diversas formas de expressão que possuem características, métodos, suportes, e realizações distintas, ainda que possam ser usadas ao mesmo tempo, na mesma obra ou ainda juntas, criando assim outra linguagem artística. Seguem alguns exemplos de algumas formas de expressão: pintura, desenho, escultura, arquitetura, música, dança, teatro, literatura, gravura, fotografia, cinema, cerâmica, tecelagem, grafite, banda desenhada (história em quadrinhos, mangá, tira e cartum), jogos de computadores, vídeos, e etc.

A arte também está presente na sociedade em profissões que são exercidas nos mais diferentes ramos de atividades; o conhecimento em artes é necessário no mundo do trabalho e faz parte do desenvolvimento das pessoas. Ela pode ser definida, como algo inerente ao ser humano, uma maneira de expressar sentimentos e emoções, com o objetivo de estimular o interesse da consciência de um ou mais expectadores, ou intrigar outros, além de criar uma discussão crítica sobre alguma coisa. A arte também é uma forma de buscar a compreensão do universo circundante, ela é mais uma maneira do homem constituir a realidade. Através da arte, o homem busca explicações para seus conflitos, suas angústias, para seus dramas. Sobre isso Vygotsky (1991-1999) afirma que:

> [...] Destacam-se as funções: social, biológica e psicológica da arte. Ele fala da arte como 'técnica social do sentimento' (1999, p.3; 315), e afirma que "a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem

> social –precisamente o campo do seu sentimento'(VYGOTSKY, 1991, p.12). [...] Aponta para a "possibilidade [do ser humano] superar na arte as suas maiores paixões que não encontram vazão na vida normal (idem, p.3110), o que para ele constitui o fundamento do campo biológico da arte, equilibrando o organismo com o meio. Ele entende que na arte está contida a possibilidade de se completar a vida e ampliar as suas possibilidades. (VYGOTSKY, 1999, p.3112)

Esse é um dos muitos conceitos usados para definir o que é arte. Contudo a arte também deve ser vista como algo que contemple e respeite a diversidade étnica, religiosa, estética, social, política e sexual, o fazer artístico deve ser compreendido sempre em uma perspectiva multicultural, que inclui e é democrática.

Devemos levar em conta, e considerar como arte, o fazer artístico das pessoas que fazem parte das culturas de minorias, como por exemplo, as pessoas com problemas psiquiátricos e portadores de necessidades especiais. Podemos tomar como exemplo o Museu de Imagem do Inconsciente, que defende o direito de artistas que compõem essas minorias.

Outro fato de suma importância é o que diz respeito ao reconhecimento da condição das mulheres na arte, mesmo sendo inúmeras as produções acadêmicas e produtivas para a arte, são em minoria que se destacam na História da Arte, e nos processos de criação, reprodução e comercialização e nos debates sobre a manifestação artística. Deste modo faz-se necessário uma maior inclusão desses grupos nesse processo, e isso é feito por meio de debates que ponha em evidência a função da arte.

Cada expressão artística possui um significado único, diferente e representa a criatividade, que é uma potencialidade do ser humano e sua realização é uma das necessidades humanas, uma vez que por meio dela despertamos a imaginação, a concentração, a coordenação motora e a realização.

Toda criação é a consequência do trabalho feito pelo homem. Ela expressa a personalidade do autor, mostram o período onde foram criadas e suas influências culturais. A arte contribui para desenvolver o máximo de aptidões possíveis no ser humano.

Por ser uma linguagem aguçadora dos sentidos, a arte transmite significados que não podem ser ligados por meio de nenhum outro conhecimento, ela não possui linguagem discursiva e nem cientifica. Dentre as outras áreas de arte, as artes visuais, por ter a imagem como matéria prima, possibilita a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos.

Na atualidade, as aulas de arte, que possuem um caráter voltado para a educação e o desenvolvimento do indivíduo, e do seu senso crítico e afetivo, está sendo desvalorizada. Durante as aulas, os professores buscam apenas incentivar a apreciação das grandes obras de arte, e não provocam em seus alunos a busca por investigar a capacidade criadora que existe dentro de cada um. Mediante o uso das várias linguagens da arte, conseguimos demonstrar a importância da mesma na vida.

2. Orientações das Diretrizes Curriculares Nacional do Ensino da Arte no Brasil

Na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no

processo de ensino e aprendizagem. A área de Arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades. 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, conforme diz Santomauro (2019):

> Durante muitos anos, o ensino de Arte se resumiu a tarefas pouco criativas e marcadamente repetitivas. Desvalorizadas na grande curricular, as aulas dificilmente tinham continuidade ao longo do ano letivo. "As atividades iam desde ligar pontos até copiar formas geométricas. A criança não era considerada uma produtora e, por isso, cabia ao professor dirigir seu trabalho e demonstrar o que deveria ser feito", afirma Rosa Lavelberg, diretora do Centro Universitário Maria Antônia, em São Paul, e coautora dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) sobre a disciplina. (SANTOMAURO, 2019)

Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criativamente 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. Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana.

Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor. Uma função igualmente importante que o ensino da arte tem a cumprir diz respeito à dimensão social das manifestações artísticas.

A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. Essa forma de comunicação é rápida e eficaz, pois atinge o interlocutor por meio de uma síntese ausente na explicação dos fatos. A arte também está presente na sociedade em profissões que são exercidas nos mais diferentes ramos de atividades; o conhecimento em artes é necessário no mundo do trabalho e faz parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações

musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida.

3. O Ensino de Artes visuais na Educação Infantil

As Artes Visuais na Educação Infantil apresentam grandes oportunidades de desenvolvimento na aprendizagem da criança, pois permitem ampliar o conhecimento do mundo em que está inserido, de suas habilidades e a descoberta de suas potencialidades. Além disso, estão presentes no cotidiano das crianças que se expressam, comunicam e demonstram seus sentimentos, pensamentos, emoções por vários meios, dentre eles: linhas, formas, rabiscar e desenhar no chão, na areia, em muros, usando diversos materiais que são encontrados por acaso pelas crianças.

As Artes Visuais são representadas por toda forma de expressão visual como pintura, desenho, escultura, colagem, fotografia, cinema, arquitetura, o paisagismo, a decoração e outras linguagens. Elas promovem a interação e a comunicação da criança, representam uma forma de linguagem, por isso é importante esse ensino na Educação Infantil, para possibilitar o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da cognição, da intuição e da sensibilidade. A Arte contribui para a formação intelectual da criança, favorece a ação espontânea, facilita a livre expressão e permite a comunicação. As Artes Visuais representam um tipo de linguagem que tem características próprias e sua aprendizagem acontece por meio dos seguintes aspectos:

> **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 de 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** - considera 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)

Muitos professores da Educação Infantil valorizam as Artes Visuais por trazerem oportunidades de auto expressão e proporcionarem grandes descobertas à criança pequena. As crianças menores se expressam por meio das atividades artísticas, das questões abstratas e complexas que as mesmas não conseguem transmitir para os adultos por meio de outras linguagens.

A linguagem visual também é uma forma muito importante de expressão e comunicação. Se manifesta através de desenhos, pinturas, esculturas, modelagens e tem grande significação, principalmente na Educação Infantil, período em que a criança busca na imaginação maneiras de se expressar.

Os educadores da Educação Infantil, muitas vezes, não dão o devido valor ao trabalho com as Artes Visuais dentro da sala de aula, usam as atividades artísticas apenas para acalmar o ambiente e as crianças, para decorar a sala de aula, para aprofundar mais sobre um determinado conteúdo e para seu próprio descanso,

propondo aos alunos desenhos e pinturas que, depois, não são explorados.

As atividades artísticas devem ter maior relevância para o educador da Educação Infantil, deve haver uma interação entre ele e os alunos de forma prazerosa para que criem suas próprias produções. Entretanto, é preciso que se construa o ensino de métodos e técnicas para o uso do material e para o processo criativo, não deixando que a aula vire um momento de desordem e bagunça, e sim de aprendizado.

O professor deve provocar a atitude criadora do aluno, ser fomentador do pensamento, da sensibilidade, do questionamento, da construção de novas ideias, desafiando-o e provocando situações de criação. São diversas as técnicas de Artes Visuais usadas na Educação Infantil, todas trazem possibilidades para os alunos aumentarem seu potencial criador, para isso é preciso que o educador ofereça variados suportes e materiais como recurso de manipulação e expressão.

> O desenho, a pintura e a colagem das crianças são marcas que elas deixam a partir de sua relação com o mundo, em diálogo permanente com seu imaginário. São marcas pessoais. Portanto, é muito importante percebermos que cada criança tem um jeito próprio de se expressar: traços com mais vigor ou mais leves, ocupando o espaço todo ou apenas um cantinho, usando muitas cores ou escolhendo apenas uma etc. Nós professores(as), que lidamos dia-a-dia (sic) com meninos e meninas e suas produções culturais, seremos capazes de reconhecer a produção de cada criança mesmo que não tenha nome escrito se possibilitarmos que os pequenos se expressem com autoria. (BRASIL, 2006, p.48)

O educador deve propiciar aos alunos um ambiente adequado, com diversas superfícies, materiais e instrumentos, de forma que tenham contato com uma gama maior de possibilidades para se expressar. Com mais recursos e mais estímulos ele poderá conhecer novas técnicas, novos materiais, texturas, misturas de cores e tintas, desenvolvendo seus sentidos e posteriormente sua intelectualidade. É importante também, que esse ambiente ofereça condições favoráveis para os alunos, como comodidade e conforto, para que possam produzir com criatividade e autonomia seus trabalhos artísticos.

A didática usada no Ensino de Artes Visuais deve ser interessante, prazerosa e estimular a curiosidade da criança. O educador deve evitar repetição e atividades mecânicas em sua didática e mediar o processo de forma significativa. Deve promover oportunidades para o aluno manipular o material didático, pois dessa forma eles criam interesse em saber do que se trata, de que material é feito, tendo oportunidade de experimentá-lo e compreendê-lo.

O material didático utilizado pelo educador é um apoio indispensável para um bom trabalho com Artes Visuais dentro da sala de aula. Esse material deve despertar a curiosidade dos alunos, provocar estímulos e interesse pelo assunto.

Os educadores devem oferecer diversas atividades artísticas em seu planejamento, que estimulem e despertem a criatividade do aluno, incluindo desenhar com lápis, giz de cera, caneta, pintar com diferentes tintas em diferentes superfícies, criar também obras tridimensionais.

> Algumas crianças serão mais hábeis com canetas, outras com tintas, e outras

> terão mais facilidade, usando argila do que arame. Algumas preferirão materiais como as tintas, a meios mais controlados e precisos como as canetas. Ao expor as crianças a diferentes meios e ao se tornarem sensível aos aspectos que distinguem os trabalhos artísticos de seus alunos, o professor terá um quadro mais completo de cada criança. (KRECHEVSKY, 2001, p.146)

No espaço escolar, o aluno deverá ser incentivado a realizar variadas atividades artísticas, e para isso, o educador de Artes Visuais deve usar procedimentos que o façam construir habilidades para criar o próprio trabalho e também analisar e apreciar a produção dos colegas, da arte local e a do patrimônio artístico. Ao apresentar um objeto de estudos para seus alunos ou uma obra de arte, o educador deve usar ações como apreciação, produção e também a contextualização, pois todas são importantes ao trabalhar com a Arte e não existe sequência correta dessas três ações, quanto mais variações da ordem, os alunos experienciarem, mais serão fortalecidos no processo criativo.

Ao proporcionar a apreciação de obras de Arte de diferentes artistas para os alunos, é importante que o educador argumente sob a relevância e valor histórico de cada uma, estimulando a autonomia da criança na apropriação artística cultural, criar oportunidade para falar o que vê e o que sente, despertando-lhe a curiosidade e sensibilidade. Assim, amplia-se o conhecimento cultural e artístico da criança.
O educador deve estar atento e avaliar as capacidades artísticas dos alunos. Em um curto espaço de tempo, a criança usa diferentes formas para desenhar um assunto de seu interesse e o professor deve atentar a essas mudanças e aos avanços no processo criativo. Com sua ajuda e seus comentários, os alunos dão forma a seus desenhos, ganham confiança com as sugestões e aprimoram suas produções. Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, p.107): "A organização do tempo em Artes Visuais deve respeitar as possibilidades das crianças relativas ao ritmo e interesse pelo trabalho, ao tempo de concentração, bem como ao prazer na realização das atividades."

É necessário que o educador conheça o processo de desenvolvimento de cada criança e ofereça atividades que despertem a criatividade natural e inovadora que cada uma tem. Para que elas adquiram gosto pelo que fazem, o educador deve sempre estimulá-las, valorizando a produção de cada uma sem fazer comparações, pois cada uma tem características e habilidades diferentes.

Existem ainda pessoas que têm como ideia que somente o pedagogo tem a competência para trabalhar Artes na Educação Infantil, mas um educador com formação adequada contribuirá de uma forma diferenciada para o processo de formação do aluno. O ideal seria se o trabalho do pedagogo fosse juntamente com o educador de Artes Visuais, esta parceria poderia proporcionar um aprendizado muito mais potencializado, e também poderia haver uma troca de experiências entre os profissionais.

O educador deve sempre renovar suas práticas educativas, usando métodos de ensino diversificados, ser flexível às mudanças, pois sempre vai encontrar crianças que não vão se adaptar com certa atividade e há momentos em que a mudança é essencial, principalmente ao trabalhar com as Artes Visuais, para não tornar cansativas e desinteressantes certas atividades.

Fazer Arte deverá ser um momento de alegria

para o aluno, o educador deve estimular a espontaneidade, valorizar mais o processo do que o produto final, valorizando cada traço que o aluno faz e ao final de cada produção artística, expô-las e elogiar cada produção elevando assim a autoestima da criança.

Dessa forma, é muito importante que o educador trabalhe com motivação e entusiasmo e esteja comprometido ao trabalhar com as Artes Visuais na Educação Infantil. Assim as crianças criam gosto pelo que fazem, contribuindo de modo significativo para seu aprendizado. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

> As instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente mais ele possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem. (BRASIL, 1998, p.15)

É muito importante a experiência do educador e também o conhecimento do mundo que ele possui, para ensinar de forma significativa e compartilhar suas experiências nas aulas.

As Artes Visuais trabalham com o mundo do possível, tanto no seu processo de apreciação, quanto também no seu processo de criação. Para que a aprendizagem aconteça de forma significativa é importante que os ambientes educacionais abram espaços para os alunos se expressarem e comunicarem.

Dessa forma, é relevante desde cedo, trabalhar com a Arte dentro da sala de aula, propor o contato dos alunos com as Artes Visuais, auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e fazer com que aprendam de forma criativa e prazerosa, pois é pela vivência que a criança desperta sua imaginação e também cria um bom relacionamento com o mundo e com sua realidade.

4. A Criança de 2 e 3 anos e sua relação com a Arte no contexto da Educação Infantil

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem por objetivo desenvolver a criança em todos os seus aspectos, sendo eles, físico, psicológico, intelectual e social. Este direito está assegurado pela Lei que rege a educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN - Lei n° 9394/96).

Nesta etapa, as classes são organizadas seguindo o critério de idade. Para crianças de até três anos de idade há a denominação creche e para crianças de quatro a cinco anos de idade chama-se pré-escola. Na prática, as creches podem ser organizadas da seguinte forma: Berçários (para crianças de até 1 ano e meio) e Maternal (crianças de 1 ano e meio até 3 anos e 11 meses). Já a pré-escola é denominada por períodos: 1° período (crianças de 4 anos) e 2° período (crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses).

Para este estudo, a abordagem de relação com a Arte será feita com foco no segmento do Maternal, mais especificamente crianças na faixa etária de dois e três anos. A criança com idade entre dois e três anos encontra-se em um período propício ao desenvolvimento, muitas são as descobertas realizadas por ela neste período, além do seu interesse em explorar tudo que a cerca.

A criança com idade entre dois e três anos vivência novas possibilidades de aprendizagem

em relação à sua anterior condição. Muitos são os avanços que vão aparecendo tanto do ponto de vista afetivo, quanto em relação ao cognitivo e psicomotor. Dentre as capacidades a serem desenvolvidas nesta idade destacam-se a comunicação e o desenvolvimento da linguagem. Por volta dos dois anos surge também a conduta do jogo simbólico ou brincadeira de "faz-de-conta". Este se caracteriza pela presença da brincadeira imaginária, em que a imaginação permite à criança vivenciar diversos papéis. Através deste jogo a criança desperta sua capacidade de simbolizar, ou seja, incorpora a realidade exterior à sua realidade interior, transformando o real em fantasia.

O desenho também dá um salto qualitativo durante este período. Os primeiros desenhos das crianças são chamados de garatujas. Estes desenhos como afirma Araújo (2014), são simples jogos de exercício, pois não tem a intenção de representar algo. É por volta de 2 anos a 2 anos e meio que a criança começa a dar significado ao mesmo, reconhecendo-o e nomeando-o.

Philippe Greig em seu estudo A criança e seu desenho afirma que por volta de 2 anos e meio a criança já apresenta o domínio dos traços sobre o papel e por volta dos três anos já é possível perceber a presença de círculos nos desenhos infantis. Segundo Greig (2004) ao realizar esses rabiscos primitivos a criança deixa sua marca, muitas vezes ao simples acaso dos movimentos que o braço consegue fazer. Estes movimentos vão se aprimorando pouco a pouco.

Como muito bem afirma Greig (2004), a criança nesta idade adora experienciar objetos e materiais. A criança está aberta a experimentar, não se preocupando em se sujar, ou estragar algo, ela não tem medo de tocar, sentir, conduzir. Ela olha, toca, sente e se alegra com esse ato. E através destas vivências vai descobrindo o que é capaz de produzir. O significado aqui se encontra na ação, e em se tratando de Artes Visuais, o contato principalmente com a tinta, é para a criança uma das atividades mais interessante e prazerosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa percebemos a necessidade do Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil, que a educação através da Arte contribui no desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da espontaneidade. Desta forma, conforme se adquire interesse pela Arte os indivíduos se tornam mais críticos e reflexivos.

O principal propósito do Ensino de Artes Visuais é proporcionar possibilidades na vida das crianças, e deve ser percebido como forma de construção do conhecimento, de compreensão do mundo e exteriorização de sentimentos. Assim sendo, as Artes Visuais na Educação Infantil é de muita relevância para vivenciarem suas experiências, se expressarem, ampliarem o conhecimento, desenvolverem o pensamento criativo e estético.

Vivenciando a Arte desde cedo que se aprende a valorizar a cultura de uma sociedade. Para isso, é necessário um novo olhar sobre o Ensino de Artes Visuais nas escolas, pois, para uma aprendizagem significativa é essencial o comprometimento do educador, como o planejado nas atividades, definição de objetivos a serem alcançados e utilização de materiais diversificados.

O educador é o principal sujeito mediador da aprendizagem em Artes Visuais, e deve interagir com as crianças, motivando-as a ter gosto ao fazer Arte, despertando-lhes o interesse pe-

las atividades artísticas e desenvolvendo suas habilidades e potencialidades.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, V. M. P. de. Manual do Professor da Rede Pitágoras de Ensino: Maternal 2. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2015.

BARBOSA, A.M. 1975. Teoria e prática da Educação artística. São Paulo, Cultrix.

_____. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. Arte e Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10 Acesso em: 14 de outubro de 2019.

BIASOLI, Carmem Lúcia. A formação do professor de arte: do ensaio à encenação. Campinas: Papirus, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Coleção Proinfantil: módulo IV: unidade 5. Brasília, DF, 2006. v.2.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Formação Pessoal e Social. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília, DF, 1998. v.3.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília, DF, 2000.

_____. MEC/ SEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEB, 2010.

CAVALCANTI, Z. (coord.). Arte na sala de aula. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DONDIS, D. A. Sintaxe da Linguagem Visual. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FERRAZ, M.H.C.T; FUSARI, M.F.R. Metodologia do ensino da arte. São Paulo: Cortez, 1993.

GREIG, P. A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRECHEVSKY, M. Avaliação na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. Didática do ensino de arte- A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

ROSSI, M. H. W. A compreensão das imagens da arte. Arte & Educação em Revista, ano I, n., out.1995. p. 27-34.

SANS, P. de T. C. Fundamentos para o ensino de Artes Plásticas. Campinas: Alínea, 2005

SANTOMAURO, Beatriz. O que ensinar em Arte. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/conhecer-cultura-soltar-imaginacao427722.shtml?page=1. Acesso em: 18 de outubro de 2019.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

LUTA POR SER CIDADÃO

Carina Amancio

RESUMO

O artigo busca mostrar pontos de vistas diferentes sobre a escravidão no mundo, retratando a difícil busca por liberdade e igualdade. Desse modo, foram retratados dois filmes, buscando mostrar a realidade do que era feito durante a triste época em que seres humanos eram traficados como peças.
Palavra-chave: Liberdade; Escravidão; Cidadania.

ABSTRACT

The article seeks to show different points of view about slavery in the world, portraying the difficult search for freedom and equality. Thus, two films were portrayed, seeking to show the reality of what was done during the sad time when human beings were trafficked as pieces.
Keyword: Freedom; Slavery; Citizenship.

O ser cidadão é um conceito que foi amplamente debatido ao longo dos séculos. Em períodos onde determinados seres humanos foram considerados mercadorias, a representação de ser humano foi deixada de lado. E é como forma de nunca mais repetir tais crimes contra toda uma sociedade, que hoje, representações cinematográficas discutem o que já se passou e o que é ficar durante toda uma vida a margem da sociedade apenas por um fator: a cor da pele.

Uma nação nascida da miséria e escravidão de vidas mudou seu rumo em 1.888, quando novas leis surgiram e o trabalho escravizado tornou-se ilegal. Fazendo com que a população que vivia com o comercio e tráfico de escravizados tivesse que encontrar maneiras de sobreviver economicamente. Assim como as construções sociais de superioridade da cor de pele branca, começaram a sofrer contestações, fazendo com que assim não só o valor social das pessoas negras passasse a ser levado em conta, mas também o da população indígena (massacrada em todo o Brasil com o passar dos séculos).

Atualmente, há uma lacuna social e econômica entre a população negra com a população que se diz branca no Brasil. Mesmo que o tempo tenha passado e que a história tenha começado a ser reescrita pelo ponto de vista de quem foi duramente escravizado durante o século XX, é muito difícil mudar o fato social que foi a escravidão perante aos olhos de uma sociedade que sempre inferiorizou uma e subjugou pessoas em favor de seu próprio lucro. Desta forma, não só a sociedade afro-descendente, mas também os indígenas passaram a não ser representados, de forma que essas pessoas ficam a margem da sociedade até hoje.

Mesmo que o mundo em grande parte seja racista, em alguns lugares do mundo, essas pessoas tentam se reerguer e mostrar sua perspectiva sobre a escravidão e a forma com que as pessoas negras, por exemplo, foram e continuam sendo tratadas pela sociedade, dois exemplos são os filmes "eu não sou seu negro" e "12 anos de escravidão".

Com um protagonista que procura causar desconforto emocional e provocar reflexões, o filme 12 anos de escravidão começa em uma plantação de cana, onde é representada a vida do escravizado,

mostrando assim a dura realidade da vida dessas pessoas. Tudo passou a ser representado, o que comiam, onde dormiam e o que tinham que fazer para conseguir direitos básicos, como por exemplo, poder escrever sem ser torturado por isso, utilizando frutas e sua própria comida para que ninguém notasse. Vale lembrar, que conseguir escrever escondido passa a ser um privilégio, pois até então o processo de alfabetização era negado aos escravizados, sendo punível com açoites e torturas.

Outra imposição aos escravizados era a proibição de qualquer manifestação escrita, não podem ler, ou ter uma profissão, pois eles eram considerados "peças" as quais podiam ser compradas por um fazendeiro, e para exercer as suas funções não precisavam de nada além de Deus e do esforço braçal. Assim, como lhes são tirados todos os direitos, aqueles que sabem ler ou escrever, por exemplo, não podiam falar aos escravagistas que tinham esses conhecimentos para não sofrer torturas, esse ódio vem do medo dos "brancos" de se igualarem a um escravizado, pois este é uma peça para tais pessoas, não um ser humano. Ou seja, ocorre a objetificação dessas pessoas, eles, portanto, não têm direito ao nome, corpo e nem mesmo os próprios filhos, uma frase do filme, dita por um fazendeiro, que resume esse conceito é: " um homem faz o que quiser com o que é dele" .Aquelas pessoas que foram escravizadas desde que nasceram já têm noção do que devem ou não fazer, e após tanta repressão durante suas vidas já se contentaram em não rebelar-se, o que é um choque para o protagonista do filme, pois este teve uma vida sem escravidão e não se conforma com os limites impostos por tal atrocidade humana que é a escravidão.

A fim de doutrinar os escravizados, evitando rebeliões, os fazendeiros usavam a religião como ferramenta, isso é mostrado na cena em que um dos fazendeiros reúne os escravizados, e com a Bíblia na mão, começa a fazer falsas citações do conteúdo do livro, alegando que Deus deseja que os escravizados trabalhem para os brancos e que sejam seus objetos em troca da entrada para o céu.

O aspecto feminino da escravidão também é retratado no filme, as escravizadas além de sofrerem a exploração nas plantações também sofrem exploração sexual. A submissão ao branco em busca da sobrevivência começa a tomar conta do protagonista, ele para de pensar em sua realidade e simplesmente é continua trabalhando.

Não só realidade do negro é mostrada no filme, como a realidade do branco também, um diálogo entre o protagonista e um branco que trabalhava para os fazendeiros revela as complicações mentais de se torturar escravizados: para manter a sanidade mental, era preciso inventar uma mentira a fim de se convencer de que o que ele está fazendo é certo, ou se retaliar dia a dia, enganando o sentimento de culpa que está sentindo, virando muitas vezes alcoólatra, ou tendo comportamentos extremamente agressivos.

No final, o protagonista volta para a sua família, com a ajuda de um homem branco inglês, tornando-se uma das poucas vítimas do tráfico de negros a retornar para a sua vida normal. O protagonista ainda abriu um processo contra o proprietário, perdendo a causa por não poder testemunhar contra brancos, revelando o forte preconceito da sociedade estadunidense da época.

Agora, o filme “Eu não sou seu negro” traz a história da luta contra o racismo nos Estados Unidos da América (EUA) ao abordar a história de 3 estadunidenses negros que tiveram papel importante nessa luta (e que morreram na década de 60), são eles: Medgar Evers, Malcolm X e Martin Luther King Jr. O livro de James Baldwin, que nunca foi terminado, é o roteiro do filme.

O filme dialoga com o passado e presente do racismo estadunidense, mostrando como tudo o que foi dito e previsto no século 20 sobre a luta negra contra o racismo continua ou está aconte-

cendo no século 21. Outro aspecto retratado na obra é minimização do sofrimento das pessoas negras nos EUA, mostrando no cinema, propagandas, uma vida que não representa o dia a dia dessas pessoas, ignorando o racismo, exclusão social e perseguição que sofrem. Não só a realidade dos americanos negros é distorcida na mídia, como também é cultivado um preconceito quanto à essas pessoas, pois os filmes mostram os negros em papéis de bandidos e os brancos em papéis de heróis, colocando as vidas brancas acima das negras, dividindo uma nação ao meio. E, por último, a conciliação de negros e brancos que não existia no passado e não existe hoje é mostrada mídia da época, amenizando e ocultando as diferenças sociais entre pessoas brancas e negras, a qual é mais uma consequência do racismo.

Junto dos filmes, as propagandas completam o trabalho de desconstrução da realidade das vidas negras ao colocar essas pessoas em lugar de servidão, pode-se observar propagandas de restaurantes, lojas, com os negros servindo às pessoas. O filme conta como o discurso racista dos brancos sobre os negros é espalhado na mídia, mantendo um sistema social de repressão nos EUA, a realidade não é confrontada, os americanos não aceitam o peso da culpa por ter escravizado vidas por tantos anos, e não conseguem aceitar que essas pessoas foram responsáveis pelo desenvolvimento crescimento dos EUA. Massacres são transformados em lendas, mudando a visão do passado estadunidense. A ilusão criada é tamanha que muitos americanos brancos acreditam que os americanos negros não são pessoas, os brancos não entendem e não desejam entender a situação dos negros.

Em suma, James Baldwin mostra como os americanos brancos fogem da dívida histórica com os negros e como tentam aliviar esse sentimento de culpa, dizendo que a imaturidade foi incorporada à cultura americana abrindo as portas para diversas formas de preconceito como o racismo.

Enquanto que os dois filmes tratam da vida dos negros nos EUA, o primeiro “12 anos de escravidão” foca nos tempos da escravidão nos EUA, mostrando o início da discriminação e diferenciação entre vidas brancas e negras, ambos os filmes mostram a doutrinação que assegura a sobreposição das vidas brancas às vidas negras.

Embora 12 anos de escravidão mostre de forma efetiva a vida de um escravizado na época, o filme “eu não sou seu negro” atua como um documentário e ao mostrar propagandas da época consegue fazer com que soe mais chocante aos olhos de quem está assistindo a forma com que as mídias da época conseguiam manipular e dissimular fatos, alegando que os escravizados não eram pessoas. Enquanto o primeiro filme mostra o sofrimento do escravizado ainda durante a escravidão, o documentário mostra as inúmeras tentativas dos brancos de segregar essas pessoas do resto da sociedade, dando ênfase aos protestos protagonizados pelos brancos com o objetivo de impedir que essas pessoas ocupassem os mesmos espaços do que eles, que tinham e tem até hoje uma clara ideia de superioridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora os dois filmes expressem de forma muito verossímil o que foi a escravidão, eles representam momentos diferentes na vida dos escravizados, o primeiro representa todo o sofrimento dessa vida e mostra ao telespectador sua herança familiar e o faz refletir a respeito da divida histórica que existe com os descendentes dos escravizados. E mesmo que o segundo filme mostre as barbáries que ocorreram após a libertação dos escravizados, ele os mostra já livres lutando por seus direitos e morrendo por suas crenças, na tentativa de alcançar um mundo melhor, investindo em maneiras de nunca retornarem aquele período de suas vidas. Desse modo, temos duas retratações de vidas sofridas e distintas, que buscam mostrar períodos que jamais devem retornar.

A IMPORTÂNCIA DOS EDUCADORES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA ATRAVÉS DE BRINCADEIRAS LÚDICAS NA ERA DA TECNOLOGIA

PONTE, Elisa Maria Brito da Silva[1]

RESUMO

Brincar é primordial para o desenvolvimento humano, até mesmo nos tempos mais remotos que se tem datação, e nas histórias contadas em livros ou de geração em geração, havia brincadeiras, jogos e atividades para as crianças. É através de brincadeiras de faz de conta, bonecas, carrinhos e jogos que a criança desenvolve sua capacidade de expressão e comunicação, psicomotricidade, seu desenvolvimento cognitivo e internaliza o conhecimento advindo da interação com o meio externo, além de propiciar a troca de afeto, ampliação do vocabulário, compartilhamento, interação e exposição das emoções. Hoje, com o advento da tecnologia, muito se resume ao celular e ao computador, no qual dever ser moderado e com supervisão. A tecnologia é um instrumento de auxílio para os pais e docentes. A maior dificuldade para os professores em conjunto com os pais é o uso excessivo da tecnologia, para se manter o equilíbrio entram as interações sociais através dos jogos e das brincadeiras.
Palavras-Chave: Brincadeiras; Desenvolvimento; Criança.

ABSTRACT

Playing is paramount to human development, even in the earliest dating times, and in stories told in books or generation after generation, there were jokes, games and activities for children. It is through "make-believe" playing, dolls, carts and games that children develop their capacity for expression and communication, psychomotor skills, their cognitive development and internalize the knowledge arising from the interaction with the external environment, besides providing an exchange of affection. vocabulary expansion, sharing, interaction and exposure of emotions. Today, with the advent of technology, much comes down to the cell phone and the computer, in which should be moderated and under supervision. Technology is an aid to parents and teachers. The greatest difficulty for teachers in conjunction with parents is the excessive use of technology, to maintain balance between social interactions through games and jokes.
Key-words: Jokes; Development; Children.

INTRODUÇÃO

Na educação infantil, uma das questões primordiais aos educadores é a definição das estratégias pedagógicas para a estimulação do desenvolvimento e do aprendizado de seus alunos. A

1 Elisa Maria Brito da Silva Ponte, endereço eletrônico: elisa_ponte@hotmail.com

elaboração de um plano de ensino que englobem atividades como leitura de história, desenhos, pinturas, cantigas de roda, recortes de papel, dentre outras, são essenciais visando a devida importância de cada uma delas. Para entendermos a necessidade do ato de brincar, precisamos entender mais sobre o que é ser criança.

Biologicamente, criança é um ser humano em formação, sociologicamente:

> "A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca." (RCNEI, 1998, p.21).

Através disso, para o professor, que por sua vez, não é apenas um mediador do conhecimento, é importante saber e ver a criança não como aprendiz ou tratá-la como adulta, deve-se respeitá-la conforme seus valores culturais, étnicos, religiosos, e suas individualidades.

De acordo com Piaget (1973), para que haja uma concretização do aprendizado escolar deve-se unir a educação e a ludicidade. Para Kishimoto (1998), o lúdico deve ser visto com uma ferramenta contribuinte para o melhor desenvolvimento das crianças e não ser visto como algo fora do contexto educacional.

Muitos anos se passaram e com a evolução das tecnologias da informação e comunicação (TICs) as distâncias e as dificuldades de comunicabilidade foram se reduzindo, assim como, os métodos de aquisição da leitura e escrita. Se antes fazíamos pesquisas nas bibliotecas e aprendíamos a ler o "bê-á-bá" nas cartilhas, atualmente a geração dos chamados nativos digitais crescem mexendo em celulares e internet, ou seja, essas ferramentas são de suma importância tanto para o ensino, quanto para a aprendizagem.

As novas tecnologias transformaram as trocas de informações e possibilitaram a interação social de "um para todos" para "todos a todos" aproximando os indivíduos de maneira atemporal. Nas salas de aula a interatividade digital já faz parte do cotidiano de um número pequeno de escolas no Brasil. Embora o acesso a tablets, computadores, leitores digitais e celulares já se tornou comum na realidade de muitos brasileiros, mas, infelizmente para uma parcela da população, esses recursos ainda são muito distantes. Para Kenski (2012) a introdução das
novas tecnologias como instrumento para aprendizagem modificam comportamentos e o saber de maneira muito rápida.

> Um saber ampliado e mutante caracteriza o estágio do conhecimento na atualidade. Essas alterações refletem-se sobre as tradicionais formas de pensar e fazer educação. Abrir-se para as novas educações, resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica, é o desafio a ser assumido por toda a sociedade. (KENSKI, 2012, p. 41).

As TICs aliadas as boas práticas pedagógicas podem contribuir efetivamente no processo de alfabetização. De acordo com a educadora e presidente do Sindicato das Escolas Privadas do Amazonas (Sinepe/AM), Elaine

Saldanha,(2017) “Enquanto estão mexendo em um computador ou tablet, as crianças desenvolvem a concentração e o raciocínio lógico". Nessa fase é preciso que o professor estimule os alunos a conhecer o alfabeto de maneira lúdica e criativa, por isso deve implementar nas aulas, sites e aplicativos voltados para leitura e escrita. Antes de tudo, é preciso identificar em qual hipótese silábica o aluno se encontra para que sejam divididos em grupos. Na sala de informática estimular o acesso a plataformas como: O pé de vento, site com jogos, músicas, contação de histórias e conteúdos, nele o jovem aprende com aventuras de todos os tipos. O HagáQuê desenvolvido pelo Instituto de Computação da Unicamp, é um software educativo de apoio a alfabetização e ao domínio da linguagem escrita, que auxilia as crianças a criarem histórias em quadrinhos.

Uma vez adotada a forma de aprendizado para cada fase de desenvolvimento há a necessidade de identificarmos o que é aprendizado e o que é desenvolvimento inseridos na educação infantil. Piaget (1989) diz que todo o desenvolvimento humano está relacionado a fatores internos (biológicos), nas quais o indivíduo, de acordo com cada etapa de vida, desenvolve funções físicas, mentais e emocionais. Já a aprendizagem relaciona-se a todo o processo de interação da criança desde o ambiente familiar até o convívio social.

> “O desenvolvimento da criança é resultado da interação de uma aprendizagem natural, mas paralelamente estimulada, que ocorre por meio da experiência adquirida” (GUSSO & SCHUARTZ, 2005).

Dessa forma que o ato de brincar entra como ferramenta na obtenção e construção do conhecimento com o auxílio da tecnologia.

O ATO DE BRINCAR

O Referencial Curricular Nacional para a Educação nos informa que:

> Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança, desde muito cedo, pode se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde ter determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação... A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre pessoas(...)(RCNEI, 1998, p.22)

O ato de brincar é tão importante para a criança que se tornou um direito garantido na Declaração dos Direitos da Criança (BRASIL, 1959). Estabelecendo igualitariamente que a recreação é tão importante quanto a alimentação e a saúde para a criança.

No sétimo princípio dita-se que a criança deve ter oportunidade de brincar e de se dedicar a atividades recreativas, sendo orientadas para os mesmos objetivos educacionais (BRASIL, 1959).

Através dos brinquedos e de brincadeiras, a criança descobre o mundo, além de mantê-la saudável. A cada momento o educador deve ficar atento com as atitudes tomadas e pela maneira como cada criança absorve e lida socialmente nas recreações.

Existem inúmeras possibilidades no desenvolvimento de uma criança no tempo destinado a recreação, todas de extrema impor-

tância. Ao mergulhar-se na atividade lúdica, toda sua energia, todo o seu ser, é organizado em função da ação. A criança deve se sentir atraída pelo brinquedo, de forma que lhe desperte desejo em brincar e cabe aos educadores mostrar as possibilidades que ele oferece, motivando-a e observando-a. Mesmo que a 'exploração' do brinquedo não seja a reação esperada, deve-se deixá-la livre. O papel do adulto educador é de ouvir atentamente para guiar e motivar o falar, pensar e inventar de cada uma.

Ao brincar a criança elabora seus próprios conceitos, alimentando o mundo imaginário, explorando e inventando o faz de conta, que tem um significado profundo em nossas vidas, principalmente, na vida da criança, pois seus reflexos contribuem para o desenvolvimento pessoal e social, que fará parte da nossa história.

Na mesma linha de pensamento Vygotsky (1994, p. 115) acrescenta que: Para o autor que a criança vê e escuta (impressões percebidas) constituem os primeiros pontos de apoio para a sua futura criação, ela acumula material com o qual depois estrutura a sua fantasia que progride num complexo processo de transformação em que jogam a dissociação e a associação como principais componentes do processo.

Para o uso dos tablets e dos computadores, cabe ao educador fazer escolhas coerentes com relação ao lugar apropriado e metodologia de aplicação da tecnologia. Essas escolhas são fundamentais para que a sociedade possa conquistar, gradativamente, domínio das ferramentas oferecidas pela informática, tendo a sensibilidade ética e social de que as nossas instituições de ensino formam a maioria dos "futuros cidadãos" deste país.

Os brinquedos, os jogos e toda atividade recreativa possibilita a criança de um novo mundo onde os desejos se concretizam através da imaginação. Uma atividade psicológica específica da consciência humana, que ocorre na criança com uma certa idade. Essas atividades têm um papel fundamental para o desenvolvimento infantil enquanto humano em formação psicológica e física. Nessa perspectiva as atividades recreativas possibilitam a criança a conhecer e analisar o mundo, e construir sua personalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É através de brincadeiras de faz de conta, bonecas, carrinhos e jogos que a criança desenvolve sua capacidade de expressão e comunicação, psicomotricidade, seu desenvolvimento cognitivo e internaliza o conhecimento advindo da interação com o meio externo, além de propiciar a troca de afeto, ampliação do vocabulário, compartilhamento, interação e exposição das emoções. É através destes que a criança adquire experiências. O uso de recursos lúdicos por parte do professor além de, despertar o gosto por aprender também poderá ser usado como parâmetro na hora de diagnosticar as capacidades e as dificuldades de cada aluno.

> "Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos

e emocionais que dispõem". (RCNEI, 1998, p.28).

Vygotsky (1991, p. 134) faz uso das palavras de Montessori, quando relata que "o jardim de infância é o lugar apropriado para o ensino da leitura e da escrita", mas que estas descubram as respectivas habilidades durante as atividades. Sendo assim, trabalhar com o lúdico é importante na construção do conhecimento na Educação Infantil, responsável por gerar uma formação integral e globalizada, uma vez que auxilia no desenvolvimento da imaginação, do raciocínio, e da criatividade. Da mesma forma, na construção do sistema de representação, envolvendo a aquisição da leitura e escrita, visando à formação dos aspectos motores, cognitivos, físicos e psicológicos das crianças.

O avanço das tecnologias de informação possibilitou a criação de ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, o que permite maior disponibilidade de informação e recursos para o corpo docente, tornando o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador. Nesse sentido, o uso das ferramentas tecnológicas na educação deve ser vista sob a ótica de uma nova metodologia de ensino, possibilitando a interação digital, professores – alunos, com os conteúdos, isto é, o aluno passa a interagir com diversas ferramentas que o estimulam e o auxiliam a utilizar o seus esquemas mentais a partir do uso racional e mediado da informação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Declaração dos Direitos da Criança. Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959; Art. 84, inciso XXI, 1988; Art. 1o da Lei no 91, de 28 de agosto de 1935; 1o do Decreto no 50.517, de 2 de maio de 1961.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. vol. I. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GUSSO, S.F.K. SCHUARTZ, M.A. A criança e o lúdico: A importância do "brincar". Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2005. p.237-248.

KENSKI, V.M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 9a ed. São Paulo: Papirus, 2012.

KISHIMOTO, T.M. (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 3a ed. São Paulo: Cortez 1998.

PIAGET, J. A Formação do Símbolo na Criança. 3a ed. Rio de Janeiro: ed. Zahar, 1973.

PIAGET, J. INHELDER, B. A Psicologia da Criança. 10a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

SALDANHA, E. Novas Tecnologias contribuem e modificam forma de alfabetizar crianças. A Crítica. 2017. Disponível em: <https://www.acritica.com/ channels/cotidiano/news/novas-tecnologias-contribuem--e-modificam-forma-de- alfabetizar-as-criancas>. Acesso em 15 de dezembro de 2019.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. 4a ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. 5a ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1994.

A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniela Costa da Silva

RESUMO

Magia, descobertas, imaginação, criatividade, aventura etc. É o objetivo deste presente artigo, mostrar a importância que a arte tem na vida da criança, na fase da Educação Infantil e as contribuições do educador neste processo educativo. A educação através da arte constitui um importante meio para o desenvolvimento da criança, o acesso a essa leitura permite grandes descobertas para a aprendizagem e os experimentos e, principalmente, colaborar com o desenvolvimento físico, social-cognitivo, afetivo e cultural das crianças. O objetivo é aproximar a arte do universo infantil, pois a criança passa a conhecer arte ao mesmo tempo em que faz Arte, brincando.

Palavra-chave: Artes, Crianças; Educação Infantil; Professor mediador.

ABSTRACT

Magia, descubrimientos, imaginación, creatividad, aventuras... El objetivo de este artículo es mostrar la importancia que el arte tiene en la vida de los niños, en la fase de Educación Infantil y las aportaciones del educador en este proceso educativo. La educación a través del arte es un medio importante para el desarrollo de los niños, el acceso a esta lectura permite grandes descubrimientos para el aprendizaje y la experimentación y, sobre todo, colabora con el desarrollo físico, social-cognitivo, afectivo y cultural de los niños. El objetivo es acercar el arte al universo infantil, porque el niño empieza a conocer el arte al mismo tiempo que hace arte, juega.
Palabras clave: Artes; Niños; Educación Infantil; Profesor Mediador.

INTRODUÇÃO

O principal objetivo da arte na Educação Infantil é formar o ser criativo, reflexivo e crítico que possa relacionar-se como pessoa, no mundo em que vive. Segundo a tradição, a arte tem sido uma parte importante nas aprendizagens da chamada primeira infância. O pedagogo alemão Friedrich Fröebel, considerado o "pai" do jardim de infância, foi o primeiro educador a dar ênfase na importância do brinquedo e da atividade lúdica. Também foi ele que anunciou o conceito de que as crianças deveriam criar as próprias expressões artísticas e apreciar a arte criada por qualquer outra pessoa.
Em nosso país, temos a real convicção que a Educação Infantil necessita de profissionais que entendam mais sobre arte em suas diversas modalidades e variações da escolarização da criança de maneira lúdica, criativa e envolvente, mas, sobretudo, fundamentada e intencional.

A arte e seus elementos estão presentes no dia-a-dia desses "pequenos" como, por exemplo, nas cores, figuras, rabiscos, desenhos, formas, imagens, gestos, fala e sons, nas ruas, em casa, nos brinquedos e outras expressões. O contato com a obra se dá pela mediação de um educador sensível, capaz de criar situações em que possa ampliar a leitura e compreensão da criança sobre seu mundo e sua cultura. As artes têm o poder de conduzir essas crianças a conhecerem suas limitações, dificuldades e possibilidades de desenvolver e explorar suas reais potencialidades.

A educação escolar deve dispor de meios orga-

nizados e respeitar as características de todas as etapas do desenvolvimento infantil. Os Professores de Educação Infantil devem utilizar as linguagens da arte no quotidiano das crianças em sala de aula atrelado aos recursos disponíveis e imaginar outros, para que a arte na escola não fique reduzida às atividades de coordenação motora, decorativa e/ou um mero passatempo. É possível realizar trabalhos utilizando desenhos, pinturas, modelagem, colagem, construção, texturas entre outras, para desenvolver o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de criação e produção.

O trabalho com artes precisa de cuidado e atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades próprias de cada faixa etária e seu nível de desenvolvimento, respeitando o pensamento, a imaginação, a percepção, a intuição, a sensibilidade e a cognição da criança dentro de um trabalho realizado de forma integrada e lúdica, visando favorecer o desenvolvimento das suas habilidades criativas.

O desdobramento artístico de uma criança não pode ser comparado com o de outra; cada uma tem suas peculiaridades, seu tempo, e não cabe a nós educadores interferir nessa evolução. A criança é constantemente movida por meio de estímulos, então precisa da oferta de ferramentas encorajadoras nesse processo, mas sem interferência na sua expressão artística.

Dessa forma, a criança, envolvida num contexto social, pode organizar as ideias para inventar, criar e construir. A linguagem da arte, presente na Educação Infantil, ajuda a criança fazer, por si só, as várias leituras de mundo e sendo ela oferecida em suas variações, é um importante instrumento do desenvolvimento integral das crianças para atingirem um alto nível cultural, além de servir de alicerce para uma vida estudantil plena e realizada. A ausência de uma educação com horizontes artísticos deixa de lado o que proporciona prazer e alegria às crianças.

1. A Arte envolvendo a Educação

A Arte é a educação que oportuniza a criança o acesso à Arte como linguagem expressiva e forma de conhecimento. Entretanto, há a necessidade de tornar possível o acesso de professores e estudantes às produções artísticas, na perspectiva de ampliar repertórios e promover o conhecimento de seus processos criativos, mobilizando os alunos para a formação de grupos de produção artística nas áreas de música, teatro, artes visuais e dança.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte destacam que dentre as várias propostas que estão sendo difundidas no Brasil na transição para o século XXI, emergem aquelas que têm se afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem de arte. Os estudos sobre a educação estética, a estética do quotidiano, complementando a formação artística dos alunos, bem como, o encaminhamento pedagógico- artístico que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica são preconizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs,1998, p. 31).

As Artes Visuais estão presentes no quotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para dar sua opinião sobre as experiências vividas. Em um contexto mais específico da Educação Infantil ao ensino universitário, na maioria das vezes, o ensino de arte e também outras áreas do conhecimento, ao invés de promover ações pedagógicas que levem às crianças e os adultos ao universo da criação e estruturação da linguagem visual, acaba confundindo os alunos a entenderem e expressarem suas leituras e relações com o mundo. Desse modo, em diferentes contextos socioculturais e nas salas de aula, nossa sensibilidade e nossas formas expressivas estão se escoando, fugindo da vida das crianças, sem

que se possam exercitar os processos sensíveis e criativos.

O processo de construção na infância se dá de forma mais agradável, divertida e integrada através da valorização do brincar, contribuindo com o desenvolvimento de sua sensibilidade. As atividades lúdicas auxiliam diretamente no desenvolvimento de sua expressão, nas relações afetivas com o mundo, com as pessoas e com os objetos. Segundo Buoro (2000, p.10):

> A Criança não pode compreender a Arte se não a conhece. É tarefa do Educador sensibilizar a criança para que possa ser um receptor da arte moderna e contemporânea e até um produtor.

As artes visuais são linguagens que norteiam a Educação Infantil, uma vez que a mesma trabalha com os sentimentos e as sensações das crianças, estimulando o processo de desenvolvimento através das interações entre os elementos do meio artístico com o mundo em que a criança vive. Sendo assim é fundamental que as crianças desenvolvam-se com alegria, ao brincar elas constroem e descobrem o mundo, existente em cada uma. O professor tem que estar sempre presente e fazer parte do processo de descoberta da criança, obtendo novas ideias e novos materiais, não só entendendo, mas vivenciando as linguagens da arte com a criança.

É importante que o professor disponibilize materiais diversos como: argila, papel, isopor, tinta, sucata, e deixe que ela descubra as diversas utilidades que eles têm, tendo liberdade para inventar coisas que para o professor muitas vezes não têm significado, mas que para ela faz muito sentido. Para se começar um trabalho com as artes visuais é preciso que o educador instigue na criança um olhar voltado às coisas do seu quotidiano, como: sua casa, sua rua, seu colega, a escola, ou melhor, fazer com que a criança passe a observar o belo que está ao seu redor. Nesse sentido, é necessário que o processo de formação do educador tenha como objetivo ampliar os olhares e os conhecimentos específicos do artista educador, e dentro dela é necessário que o educador libere seu lado infantil ao mesmo tempo, estabeleça um olhar crítico e positivo em torno das atividades desenvolvidas pelas crianças buscando sempre um olhar reflexivo diante dos rabiscos, desenhos, expressões, pois em seus desenhos às crianças revelam como elas são em sua realidade, mostrando fatos cotidianos e curiosos que precisam ser interpretados pelos educadores.

2. A Arte e o desenvolvimento infantil

A arte é fruto do contexto social e influencia a essência humana, ela não pode ser definida de uma única forma. É algo intransferível de ser humano para ser humano, sobretudo, é um produto de culturas. Assim também é o desenvolvimento infantil, é fruto de uma criação, e está inserido no contexto social onde se desenvolve o aprendizado.

Proporcionar uma educação prazerosa é condição fundamental para o desenvolvimento do pensamento, a educação pela arte oportuniza ao educando agir no mundo de forma crítica, pois estimula a capacidade intelectual para recriar ideias e ações, segundo sua própria decisão. De acordo com Barbosa (2011, p.163):

> O aluno expressar-se-á pelo desenho como pela linguagem falada e escrita. Daí o desenho espontâneo, pelo qual ele dirá o que viu, o que pensa e o que sente, devendo-se dar a criança inteira liberdade nas manifestações, para que melhor possa ser conhecida e encaminhada, contribuindo desse modo também para lhe desenvolver a iniciativa e a capacidade de Criar.

Os professores devem contribuir para que as linguagens artísticas não sejam concebidas apenas como instrumentos, e sim atribuir à Arte a mesma importância das demais áreas, isto é, vendo a Arte como uma área de conhecimento que possui peculiaridades que poderiam ser o foco das reflexões e articulação de

situações de ensino por professores. Assim Cross (1983, p.110) comenta:

> Não se pode dirigir uma classe de arte na escola sem atentar para a natureza da arte, da cultura, do planejamento, de tudo o que existe no mundo exterior, a fim de formar opiniões sobre os valores expressos lá dentro.

Conforme Lowenfeld (1997, p. 34), "no primeiro ano de vida a criança já é capaz de manter ritmos e produzir seus primeiros traços gráficos conhecidos como garatujas". Assim como as crianças, as garatujas infantis são tão diferentes entre si, umas são firmes e ousadas com movimentos largos, outras delicadas e tímidas.

A partir dos dois anos, as crianças começam a traçar linhas no papel e sentem-se felizes com esses movimentos, e apesar de desordenados, são exercícios essenciais, pois ao repetirem esses traços as crianças sentem-se mais confiantes. Obter o domínio dos movimentos, para uma criança, significa alegria e felicidade.

Entre três e quatro anos as crianças passam a nomear suas garatujas, nomeando-as com suas imagens mentais. Os desenhos de uma criança refletem suas experiências significativas sobre suas produções.
Com seu crescimento no âmbito artístico, a criança desenvolve um raciocínio crítico em relação ao seu próprio trabalho e isso proporciona intermináveis possibilidades de novas experimentações, revisões, aprimoramentos e aperfeiçoamentos. Segundo Derdyk (2003 p.64) afirma:

> A criança em um determinado momento percebe que tudo que está depositado no papel partiu dela. Não lhe foi dado, foi inventado por ela mesma. Inaugura-se o terreno da criação.

3. A Arte, a Criança e o Educador

A arte e seus elementos estão presentes em nosso dia a dia e deve ser considerada na escola como contribuição para a construção do conhecimento sensível da criança, pois a ajuda a ampliar suas leituras de mundo. Os seres humanos são dotados de criatividade e possuem a capacidade de aprender e de ensinar. A criatividade precisa ser trabalhada e desenvolvida, e é por meio do trabalho realizado com a arte nas escolas que isso será possível.

A ilustração, o desenho animado, a história em quadrinhos, a propaganda, a embalagem são representações que se tornam quase realidades.

Em diferentes contextos socioculturais e nas salas de aula, a sensibilidade e as formas expressivas estão desaparecendo, saindo da realidade das crianças, sem que se possam exercitar os processos sensíveis e criativos. Conforme Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 145):

> Mais do que espaço físico, a sala de aula é o lugar onde o professor e seu grupo de aprendizes habita, pois imprimem nela as marcas do convívio da vida pedagógica. (...) é retrato de uma história pedagógica construída numa concepção de educação. A cada dia de aula, no encontro do professor e alunos, o retrato da sala vai se esboçando.

O processo de construção na infância se dá de forma mais agradável, divertida e integrada através da valorização do brincar, contribuindo com o desenvolvimento de sua sensibilidade. As atividades lúdicas auxiliam diretamente no desenvolvimento de sua expressão, nas relações afetivas com o mundo, com as pessoas e com os objetos. Segundo Cunha (1999, p.10),

> [...] para que as crianças tenham possibilidades de desenvolverem-se na área expressiva, é imprescindível que o adulto rompa com seus próprios estereótipos [...].

O educador sendo mediador deverá auxiliar o

educando a refletir sobre as imagens de forma crítica, reflexiva e construtiva. O que se aprende não se esquece, a criança é um ser criativo e está na mão dos mediadores facilitarem esta aprendizagem que será para a vida inteira.

O professor tem que estar sempre presente e fazer parte do processo de descoberta da criança, esquecendo os estereótipos e abrindo a mente para novas ideias e novos materiais, não só entendendo, mas vivenciando as linguagens da arte com a criança. Para trabalhar a produção de arte é importante ter como alicerce que a Arte é expressão, e também se faz necessário mostrar aos alunos que a Arte tem uma história, um significado social e que passou por diversas fases. Trabalhar com Artes não é meramente explorar técnicas artísticas, e sim explorar os diversos aspectos que as envolvem, incentivando, criando situações que façam com que eles a usem de forma interativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As artes visuais favorecem o contato das pessoas com a própria cultura e também com outras culturas. Através das criações particulares, cada criança se apropria de novas habilidades, faz descobertas, conquista autoconfiança, aprende a valorizar seu potencial e partilha experiências expressando suas emoções, expectativas, satisfação e angústias.Com as atividades de artes visuais na educação infantil, as crianças vivenciam experiências e se desenvolverem de forma integral, pois adquirem conhecimento por meio das diferentes produções artísticas que são capazes de realizar. Os professores “educadores” são os principais mediadores no processo de educação escolar da criança, e a pesquisa sobre a arte na educação infantil é fundamental para criar as propostas necessárias para sua atuação como uma forma de provocar: o criar, o fazer, o buscar, o analisar, o interpretar e o expressar.

Outro papel do educador mediador é incentivar seus aprendizes a superarem seus obstáculos e também a superarem os próprios desafios quanto à criatividade nas propostas artísticas junto com seus aprendizes. Construir um espaço rico de possibilidades, de conhecimentos, de vida e de sonhos permeia este trabalho criando assim um espaço e momentos valiosos onde as crianças podem viver intensamente sua infância, com independência e criatividade, de forma ativa, significativa e artística.A escola é o espaço que propicia a criança a apreciar a arte, valorizando o trabalho realizado pelo outro e por ela mesma. Quando ensinamos isso a ela, utilizando as diferentes linguagens artísticas, propiciamos que experimentarem sentimentos, apreciações e a desenvolver seu senso estético e crítico e a sensibilidade através da percepção e da criação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte/Ana Mae Barbosa (org). In: conceitos e terminologias Aquecendo uma transforma-ação: Atitudes e Valores no da Arte. 2ª Ed .São Paulo: Cortez,2003.

BUORO, Anamélia Bueno. Arte-Educação. Editora Cortez,2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cor, Som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no quotidiano da criança/ organizadora Suzana Rangel Vieira da Cunha. Porto Alegre: Mediação, 2002.

DERDYK, Edith. Formas de Pensar o Desenho. Desenvolvimento do Grafismo Infantil. Editora Scipione. 3ª Ed. 2003.

FERRAZ, M.H. C. de T; FUSARI, M. F. de R. Metodologia do ensino da arte. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Aurora. A criança e arte: o dia - dia na sala de aula. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2008.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOWENFELD, Viktor. A criança e sua Arte. 2ª Ed. São Paulo. MESTRE JOU EDITORA. 1977.

MONTAGNINI, Rosely Cardoso. Ensino das artes e música: pedagogia / Rosely Cardoso Motagnini, Laura Celia Cabral Cava, Klésia Garcia Andrade. São Paulo: Pearsom Prentice Hall 2009.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

AS RELAÇÕES AFETIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR: COMO SE ESTABELECER O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Jéssica dos Santos Silva[1]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo fazer uma analise e refletir a importância da afetividade na abordagem da questão do desenvolvimento cognitivo no contexto escolar, e para entendermos como podemos contribuir para que esses educandos construam um espaço de conhecimento e criticidade para a convivência, revertendo um quadro negativo, que não favoreça o processo de ensino aprendizagem destas crianças, focando a interação entre professor e alunos. Por meio de análise bibliográfica.
Palavras-chave: Afetividade; Integração; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to analyze and reflect the importance of affectivity in addressing the issue of cognitive development in the school context, and to understand how we can contribute so that these students build a space of knowledge and criticality for living together, reversing a negative situation, which does not favor the teaching-learning process of these children, focusing on the interaction between teacher and students. Through bibliographic analysis.
Keywords: Affectivity; Integration; Learning.

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende esclarecer e falar sobre Neurociências, que se ocupa em explicar e entender a aprendizagem no que abrange ao desenvolvimento da criança, decorrendo entre integração entre o corpo e o meio social onde a afetividade tem papel fundamental neste processo.

Aprendizagem é uma troca onde a cooperação possibilita trocas de ideias e o desenvolvimento das relações sociais acontecem através do respeito e autonomia se colocando no lugar do outro: educador e educando, e a escola é um lugar privilegiado para se promover estas trocas. Quanto maior emoção (afetividade) e significado tenha as informações mais será gravado. Fernández (1991, p. 47) entende que toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vinculador.

1. Motivação

Aprende-se na escola dimensões lógica, afetiva, social, política e expressões. Destas a competência do professor se dá através de formações, ou seja, só ensina quem está disposto a aprender em um processo constante.
Há uma situação de equilíbrio quando as interações entre professor e alunos estão ocorrendo. A atenção e motivação é muito importante para

1 - Pós-Graduada em Formação e Profissão Docente pela Faculdade de Ciência e Tecnologia-FACITEP em 2018/ Graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Campo Limpo Paulista-ISECAMP em 2016/ Graduada em Letras pela Universidade Paulista-UNIP em 2012/ Professora de Língua Inglesa e Educação Infantil e Ensino Fundamental I PMSP.

o processo de ensino aprendizagem, são necessárias. A escola deve ser um espaço que motive e não só se preocupe em transmitir conceitos. Para que isso ocorra, o professor precisa desenvolver atividades que os alunos consigam realizar despertando a curiosidade e vontade de resolvê-las. Desafiando-os. A afetividade motiva a aprendizagem. Quanto maior emoção e significado tenha as informações mais será gravado na memória.

1.1 Inteligênica e afetividade

A afetividade é uma fase de desenvolvimento desde os primórdios. O ser humano é um ser afetivo. Afetividade e inteligência se misturam permanentemente, então a construção da pessoa se dará integralmente por uma sucessão de momentos afetivos e cognitivos.

Para Wallon o ser humano é organicamente social, ou seja, a interação da cultura é necessária para se atualizar. Construindo-se mutuamente sujeito e objeto, afetividade e inteligência, alternam-se prevalecendo o consumo da energia psicogenética.

A afetividade é interpretada como uma "energia", portanto como algo que impulsiona as ações, sendo a mola que faz a progressão.

1.2 Emoção

Wallon (1968 p.148) estabelece uma distinção entre afetividade e emoção. O autor define as emoções como, "sistemas de atitudes que corresponde, cada uma, a uma determinada espécie de situação", em outras palavras, são manifestações de estados subjetivos, com componentes orgânicos, elas têm origem na função tônica, e são classificadas de acordo com o grau de tensão a que se vinculam, podendo ser denominadas de hipotônicas ou hipertônicas. Um exemplo de emoção hipertônica apresentada por Wallon (1971) é a cólera, pois neste estado há o excesso de excitação sobre as possibilidades de escoamento. A timidez pode ser um exemplo da emoção hipotônica, pois revela um estado de hipotonia no qual verifica-se hesitação na execução de movimentos e incerteza na postura a ser adotada pelo sujeito.

As emoções interferem (intervém) em nossas ações, especialistas das áreas de neurobiologia e educação analisam o aprendizado como uma troca entre cognição, emoção e fisiológico do ser humano. As emoções são vistas merecem destaque e inevitável da vida e do aprendizado. As emoções no contexto social e educacional é uma etapa importante do desenvolvimento de uma criança. As emoções estão presentes quando se busca conhecimento,- quando se estabelecem relações com individuos. Afeto e apendizagem são inseparáveis presente.

Na aprendizagem significativa encontra-se uma âncora que envolvem memória e emoção, na estrutua mental dos conhecimentos adquiridos anteriormente pelo aluno. Sendo assim, a emoção ocupa um lugar privilegiado nas concepções psicogenéticas de Henri Wallon, pois para ele a emoção é vista como instrumento de sobrevivência imprescindível à espécie humana e por sua vez também a afetividade, onde as emoções se manifestam.

No processo ensino-aprendizagem o professor como elemento mais importante do processo de desenvolvimento da afetividade com o aluno, deve passar-lhe metas claras e realistas levando este a perceber as vantagens de realizar atividades desafiadoras. O aluno precisa sentir vontade de aprender, e o professor é quem pode despertar essa vontade no aluno, a afetividade na educação constitui um importante campo de conhecimento que deve ser explorado pelos professores desde as séries iniciais, uma vez que, por meio dela podemos compreender a

razão do comportamento humano, pois, a afetividade é uma grande aliada da aprendizagem. Pois toda a criança é um ser único e tem seu jeito de pensar e agir, por isso é necessário que a relação professor-aluno seja prazerosa, para que assim ocorra uma aprendizagem mais satisfatória. Isso irá acontecer mais intensamente se a afetividade estiver incluída nessa relação, porque a mesma está presente em todas as esferas de nossa vida no trabalho, no lazer e principalmente na escola, pois é no ambiente escolar aonde ocorre a aprendizagem mais específica do conhecimento de nossas crianças.

Por isso, o ambiente escolar como base no processo ensino- aprendizagem do aluno pode e deve favorecer ao educando a afetividade em todos os aspectos cognitivos, levando o indivíduo a sua autorealização e crescimento. Com o dia-a-dia do aluno, é importante também transferir uma educação mais aberta que estimule a criatividade, a intuição, e a imaginação, aprender a pensar, e reforçar além dessas a necessidade de ter a ética profissional, no entanto, o professor é ainda o principal instrumento para todo o processo de mudança na aprendizagem. Porque o processo de aprendizagem é pessoal, e a afetividade, assim como a inteligência não aparecem pronta nem permanece imutável. Ambas evoluem ao longo do desenvolvimento: são construídas e se modificam de um período a outro, pois, à medida que o individuo se desenvolve as necessidades afetivas se tornam cognitivas, sendo assim, ao aprender o sujeito acrescenta aos conhecimentos que possui novos conhecimentos, fazendo ligações aqueles já existentes.

O tema afetividade ligado à aprendizagem está sempre em evidência nos ambientes escolares, impelindo professores a se superar ou fazendo-os recuar, chegando à desistência dos casos mais complexos. Porém, ela tem um papel muito importante nos resultados que os professores e alunos almejam. Hoje já se sabe que a afetividade é algo visceral, um sentimento, ou se tem ou se não tem. Isso não quer dizer que não se possa fazer nada para que as pessoas consigam vivenciá-las. A afetividade tem um papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade da criança, que se manifesta primeiramente no comportamento e posteriormente na expressão.

O desenvolvimento é um processo continuo, pois o ser humano nunca está pronto e acabado, esse desenvolvimento refere-se ao mental e ao crescimento orgânico, conhecendo as características comuns de uma faixa etária, reconhecendo as individualidades. Para entender melhor de que forma essa afetividade contribui no processo ensinoaprendizagem, busca-se um aprofundamento mais específico e teorizado, pois quando se fala em afetividade para aprendizagem é preciso considerar as características do ambiente escolar, visando os processos cognitivos de todos. A aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas. A relação do indivíduo com o mundo está sempre medida pelo outro.

Não há como aprender e aprender o mundo se não tivermos o ouro, aquele que nos fornece os significados que permitem pensar no mundo a nossa vida. Veja bem, Vygotsky defende a idéia de que não há um desenvolvimento pronto e previsão dentro de nos que vai se atualizando conforme o tempo passa ou recebemos influência externa (BOCK, 1999, p 124). Portanto, não basta apenas investigar, refletir ou identificar a forma de trabalhar a afetividade nas escolas, pois ensinar é, em síntese, um esforço para auxiliar ou moldar o desenvolvimento de cada indivíduo, porque esse é um processo que se dá de fora para dentro. Porque como educadores, não se pode, no entanto desprezar os primeiros anos de vida da criança que são base para um desenvolvimento saudável de sua personalidade, observando sobre tudo a relação que a criança tem com sua mãe po-

deremos entender a constituição de um adulto com afetividade bem ou mal construída. Muito menos podemos diferenciar os fatores sociais, culturais, religiosos, genéticos e neurológicos que podem interferir significativamente na aprendizagem. Somos humanos, e como tais, estamos sempre em busca de algo que justifique nossa existência, que nos dê razão para viver.

2. Definindo o conceito de afetividade no processo e aprendizagem

A afetividade é um estado psicológico do ser humano que pode ou não ser modificado a partir de situações, tal estado é de grande influencia no comportamento e no aprendizado das pessoas juntamente com o desenvolvimento cognitivo. Faz-se presente em sentimentos, desejos, interesses, tendências, valores e emoções, ou seja, em todas as esferas de nossa vida. Wallon "traz a dimensão afetiva como ponto extremamente importante em sua teoria psicogenética, apresenta a distinção entre afetividade e emoção" (1968, p. 61). Diretamente ligada a emoção, a afetividade consegue determinar o modo com que as pessoas visualizam o mundo e também a forma com que se manifestam dentro dele. Todos os fatos e acontecimentos que houve na vida de uma pessoa traz recordações e experiências por toda sua história, dessa forma, a presença de afeto determina a forma com que o indivíduo se desenvolverá. Determinando, assim também a auto-estima das pessoas a partir da infância, pois quando uma criança recebe afeto dos outros consegue crescer e desenvolver-se com segurança e determinação.

Cada estágio da afetividade, quer dizer as emoções, o sentimento e a paixão, pressupõem o desenvolvimento de certas capacidades, em que se revelam um estado de maturação. Portanto, quanto mais habilidades se adquire no campo da racionalidade, maior é o desenvolvimento da afetividade. Sendo assim, as aprendizagens ocorrem, inicialmente, no âmbito familiar e depois, no social e na escola. Portanto, sabemos que o sentido da aprendizagem é único e particular na vida de cada um, e que inúmeros são os fatores afetivos. Assim, o afeto explica a aceleração ou retardamento da formação das estruturas: aceleração no caso de interesse e necessidade do aluno, retardamento quando a situação afetiva é obstáculo para o desenvolvimento intelectual da criança. O processo ensino-aprendizagem só pode ser analisado como uma unidade, pois ensino e aprendizagem são faces e, a relação professor-aluno é um fator determinante, e o processo ensino eaprendizagem é o recurso fundamental do professor: sua compreensão, e o papel da afetividade nesse processo, é um elemento importante para aumentar a sua eficácia, bem como para a elaboração de programas de formação de professores. O processo ensino e aprendizagem no lado afetivo se revela pela disposição do professor de oferecer diversidade de situações, espaço, para que todos os alunos possam participar igualmente e pela sua disposição de responder às constantes e insistentes indagações na busca de conhecer o mundo exterior, e assim facilitar para o aluno a sua diferenciação em relação aos objetos.

O processo ensino-aprendizagem precisa oferecer atividades e a possibilidade de escolha pela criança das atividades que mais atraiam. O importante do ponto de vista afetivo é reconhecer e respeitar as diferenças que despontam como chamar pelo nome, mostrar que a criança está sendo vista, propor atividades que mostrem essas diferenças, dar oportunidades para que as crianças se expressem. A afetividade também é concebida como o reconhecimento construído através da vivência, não se restringindo ao contado físico, mas à interação que se estabelece entre as partes envolvidas, na qual todos os atos comunicativos, por demonstrarem comportamentos, intenções, cren-

ças, valores, sentimentos e desejos, afetam as relações e, consequentemente, o processo de aprendizagem.

Perceber o sujeito como um ser intelectual e afetivo, que pensa e sente simultaneamente, e reconhecer a afetividade como parte integrante do processo de construção do conhecimento, implica um outro olhar sobre a prática pedagógica, não restringindo o processo ensino-aprendizagem apenas à dimensão cognitiva. Na educação de abordagem construtivista, a preocupação como a forma de ensinar passa a ser tão importante quanto o conteúdo a ser ensinado. Por isso, a intensidade das relações, os aspectos emocionais, a dinâmica das manifestações e as formas de comunicação passam a ser pressupostos para o processo de construção do conhecimento.

Intrinsecamente ligada à cognição, a afetividade constitui-se fator essencial na vida escolar, devendo, pois o professor, estar ciente dos problemas que pode enfrentar e estar preparado para resolvê-los. Isso porque muitas crianças revelam rejeição à escola devido a primeira infância tumultuada e carente de afetividade, principalmente da figura materna.

3. A Contribuição da afetividade na ralação entre professor-aluno

O fator afetivo é muito importante para o desenvolvimento e a construção do conhecimento, pois por meio das relações afetivas o aluno se desenvolve, aprende e adquire mais conhecimentos que ajudarão no seu desempenho escolar. Ser professor não se constitui em uma simples tarefa de transmissão do conhecimento, pois vai mais além e também consiste em despertar no aluno valores e sentimentos como o amor do próximo e o respeito, entre outros. Observa-se que a relação professor-aluno, deve sempre buscar a afetividade e a comunicação entre ambos, como base e forma de construção do conhecimento e do aspecto emocional. Assim o aprender se torna mais interessante quando o aluno se sente competente pelas atitudes e métodos de motivação em sala de aula.

A importância da relação entre a emoção e a atividade intelectual na sala de aula, mostrando que tanto o professor quanto o aluno poderá passar por momentos emocionais durante o processo de ensino-aprendizagem. Como meio social, é um ambiente diferente da família, porém bastante propicio ao seu desenvolvimento, pois é diversificado, rico em interações, e permite à criança estabelecer relações simétricas entre parceiros da mesma idade e assimetria entre adultos. Ao contrário da família, na qual a sua posição é fixa, na escola ela dispõe de uma maior mobilidade, sendo possível a diversidade de papéis e posições. Dessa forma, o professor e os colegas são interlocutores permanentes tanto no desenvolvimento intelectual como do caráter da criança, o que poderá ser preenchido individual e socialmente. Quando observamos nossos alunos, percebemos que o olhar tem significado de expressividade da alma, são manifestações de sentimentos que podem ser interpretados de forma positiva ou negativa.

O olhar do professor influencia no comportamento do aluno, quando interpretado de forma negativa, gera desconforto em sala de aula. É importante também ressaltar que a criança precisa ser reconhecida, ser elogiada, isso nutri a afetividade da criança, pois demonstra o interesse do professor pela criança, fazendo com que ela se sinta importante. Os professores exercem um papel importante no desenvolvimento afetivo dos alunos, pois estão presentes no processo de ensino-aprendizagem em todos os momentos de sua escolarização.

A afetividade é como um recurso de motivação na aprendizagem do aluno, sendo assim, contribui no desenvolvimento das emoções que

se evidenciam dentro da sala de aula. O prazer pelo aprender não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, para que isto aconteça é necessário que o professor desperte a curiosidade dos mesmos, acompanhando suas ações no desenrolar das atividades em sala de aula. FREIRE, enfatiza que as características do professor que envolve afetivamente seus alunos afirma que: "o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem, cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas" (1996 p. 96).

É preciso que os professores percebam-se enquanto agentes históricos e atuantes na sociedade em que vive, para que então eles passam vir a influenciar ou auxiliar os seus alunos a adotarem uma postura crítica diante da mesma, pois um ser inconsciente e sem ideologia só pode contribuir para a formação de um cidadão acomodado, passivo e alheio aos acontecimentos que se encontram ao seu redor. Segundo Galvão, "[...] se a criança está ao sabor de suas emoções, ela não tem condições neurológicas de controlá-las" (1999, p.3- 7). Então, mais uma vez, destacamos o valoroso papel do professor na compreensão do grau de maturidade neurológico da criança para que não considere certas atitudes tomadas por ela como indisciplina, manha, atrevimento ou hipocrisia. Devemos ter consciência da importância da afetividade para o desenvolvimento emocional da criança, mas também temos de considerar os fatores biológicos necessários a esse desenvolvimento. A afetividade no ambiente escolar contribui para o processo ensino- aprendizagem considerando uma vez, que o professor não apenas transmite conhecimentos, mas também ouve os alunos e ainda estabelece uma relação de troca. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, expondo opiniões, dando respostas e fazendo opções pessoais.

O fortalecimento das relações afetivas entre professor e aluno contribui para o melhor rendimento escolar, destacando assim que a afetividade não se dá somente por contato físico: discutir a capacidade do aluno, elogiar seu trabalho, reconhecer seu esforço e motivá-lo sempre, constituindo assim formas cognitivas de ligação afetiva, sem deixar de ressaltar que o contato corporal também é uma manifestação de carinho.

O professor sabe que sua tarefa é orientar o aluno em seu aprendizado, tornando-o mais crítico e sua relação com os alunos é uma relação profissional, que deve potencializar um bom aprendizado, pois o olhar do professor para seu aluno é indispensável para a construção e o sucesso da sua aprendizagem. Isto inclui dar credibilidade as suas opiniões, valorizar sugestões, observar, acompanhar seu desenvolvimento e demonstrar acessibilidade e disponibilizar mútuas conversas. Portanto, na relação professor-aluno, pode-se dizer que a escola exerce um papel fundamental no desenvolvimento sócio-afetivo da criança, por isso, a ação educativa da escola deve propiciar ao aluno oportunidades para que esse seja induzido a um esforço intencional, visando resultados esperados e compreendidos. Vale ressaltar que a afetividade, não se refere ao carinho do professor para com determinada criança. Mas uma afetividade voltada para a relação do professor em relação ao contexto grupal, de forma que o professor adote uma postura afetiva e positiva com o mesmo. Para que haja esse processo educativo afetivo é necessário que algo mais permeie essa relação professor-aluno.

É esse algo a mais que falta em diversas instituições de ensino. A afetividade, uma relação

mais estreita entre o educando e o educador. Dentro da abordagem Democrática, a afetividade ganha um novo enfoque no processo de ensino e aprendizagem, pois se acredita que a interação afetiva auxilia mais na compreensão e na modificação das pessoas do que um raciocínio brilhante, repassado mecanicamente. A afetividade, no processo educacional, ganha seguidores ao colocar as atividades lúdicas no processo da aprendizagem. A afetividade exerce um papel crucial na vida das pessoas e forma um elo na relação professor-aluno, quanto maior for à afinidade entre professores e alunos, maior será a fluência do processo ensino-aprendizagem, pois mais facilmente os alunos compreenderão o sentido de estudar o que está sendo apresentado pelo professor e terão a curiosidade de buscar novas informações que possam completar a aula, tornando-a um momento de aprendizagem dinâmica para ambos, aluno e professor.

2. A importância de trabalhar a afetividade em sala de aula

O educador enquanto sujeito mediador do processo ensino- aprendizagem, faz-se consciente de que não basta apenas educar para afetividade, é preciso educar na afetividade. Por isso, um educador consciente da importância da afetividade na construção do conhecimento de seus educandos, toda ação torna-se uma ação para transformação. Ação está que possibilita a construção do conhecimento em sala de aula para a formação de uma nova sociedade, baseada na justiça, na fraternidade, no respeito, no amor e na solidariedade.

A ação pedagógica jamais pode se reduzir à coerção e a obediência cega por parte dos educandos, pois para cumprir o seu papel, a educação precisa da participação e da colaboração dos sujeitos nessa construção do conhecimento. Então é importante ressaltar que o que se diz e como se comporta, em que momento e por que, afetam profundamente a relação professor e aluno e, consequentemente, influência no próprio processo ensino- aprendizagem. A afetividade vem sendo debatida e definida há alguns anos por psicólogos, pedagogos e psicopedagogos e profissionais da educação e saúde em geral. Porém, percebemos ainda uma grande defasagem em prestar um serviço profissional que alie suas técnicas próprias à uma interação eficaz de desenvolvimento de um relacionamento baseado no emocional.

Professores e educadores que incluíram essa teoria no seu cotidiano apontam para os evidentes resultados positivos que conseguiram alcançar. Mas, antes de pensarmos na escola como ambiente para desenvolvimento da personalidade da criança, devemos alertar para o fato de que esta criança ao entrar na escola, já tem uma vida cheia de experiências, estímulos e respostas que aprendeu a dar diante de determinadas situações de sua vida diária. Toda a aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo, existe uma base afetiva permeando nas relações.

A afetividade quando demonstrada em sala de aula, resulta em experiências positivas, trazendo benefícios na aprendizagem do aluno. A segurança e confiança depositada no professor são fundamentais para a construção do processo de aprendizagem. O professor, também tem a necessidade de ser aceito e respeitado. Diante disso, a necessidade de afeto do aluno e do professor se entrelaça numa relação recíproca que evolui durante o ano letivo, Mas no decorrer desse período as necessidades afetivas se modificam e tornam-se cognitivas. As experiências vividas em sala de aula ocorrem, inicialmente, entre os indivíduos envolvidos, no

plano externo (interpessoal).
Através da mediação, elas vão se internalizando (intrapessoal), ganham autonomia e passam a fazer parte da história individual. Essas experiências também são afetivas, os indivíduos internalizam as experiências afetivas com relação a um objeto especifico. Escola e sociedade valorizam muito mais a razão que a prática, essa escolha remete automaticamente á segmentação do saber e a exigência de um 9 alto grau de abstração. Ambos são fatores que dificultam bastante a interdisciplinaridade, a contextualização de ensino e a própria motivação do aprendiz.
A
escola contribui muito no sentido de promover mudanças nos alunos, e eles de alguma forma, conseguem também modificar seu comportamento. Ressalta-se que a educação escolar de hoje não está em crise, mas em fase de reestruturação, apesar da escola trabalhar com o conhecimento e possuir como resultado de seu trabalho a formação de pessoas, sua estrutura de organização é muito similar a de outras instituições sociais. Para Pino (1997), os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de duvida, os mais importantes, imprimindo ás relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...). São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo (1997, p. 130-131). Embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isso não os torna independentes da ação do meio sociocultural, pois se relacionam com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas.

Dessa maneira, pode-se supor que tais experiências vão marcar e conferir aos objetos culturais um sentido afetivo. Pois, educar é ajudar o educando a tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade em que vive, bem como de seu papel dentro dela. O educador é, sem duvida, a peça mestra nesse processo de educar verdadeiramente, devendo ser encarado como um elemento essencial e fundamental. Quanto maior e mais rica for sua história de vida profissional, maiores serão as possibilidades de desempenhar uma prática democrática afetiva que eduque positivamente. É de extrema importância ressaltar que o sucesso ou o fracasso no desenvolvimento escolar da criança é influenciado por diversos fatores, sendo o envolvimento da família com essas crianças o fator principal. As expectativas de pais em relação ao futuro são fatores que podem cooperar ou não para que essas crianças estejam motivadas para um bom desempenho no processo de aprendizagem e durante toda a vida escolar.

A afetividade ganha mais espaço e mais valorização dentro do processo de ensino e aprendizagem quando se menciona e se integra o lúdico no desenvolvimento do ser humano, para que seja possível construir por meio da alegria e do prazer de querer fazer. Sendo assim, os educadores precisam valorizar as atividades lúdicas e acreditar nessa proposta, pois ela envolve diversos fatores, dentre ele o desenvolvimento integral dos participantes, os desejos, os sonhos, as expectativas, as crenças e os mitos desses seres humanos frente a cada contexto sócio-cultural e político, fazendo os entender o seu real papel na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente os educadores estão retomando

as contribuições de Wallon, Piaget e Vygotsky de modo a entender a percepção que os educadores dentro das experiências e os laços afetivos influenciam tais como valores, sentimentos e desejos afetam nas relações e com isso na aprendizagem.

A educação afetiva leva em consideração as ideias, opiniões dos de educandos considerando-os seres capazes de opinar de terem vontade própria e desejos e que estes serem boas e diferentes.A educação é democrática, reciproca e flexível.

A afetividade é um dos aspectos fundamentais para que o educando obtenha sucesso em sua aprendizagem. No que se refere ao professor ela também é essencial para que ele conquiste uma sensação de missão cumprida em relação ao seu trabalho como educador. Pode-se dizer que a ausência de afeto ou recebimento deficiente dele pode causar transtornos psicológicos no educando que o acompanharão por toda a vida. Indivíduos que excluem por opção ou não a afetividade de suas vidas tornam-se apáticas e sem emoção diante das circunstâncias. Tanto educadores como pais, admitem o quão importante é a afetividade para a formação do ser humano. No entanto, para a aprendizagem ela é primordial, nesse processo complexo todas as variantes afetivas e cognitivas exercem um papel fundamental para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, devem ser respeitadas e incentivadas durante a educação escolar.

Educandos que não recebem o devido afeto de seus familiares podem apresentar comportamento inadequado na escola. Se no ambiente escolar também não o receber podem ter esse comportamento agravado e reproduzido na sociedade, gerando assim, uma reação em cadeia. Porém, se na escola o professor consegue estabelecer uma relação afetiva com esse educando ele fará a diferença na vida dele, evitando essas alterações comportamentais e sociais desse indivíduo.

Ante ao que foi exposto, pode-se afirmar que a afetividade é de extrema importância para a saúde mental de todos os seres humanos. Pessoas com doenças emocionais podem desenvolver doenças físicas, além disso, este estado psicológico afeta o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo, pois este é um todo composto de matéria física e emocional. Sendo assim, a escola deve proporcionar ao educando o desenvolvimento da sua afetividade integralmente, considerando todas as suas emoções e reações, incentivando a troca de sentimentos, para que este se torne um adulto com autoestima e segurança emocional. O professor exerce um papel fundamental nesse processo, tornando a relação afetiva entre professor e aluno algo de suma importância para sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

LA TAILLE, Y., DANTAS, H., OLIVEIRA, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

FERNÁNDEZ, Alicia. A Inteligência Aprisionada. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

FREIRE, Madalena. A Paixão de conhecer o mundo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

PINO, A. O biológico e o cultural nos processos cognitivos, em Linguagem, cultura e cognição: reflexão para o ensino de ciências. Campinas, 1997.

REVISTA NOVA ESCOLA. Rio de Janeiro; ed. Junho, Julho de 2012. p.48 a 55.

SCHWARTZ, Suzana. Motivação para ensinar e aprender- teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM, A DISLEXIA - UMA INTERFERÊNCIA PEDAGÓGICA E PSICOPEDAGÓGICA

Jéssica dos Santos Silva[1]

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa a respeito da dislexia. Compreender a dislexia na escola, assim como seus sinais, tratamento e acompanhamento dos alunos disléxicos é possível, bem como auxiliar o desenvolvimento dos estudantes que apresentam essa dificuldade sendo também necessário e juntamente aliado a psicopedagogia. Os objetivos dessa monografia são: Analisar a dislexia – sintomas e tratamentos; Analisar estratégias psicopedagógicas para aplicar em sala de aula. A metodologia é a pesquisa teórica, fundamentada principalmente em AJURIAGUARA (1984). BOSSA (2011). CIASCA (2003). DAVIS (2004).
Palavra-chave: Dificuldades de aprendizagens; Dislexia; Psicopedagogia.

ABSTRACT

This is a research about dyslexia. Understanding dyslexia at school, as well as its signs, treatment and monitoring of dyslexic students is possible, as well as assisting the development of students who have this difficulty and it is also necessary and together with psychopedagogy. The objectives of this monograph are: To analyze dyslexia - symptoms and treatments; Analyze psychopedagogical strategies to apply in the classroom. The methodology is theoretical research, based mainly on AJURIAGUARA (1984). BOSSA (2011). CIASCA (2003). DAVIS (2004).
Keyword: Learning difficulties; Dyslexia; Psychopedagogy.

INTRODUÇÃO

No contexto de uma sala de aula, é possível constatar a dificuldade dos professores em identificar os problemas de aprendizagem presentes nos alunos da turma. Entre eles, a dislexia. Muitas vezes os alunos carregam durante o curso suas dificuldades, não recebem as orientações cabíveis no diagnóstico, no acompanhamento e na avaliação. Diante desse quadro, faz-se necessário estudar a questão, pois a dislexia é um distúrbio que envolve vários aspectos. Conhecê-los é fundamental para dar condições para o aluno aprender, condições essas nas quais o aluno aprenda de uma forma diferente. O pedagogo, juntamente com o trabalho de um psicopedagogo precisa intervir para auxiliá-lo no desenvolvimento, facilitando o processo de ensino- aprendizagem.
Nesse contexto, surgem algumas questões:

• Qual a importância de compreender a dislexia na escola?
• Quais são os sinais e sintomas da dislexia?
• Como deve ser o seu tratamento?
• Quais são as estratégias que os professores do

1 - Pós-Graduada em Formação e Profissão Docente pela Faculdade de Ciência e Tecnologia-FACITEP em 2018/ Graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Campo Limpo Paulista-ISECAMP em 2016/ Graduada em Letras pela Universidade Paulista-UNIP em 2012/ Professora de Língua Inglesa e Educação Infantil e Ensino Fundamental I PMSP.

Ensino Fundamental I podem utilizar em sala de aula?
• Como o psicopedagogo poderá atuar com essas crianças?
• E como devem orientar os professores?

Essas questões no decorrer desse trabalho, serão discutidas, pois sabe-se que não há conclusão em casos de estudos que ainda fomentam esclarecimentos. Diante do discurso exposto acima, defini os objetivos: Analisar a dislexia – sintomas e tratamento. Analisar estratégias pedagógicas e psicopedagógicas para aplicar em sala de aula. Ressaltando a importância do psicopedagogo e como suas intervenções contribuirão para que futuros alunos diagnosticados com dislexia sejam encaminhados e acompanhados dentro da unidade escolar.

Essa pesquisa é bibliográfica, na qual a fonte de dados são livros no idioma português de diversos autores principalmente AJURIAGUARA (1984). BOSSA (2011). CIASCA (2003). DAVIS (2004) e a legislação vigente referente à Educação Especial.

Esse trabalho é dividido em três capítulos, assim sendo no Capítulo 1- Introdução que aborda como ocorre a aquisição da linguagem e dificuldades de aprendizagem. Capítulo 2- Dificuldade de Aprendizagem-dislexia, é apresentada a dislexia e seus sintomas. Capítulo 3 – As intervenções do psicopedagogo. Nesse capítulo é apresentado a contribuição do psicopedagogo nos casos de dislexia; Considerações finais e Referências Bibliográficas.

1. Dificuldades de aprendizagem - Dislexia

Muito se fala sobre dificuldades de aprendizagem. Mas, antes de explanar sobre o assunto, é necessário primeiramente entender o que é aprendizagem. Todo o processo de transformar uma informação em um novo conhecimento compõe a aprendizagem. Uma das muitas possibilidades para que ocorra a aprendizagem é ter um bom elemento mediador, importante nesse processo do aprender.

Esse elemento definirá uma aprendizagem significativa. Para que a aprendizagem ocorra e sendo em longo prazo, um processo válido,é preciso uma ação conjunta entre o indivíduo que ensina e o que aprende, não se limitando apenas a métodos de ensinos, pois esses não são garantia de que os educandos aprenderão. E durante o aprender, se aparecem dificuldades, o papel dos pais e responsáveis, educadores, psicopedagogos, psicólogos e todos aqueles que venham a contribuir para auxiliar os estudantes, são fundamentais para sanar e orientar esses alunos diante de seus problemas.

Em uma perspectiva mais científica, aprendizagem é a capacidade cognitiva mediante à obtenção de novas informações. Ao longo da vida estamos sempre aprendendo. Para que ocorra a aprendizagem é necessário que estruturas cognitivas estejam preservadas. Cada indivíduo aprende conforme sua maturidade cognitiva, assim como as estruturas sensório-motoras que também compõem a aprendizagem.

O processo de ensino aprendizagem realiza-se em diversos ambientes, necessitando do auxílio de um agente de conhecimento, que transmita ou informe um conteúdo. Esses aspectos são fundamentais para a aprendizagem. A falta ou falha em alguns desses elementos acarreta uma dificuldade de aprender.

Os ambientes de aprendizagem são as casas onde os indivíduos convivem com outros indivíduos, as escolas e as igrejas. Na escola, esse agente é o professor. Ele é mediador, que deverá criar condições para que seus alunos

aprendam.
Segundo Piaget,

> [...] a aprendizagem não se confunde necessariamente com o desenvolvimento, e que, mesmo da hipótese segundo a qual as estruturas lógicas não resultam da maturação de mecanismos inatos somente, o problema subsiste em estabelecer se sua formação se reduz a uma aprendizagem propriamente dita ou depende de processos de significação ultrapassando o quadro do que designamos habitualmente sob este nome. (1974,p.34)

Durante muito tempo, o insucesso na aprendizagem devia-se a fatores considerados como um fracasso escolar e responsabilizava muitas vezes os alunos por essa condição. Ao longo de vários estudos, foi possível modificar o olhar a esses questionamentos. Hoje, sabemos que as dificuldades de aprendizagem podem advir de fatores diversos tanto cognitivos, patológicos ou também de um ambiente precário do aprender.

Jogar muitas vezes a culpa no aluno, assim como rotulá-lo de preguiçoso ou lerdo, desmotiva-o ainda mais diante de uma condição que necessita de uma intervenção aprofundada do professor e do psicopedagogo, porque existe alguma dificuldade que necessita ser identificada. Fazer um acompanhamento e oferecer recursos e caminhos para que esse educando possa aprender deve ser uma das tarefas da escola.

Desde o nascimento de uma criança, ela vive um processo de aprendizagem. Ela aprenderá a andar, falar a linguagem de seu meio, cantar, escrever entre outros. Uma das aquisições fundamentais ao ser humano é a linguagem.

A linguagem é muito importante para a vida escolar de todos, pois a descoberta do mundo ocorre através desse processo, seja a linguagem falada ou escrita. Ao trabalhar com alfabetização não basta apenas ensinar a ler e escrever, é preciso oferecer muito mais que as letras, permitindo que a criança vivencie e compreenda as relações sociais. As crianças podem ter contato com a leitura e a escrita através de lista de compras, agendas telefônicas, caderno de receitas. A partir daí, ela percebe que a leitura e a escrita fazem parte da sua vida e tem utilidade, pois as palavras estão no seu cotidiano.

Como afirma Ferreiro (1989 p. 24) ao trabalhar com a alfabetização é necessário que se criem condições para a busca de informações, é preciso ensinar a ler e a escrever, sabendo vivenciar e compreender as relações sociais. A criança precisa atribuir significado ao que ela escreve através do seu dia-a-dia. Os educadores precisam ter um olhar partindo da vivência do aluno, ensinando partindo do princípio do que eles já conhecem, trabalhando o concreto. É claro que nem todas as crianças têm acesso ao universo letrado em suas casas, necessitando que a escola lhe apresente o que ela ainda não teve acesso. E as crianças que apresentam dificuldades para aprender?

Partindo do pressuposto que segundo a Associação Internacional de Dislexia, caracteriza a dislexia como um déficit fonológico de ordem neurológica. Faz-se necessário primeiramente explanar como o processo de leitura ocorre. Quando um indivíduo está em processo de alfabetização, ele designa cada função cerebral para decodificar e atribuir significado ao que se lê. Em nosso idioma, ativamos campos cerebrais, ao qual se refere o léxico, que são o conjunto de palavras que compõe nossa língua. Paralelo a essa ativação lexical é utilizado outro campo cerebral que é a memória de tra-

balho responsável pelo armazenamento e processamento das informações atingindo posteriormente a consciência fonológica que dá significação tanto a estruturação das sílabas, fonemas e palavras, quanto à manipulação das mesmas, ou seja, o seu uso funcional.

Dificuldades de aprendizagem são recorrentes na escola, e seu diagnóstico nem muitas vezes é preciso, assim ocorre com a dislexia estereotipada como preguiça ou falta de atenção dos alunos. Mas veremos na pesquisa aqui feita que essa dificuldade seja explicada por uma causa biológica. Abordaremos também como a psicopedagogia contribui para que a escola e os indivíduos diagnosticados caminhem para uma progressão educacional, auxiliando esses educandos para uma aprendizagem significativa.

A Fundação Mundial de Neurologia em 1968 definiu a dislexia como uma desordem, causando dificuldades para ler durante o período de alfabetização. Desvinculada de inteligência ou os estímulos necessários para esse aprendizado, a dislexia não é caracterizada por falta de interesse ou mesmo uma inteligência abaixo do normal. Ao contrário, muitos alunos disléxicos possuem inteligência dentro do normal e querem muito aprender, mas a tarefa se torna tão penosa que acabam por perderem o interesse pela leitura.

A palavra dislexia origina-se do grego "dis" (distúrbio) e do latim "lexia" (linguagem), sendo conhecida como distúrbio na leitura e escrita, um distúrbio que afeta o campo linguístico. Foi identificada em 1877, mas somente em 1896 foi citada pela medicina e denominada como cegueira verbal (BARROS, 2007).

Esse distúrbio não é proveniente de um processo ruim ou defasado de alfabetização. São condições genéticas com consequências neurológicas. Os disléxicos têm oportunidades de desenvolverem capacidades e habilidades até acima da média. Como afirma Davis (2004) a dislexia é uma condição autogerada, sendo que são desenvolvidos talentos perceptivos.
Segundo Ajuriaguara (1984) a dislexia seria um certo bloqueio durante a aquisição da leitura. O autor afirma ainda que:

> Assim, a dislexia é concebida como um distúrbio psicopedagógico, com anamnese frequente, mas não constante, dos distúrbios de linguagem ou da orientação h espacial, e dos fatores iniciais, constitucionais uns e dependentes do meio outros; fatores que podem se conjugar para colocar a criança de seis anos em uma situação de inferioridade que a deixará inábil para uma aquisição escolar normal. Entre os fatores do meio ocupa um lugar o fator pedagógico, e não certamente porque uma pedagogia inadequada possa por si só criar uma dislexia, mas porque pode encaminhar uma criança com uma maturidade medíocre para o caminho da dislexia. (1984, p. 117)

Davis (2004) apresenta a dislexia como uma desorientação natural cognitiva. "A dislexia não é resultado de dano cerebral ou nervoso, tampouco é causada por uma malformação do cérebro, é sim um produto do pensamento e de uma maneira especial de reagir ao sentimento de confusão". (2004, p. 34)

Diante dessas concepções de dislexia, o que podemos observar é que a dislexia é uma herança genética. Portanto, um aluno disléxico, possivelmente tem em sua família alguém com o mesmo déficit.

As informações no cérebro de um disléxico não são completadas como seria o natural. A área correspondente do cérebro que é respon-

sável pela linguagem é o lado esquerdo. Nesse campo hemisfério, ocorre o processo de fonemas, análise e reconhecimento de palavras.
O cérebro desenvolve-se construindo memórias permanentes, fazendo com que o indivíduo aprenda a guardar (memorizar) palavras sempre usuais a ele. Como afirma Ciasca " para aprender é necessário que a integridade do sistema nervoso central esteja preservada". (2002, p. 103) "

Nos disléxicos, o cérebro funciona de outra maneira, porque existem falhas nas conexões cerebrais. Durante o processo de leitura, a área cerebral do aluno com dislexia, que é utilizada, é somente a responsável pelo processamento do fonema, por isso esses alunos têm dificuldade de distinguir os fonemas das sílabas. Mesmo ele tendo lido a palavra, a leitura torna-se dificultosa, como se a cada vez que lê essa palavra, ela parece ser nova ao estudante. De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia (ADB), na sala de aula aparecem os primeiros sinais de alerta da dislexia, durante o processo de alfabetização.

As trocas de letras constantes, não reconhecer fonemas e letras, não conseguir ler palavras pequenas e simples, leitura difícil, não memorizar palavras que acabou de ler, são alguns sinais de uma possível existência de dislexia. Após verificar esses sinais, é preciso acompanhar esse aluno, para que inicie desde cedo o tratamento, assim o disléxico apresentará menor dificuldade durante o processo de aquisição da leitura e escrita.

Ter dislexia não faz de cada disléxico um gênio, mas é bom para a autoestima de todos disléxicos saberem que sua mente funciona exatamente do mesmo modo que as mentes de grandes gênios. Também importante saberem que o fato de terem problema com a leitura não significa que sejam burros (DAVIS, 2004, p. 57).

Algumas das dificuldades apresentadas pelos disléxicos são citadas por Ciasca (2003): alunos com dislexia demoram a desenvolver a linguagem oral e escrita; fazem cópias ou escrevem com letras e números alterados ou inadequados; apresentam dificuldades em organizar sequências de letras do alfabeto, de sílabas, têm pouca atenção para atividades mesmo que demonstrem interesse; não memorizam episódios recentes como dar um recado ou memorizar números de telefone; não demonstram interesse em materiais impressos como livros, revistas, gibis, etc.; não compreendem o que leem (lê, mas não entende); entre outras várias situações que envolvam a linguagem escrita ou oral.

O diagnóstico da dislexia necessita de uma intervenção multidisciplinar. Ciasca afirma que "diagnosticar a dislexia é difícil e para que seja feita de maneira eficiente, a equipe multidisciplinar e instrumentos de avaliação eficazes para um diagnóstico correto são fundamentais". (2003, p.57)

Nesse momento o psicopedagogo juntamente com o psicólogo, fonoaudiólogo, professores e os pais são importantes para uma avaliação, diagnósticos e tratamento desse aluno.

2. Contribuição psicopedagógica diante da Dislexia

A contribuição psicopedagógica tem em vista a função e a importância nas questões de aprendizagem. A prática psicopedagógica se desenvolve basicamente em três níveis: na prevenção de problemas escolares, na terapêutica de distúrbios de aprendizagem e na pesquisa psicopedagógica, conforme afirma BOSSA (2011).

A avaliação psicopedagógica envolve entrevistas com os pais ou responsáveis pela criança e

com a própria criança ou adolescente; contato com a escola e com outros especialistas que já tenham atendido este paciente; análise do material escolar e exames realizados. A partir de então, se inicia uma avaliação das habilidades cognitivas da criança a fim de verificar o que está acontecendo.

Os desafios que surgem para o psicopedagogo dentro da instituição escolar relacionam-se de modo significativo. Conforme afirma SAMPAIO (2011), a formação pessoal e profissional do psicopedagogo, implica a configuração de uma identidade própria e singular que seja capaz de reunir qualidades, habilidades e competências de atuação na instituição escolar. Se existisse nas escolas psicopedagogo trabalhando com essas dificuldades, o número de crianças com problemas seria bem menor.

O psicopedagogo atinge seus objetivos quando tem a compreensão das necessidades de aprendizagem de determinado aluno, abrindo espaço para que a escola viabilize recursos para atender as necessidades de aprendizagem. Dessa forma o psicopedagogo institucional passa a se tornar uma ferramenta poderosa no auxilio da aprendizagem.

O Psicopedagogo pode intervir através de tratamento que é feito por meio de intervenções explícitas e intensivas em leitura, que diferem de acordo com o tipo de dislexia. Neste caso, a meta dele não é alfabetizar, pois esta é uma função do professor. Ele irá explorar atividades de aprendizagem com vistas a promover o desenvolvimento em leitura e escrita do educando disléxico.

A educação inclusiva é assegurada em nosso país, através de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), assim os alunos disléxicos tem seus direitos de aprendizagem garantidos, pois segundo a LDB 9.394/96:

> **Art. 12** - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
> I - elaborar e executar sua Proposta Pedagógica.
> [...]
> V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento.
>
> **Art. 23** - A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.
> **Art. 24** - V, a) avaliação contínua e cumulativa; prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período.

E conforme a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA):

> **Art. 53**, incisos I, II e III
> [...] A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
> I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado pelos seus educadores;
> [...]
> III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores.

E nos parâmetros da Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996 (LDB) Artigos 12 (inciso V) e 13 (incisos III e IV), lemos que:

> "Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; Os docentes incubir-se-ão de; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivos conhecer a importância da dislexia, como identificá-la e trata-la e analisar estratégias psicopedagógicas para aplicar em sala de aula.

No capítulo 1 foi apresentado como ocorre a aquisição da linguagem e dificuldades de aprendizagem, no capítulo 2 foram analisadas as dificuldades de aprendizagem (dislexia) e no capítulo 3 as intervenções do psicopedagogo.

Conclui-se com a monografia que o diagnóstico precoce dos alunos com dislexia faz-se necessário, porém esse diagnóstico deve ser realizado em conjunto com uma equipe multidisciplinar a mesma que acompanhará o desenvolvimento escolar desse estudante.

Enfim, essa pesquisa apresentou como é possível indivíduos diagnosticados com dislexia aprenderem, bem como a intervenção do pedagogo e psicopedagogo possibilitam novos caminhos para que essa aprendizagem ocorra. O trabalho destaca que o reconhecimento do Psicopedagogo como uma profissão faz-se necessário.

REFERÊNCIAS

ABD - Associação Brasileira de Dislexia. Disponível em http:/www.dislexia.org.br/abddislexiahtm>acessado em 20/07/2015.

ANDRADE, Márcia Siqueira de. Psicologia clínica: Manual para diagnóstico. Osasco: EDIFIEO, 2011

AJURIAGUARA. Julian, de. A dislexia em questão: Dificuldades e Fracassos na Aprendizagem da Língua Escrita. Editora Artmed. São Paulo, 1984.

BARROS, Célia Silvia Guimarães. Pontos de Psicologia Escolar. Editora Ática. São Paulo, 2001.

BOSSA, Nadia Aparecida. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB – 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado Federal, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 06 de outubro de 2015.

CIASCA, Silvia Maria. Distúrbio de Aprendizagem. Proposta de Avaliação Interdisciplinar/ Sylvia Maria Ciasca- Organizadora. São Paulo: Casa do Psicológo, 200

DAVIS, Ronald Dell. O dom da dislexia; por que algumas das pessoas mais brilhantes nã conseguem ler e como podem aprender. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

FERREIRO, Emília. Processos de leitura e escrita, os: novas perspectivas. 3.ed. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2003 .

SAMPAIO, Simaia. Dificuldades de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SNOWLING, Margaret J. Dislexia. 2 ed. São Paulo: Livraria Editora Santos, 2004.

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

Jéssica dos Santos Silva[1]

RESUMO

Crianças são diagnosticadas com o TDAH, porém há falta de conhecimento científico dos professores e das escolas para que eles sejam orientadas de forma adequada. Daí a importância da figura do psicopedagogo - um profissional que estabeleça a relação existente entre o professor e o aluno em seu processo de ensino e aprendizagem em sua relevância: científica, pessoal e social. Nesse contexto, os objetivos desse trabalho são: Identificar a História da Psicopedagogia no Brasil; analisar a importância do psicopedagogo no processo de ensino e aprendizagem do aluno relacionado ao TDAH. Quanto a metodologia, trata-se de uma pesquisa teórica, embasada nos autores principais: CYPEL; MATTOS; MALUF e BOMBONATTO.
Palavra-chave: Dificuldade de aprendizagem, Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade e Psicopedagogo.

ABSTRACT

Children are diagnosed with TDAH, but there is a lack of scientific knowledge from teachers and schools so that they are properly guided. Hence the importance of the figure of the psychopedagogue - a professional who establishes the relationship between the teacher and the student in their teaching and learning process in its relevance: scientific, personal and social. In this context, the objectives of this work are: To identify the History of Psychopedagogy in Brazil; to analyze the importance of psychopedagogue in the student's teaching and learning process related to ADHD. As for the methodology, it is a theoretical research, based on the main authors: CYPEL; MATTOS; MALUF and BOMBONATTO.
Keyword: Learning disability, Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Psychopedagogue.

INTRODUÇÃO

Estar diante de uma criança que possui capacidade e habilidades para aprender, onde o meio em que ela está inserida também lhe propicia tal aprendizagem, mas mesmo assim, não aprende ou apresenta alguma dificuldade de aprendizagem, é estar diante de uma situação comum a nós educadores. A criança com o TDAH tem dificuldades em seu processo de aprendizagem. Daí, nos perguntamos sobre como ajudar esse aluno a entender o que lhe é ensinado, ou quais os métodos de intervenções necessárias para que seja auxiliado, e enfim, qual papel do professor e do psicopedagogo em relação ao processo de ensino e aprendizagem desse aluno.

Saber identificar, diagnosticar e lhe oferecer encaminhamentos adequados, é uma possibilidade hoje? Existem novos estudos na área da Psicopedagogia?

1 - Pós-Graduada em Formação e Profissão Docente pela Faculdade de Ciência e Tecnologia-FACITEP em 2018/ Graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Campo Limpo Paulista-ISECAMP em 2016/ Graduada em Letras pela Universidade Paulista-UNIP em 2012/ Professora de Língua Inglesa e Educação Infantil e Ensino Fundamental I PMSP.

Sim. A angústia de um educador ao se deparar com um aluno que é diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, uma das muitas dificuldades de aprendizagem que encontramos nas salas de aulas com frequência, pode ser diminuída e/ou esclarecida, com um trabalho competente e multidisciplinar de profissionais. O psicopedagogo poderá auxiliar e, junto com o professor, desenvolver metodologias e oferecer ferramentas para que esse aluno alcance desenvolvimento e aprendizagem sólida.

Em nossa prática docente temos elaborado inúmeros questionamentos: A criança com TDAH apresenta em seu processo de aprendizagem?; Como ajudá-la a entender o que está sendo ensinado?; Quais os métodos de intervenções para ajudar esse aluno com TDAH?; Qual o papel do professor e psicopedagogo em relação ao processo de ensino e aprendizagem do aluno?

A partir dessas questões, define-se os seguintes objetivos: Identificar a História da Psicopedagogia no Brasil; analisar a importância do psicopedagogo no processo de ensino e aprendizagem do aluno relacionado ao TDAH. Quanto à metodologia, esse trabalho será uma pesquisa teórica baseada fundamentalmente nos autores: CYPEL (2010), MATTOS (2015), MALUF e BOMBONATTO (2007).

Espera-se que essa pesquisa contribuía para que os leitores obtenham informações importantes sobre os benefícios do atendimento psicopedagógico e sua relevância como estratégia pedagógica.

A estrutura do trabalho constitui-se em: 1. Introdução; 2. A História da Psicopedagogia no Brasil. Nesse capítulo abordaremos a História da Psicopedagogia e a sua importância do psicopedagogo para auxiliar situações educacionais; 3. Dificuldades de aprendizagem e os estudos sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Nesse capítulo, apresentaremos as características do sujeito com TDAH, diagnóstico e tratamento; 4. O papel do professor e do psicopedagogo diante de alunos com TDAH. Considerações Finais.

1. A história da Psicopedagogia no Brasil

Ao analisarmos o panorama da educação básica atual, é possível perceber conforme os índices de censos anualmente divulgados por órgãos responsáveis pelo progresso educacional no Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que há uma grande defasagem no ensino, tanto público, quanto privado. Os baixos resultados são alarmantes. Muitos alunos não têm suas habilidades e competências desenvolvidas satisfatoriamente. Percebe-se assim que temos um desafio nas salas de aulas, no que se refere a identificar quais são essas dificuldades.

Partindo desse pressuposto, ressaltamos aqui a importância de um trabalho integrado de profissionais não só dos professores, mas de uma equipe multidisciplinar que possa vir a contribuir com o progresso de ensino-aprendizagem desses alunos, os quais segundo esses índices e sensos são rotulados como defasados.

Nesse momento, em pleno século XXI, com vários estudos e pesquisas sobre ferramentas que possam ser utilizadas para auxiliar a mudança desse cenário educacional, um profissional vem sendo importante, o psicopedagogo. Esse profissional possui conhecimentos diversos que não apenas se restringe a fatores de sala de aula, mas formação e instrumentos para colaborar com o trabalho do quadro docente.

A Psicopedagogia vem sendo construída para colocar o aluno como sujeito completo, biológico, psíquico e social, que além de aprender

também ensina e deve ser o autor de sua própria aprendizagem, cujas capacidades e habilidades podem ser exploradas de diversas formas. O objeto de estudo da Psicopedagogia é a relação do indivíduo com o meio educacional, buscando, integrar os outros profissionais envolvidos na educação para que melhore e progrida o processo de aprendizagem.

A área da Psicopedagogia é entendida como fornecedora de possibilidades para auxiliar nas dificuldades dos alunos, oferecendo subsídios aos pais, professores e alunos, a criarem estratégias significativas para o desenvolvimento dos estudantes envolvidos. BOSSA (2011) afirma que a Psicopedagogia surgiu devido à grande quantidade de alunos que apresentavam dificuldades de aprender, com o auxílio da Pedagogia, Psicologia, Fonoaudiologia entre diversas áreas que trabalham com linguagem e desenvolvimento humano.

Auxiliar o processo de aprendizagem dos indivíduos é uma das finalidades da Psicopedagogia:

> Do seu parentesco com a Pedagogia, a Psicopedagogia traz as indefinições e as contradições de ciência cujos limites são os da própria vida humana. Envolve simultaneamente, a meu juízo, o social e o individual em processos tanto transformadores quanto reprodutores. Da Psicologia, a Psicopedagogia herda o velho problema do paralelismo psicofísico, um dualismo que ora privilegia o físico, ora o psíquico. Essas duas áreas não são suficientes para aprender o objeto de estudo da Psicopedagogia. O processo de aprendizagem e suas variáveis e nortear a sua prática. Dessa forma, recorre-se as outras áreas, como a Filosofia, a Linguística e a Psicanálise no sentido de alcançar compreensão desse processo. (BOSSA, 2011, p. 38)

O psicopedagogo desenvolve um ambiente para que ocorra uma aprendizagem sólida, a partir de bases de estudos fundamentados nas ciências diversas. Utiliza-se de conhecimentos da Psicologia, assim como o da Pedagogia. Trabalha junto com os professores em escolas e também é capaz de diagnosticar as habilidades e as dificuldades de aprendizagem, intervindo para a superação dessas barreiras. A Psicopedagogia também está associada ao desenvolvimento do indivíduo não só na fase infantil, mas abrange tanto adolescentes, quantos os adultos, conforme afirma FAGALI (2007).

O curso de Psicopedagogia teve seu início no Brasil com o Instituto Sedes Sapientiae, que desencadeou ideias para a construção da Associação Brasileira de Psicopedagogia. FAGALI (2007) menciona que na década de 1970 o Instituto Sedes Sapientiae, iniciou um projeto com o curso de formação em Psicopedagogia vinculado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mas desligou-se da mesma nos anos 80. Após essa desvinculação, o Instituto manteve a clínica de Psicologia, originando o curso de formação de Psicopedagogia, que tinha como objetivo estudar como o indivíduo aprende e orienta a aprendizagem e analisar como os aspectos afetivos, psicomotores, cognitivos e sociais integram o processo da aprendizagem.

Surgindo num período em que muitos profissionais da educação procuravam compreender os problemas de aprendizagem, a Psicopedagogia veio para entender essas dificuldades. De acordo com FAGALI (2007):

> [...] era grande a procura de alternativas criativas para avaliações e intervenções educacionais eficazes, diante dos problemas de aprendizagem, que se avolumavam nas escolas, e as alterações políticas e socioeducacionais vigentes

> na época, intensificando o quadro de dificuldades. (p.23)

Nas salas de aulas, práticas pedagógicas associadas às atividades clínicas, mostravam mais resultados significativos dos estudantes do que práticas individuais, como recuperações nas escolas ou aulas particulares. O curso de formação em Psicopedagogia como vimos, surgiu com o intuito de unir teoria e prática nas questões que envolvem as dificuldades de aprendizagem.

> (...) apesar da preocupação, desde o início para as questões preventivas, o curso inicial se concretizava em torno de questões do que se denominava a reeducação, diante da prática do corpo docente e da demanda da própria população que buscava o curso. Mas a "reeducação" era vista como um processo de reintegração em que estavam presentes os fatores afetivos, os de raciocínio e o desenvolvimento doas conceitos de maneira geral. A compreensão do raciocínio apoiava-se na epistemologia genética de Piaget e os aspectos se fundamentavam na relação vincular (professor-aluno, aprendiz-orientados). Nessa articulação entre afeto e conhecimento no aqui e agora, segundo a abordagem fenomenológica. Um fator fundamental na estrutura do curso dizia respeito ao desenvolvimento do papel do Psicopedagogo, em uma abordagem psicodramática em que o aprendiz- psicopedagogo buscava a formação de sua identidade. (FAGALI, 1992, p. 2[2])

Embora a Psicopedagogia ainda não seja reconhecida como uma profissão, houve grandes avanços em sua trajetória aqui no Brasil. A origem da Psicopedagogia ocorreu na Europa na metade do século XX, para ajudar indivíduos que presentavam algumas dificuldades para aprender, mesmo possuindo habilidades para isso. O movimento dos estudos da Psicopedagogia também apareceu paralelamente nos Estados Unidos, só que em linhas de pesquisas distintas.

Os estudos da Europa chegaram à América do Sul e por fim ao Brasil com conceitos bem aprofundados. No Brasil, os cursos de formação específica em Psicopedagogia, habilita esses profissionais que desejam atuar nessa área. A formação do psicopedagogo está fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB), pois a mesma garante que a educação é dever da família e do Estado, tendo como finalidade o desenvolvimento do cidadão. O profissional da Psicopedagogia possui uma instância que lhe assegura o seu direito de exercício, a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) é o órgão responsável por aprimorar e divulgar os trabalhos desses profissionais.

Ao longo da trajetória para consolidar o projeto, revisões nas estruturas do currículo e dos profissionais, o curso recebeu o nome de Psicopedagogia clínica e institucional. Após esse período, a busca era para a consolidação, valorização e reconhecimento do curso e da profissão. Paralelo a esse fato, os estudos nas áreas da Psicologia, Psicanálise e Linguagem foram ampliados como relata FAGALI (2007), colaborando assim com o desenvolvimento da psicopedagogia e esse começou a atuar em práticas tanto clínicas como institucionais.

Mesmo ainda sendo um desafio a profissionalização do psicopedagogo, é possível reconhecer a sua importância em auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem. Com a criação da Associação Brasileira de Psicopedagogia, os estudos puderam ser difundi-

2 - IN MALUF e BOMBONATTO, 2007, p 23.

dos e divulgados por todo o território nacional, favorecendo discussões e aperfeiçoamento. A Associação Brasileira de Psicopedagogia luta para o reconhecimento dos profissionais através do Código de Ética do Psicopedagogo, que estabelece bases cientificas para auxiliar os psicopedagogos, visando à boa conduta para o exercício da Psicopedagogia. Com a origem do Código de Ética houve um grande avanço para a oficialização desse profissional.

Como o psicopedagogo atua nas dificuldades de aprendizagem dos educandos, considerando aspectos biológicos, psíquicos e sociais, o atendimento acompanha o processo de aprendizagem de como o aluno aprende, porque essa varia conforme fatores diversos. As alterações da aprendizagem e consequentemente reconhecer essas alterações, preveni-las e tratá-las é função do psicopedagogo.

Esse especialista pode atuar em dois contextos. No ambiente escolar numa perspectiva de prevenção, onde auxilia nas dificuldades de aprendizagem e como essas afetam a rotina escolar, colaborando juntamente com o professor para uma melhor estruturação metodológica que visa à evolução do educando. E numa perspectiva da terapia, podemos dizer que o psicopedagogo diagnostica e trata as dificuldades de aprendizagem, juntamente com uma equipe de outros profissionais da área da saúde.

2. As dificuldades de aprendizagem: o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade

Muito se fala sobre dificuldades de aprendizagem. Mas antes de explanar sobre o assunto, é necessário primeiramente entender o que é aprendizagem. Todo o processo de transformar uma informação em um novo conhecimento que englobe os sentidos audiovisuais, tátil-cinestético, aspectos cognitivos, os recursos da escrita, da fala, oralização e a devolutiva dessas informações, compõe a aprendizagem. O aprendizado será sempre continuo e exige uma sequência para que ocorra o desenvolvimento do indivíduo envolvido (CYPEL, 2010, p.39).

Em uma perspectiva mais científica segundo PIAGET (1974, p.35), aprendizagem é a capacidade cognitiva mediante a obtenção de novas informações e ao longo da vida. Portanto, para que se realize a aprendizagem é necessário que estruturas cognitivas estejam preservadas. Cada indivíduo aprende conforme sua maturidade cognitiva.

O processo de ensino e aprendizagem desenvolve-se em diversos ambientes, necessitando do auxílio de um agente de conhecimento, que transmita, informe um conteúdo e que crie condições para a aprendizagem. Esses aspectos são fundamentais, a falta ou falha em alguns desses elementos acarreta numa dificuldade de aprender.

Durante muito tempo, o insucesso na aprendizagem devia-se a fatores considerados como um fracasso escolar que responsabilizava assim muitas vezes os alunos por essa condição como afirma (BARTHOLO In MALUF e BOMBONATTO, 2007, p. 59). Ao longo de vários estudos, foi possível modificar o olhar a esses questionamentos. Sabemos que as dificuldades de aprendizagem podem advir de fatores diversos tanto cognitivos, patológicos ou também de um ambiente precário do aprender.

Jogar muitas vezes a culpa no aluno, assim como rotulá-lo de preguiçoso ou lerdo o desmotiva. Diante de uma condição de dificuldade, ele necessita de uma intervenção aprofundada do professor e do psicopedagogo. Ninguém não aprende porque não quer, mas sim porque existe alguma barreira que deve ser identificada. Fazer um acompanhamento e assim oferecer recursos e caminhos para que esse

educando possa desenvolver suas habilidades e competências é o correto.

Assim como no campo da Psicopedagogia, o professor, que atua diretamente com o aluno e suas dificuldades, precisa considerar o indivíduo em sua totalidade. Trabalhar em conjunto com a família desse aluno é importante, pois fatores emocionais interferem na aprendizagem. BARTHOLO (2007, p.61) afirma que "um dos objetivos que temos em um trabalho psicopedagógico é entender a forma de aprender do sujeito e trabalhar a sua mobilidade quando esta se encontra rigidificada".

Avaliar a interação do educando com o ambiente escolar, observar fatores sociais, cognitivos e orgânicos, faz-se necessário para compreender esse indivíduo. Quando nos referimos às dificuldades de aprendizagem não estamos dizendo que o mesmo está associado a um distúrbio ou déficit apenas, essas dificuldades também são consequências de fatores intra e extraescolares, devendo ser investigadas.

A avaliação e revisão dos sintomas que lhe são característicos dessa dificuldade de aprendizagem passaram a ser denominadas na década de 90, como Distúrbio do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Já no Brasil adotamos a nomenclatura Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

> O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade foi citado na literatura no ano de 1925. Dupré e seus estudos nesse período cita um desajuste motor em crianças sem lesões no cérebro como afirma CYPEL (2010). Em 1947 os estudos foram retomados com foco nas dificuldades de aprendizagem e alguma eventual lesão cerebral. Ao longo dos anos a comunidade dos neurologistas despertou interesse pelo tema. Mas foi em 1962 que o termo "DCM-disfunção cerebral mínima" começa a ser adotado para designar as alterações, quando se descobriu que não eram causadas por lesões. (CYPEL, 2010, p. 16)

Segundo estudos da Associação Brasileira de Psicopedagogia, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (MALUF e BOMBONATTO 2007) é um transtorno com características genéticas, facilmente visíveis durante a infância. Interfere do desenvolvimento da vida do indivíduo, manifesta-se com a hiperatividade, desatenção e impulsividade.

A atenção é compreendida como o elemento que integra todo o sistema nervoso central, sendo bem complexo, envolvendo situações de vigília e estado do sono (CYPEL, 2010, p. 24). No primeiro somos capazes de processar as informações recebidas e selecionar aquelas que nos interessa, envolvendo também fatores externos como ambiente estimulador, fatores emocionais, dentre outros.

> [...] a habilidade para atender seletivamente a estímulos relevantes e ignorar outros é parte integral do processo de aprendizado, e é necessário entender o desenvolvimento dessas habilidades para que possa estabelecer um modelo adequado de aprendizado na criança. (HAGEN e HALE, 1973 apud CYPEL, 2010, p. 27).

O déficit de atenção afeta essa atenção seletiva, responsável pelo aprendizado de um aluno, causando dificuldades. A primeira característica da hiperatividade é a apresentação de uma atividade motora além do comum. É um indivíduo inquieto, movimenta-se sempre, não consegue ficar sentado quando necessita, dificilmente para ao realizar atividades do cotidiano. Conforme CYPEL (2010, p. 63). a hiperatividade corresponde ao exagero ou excesso de atividade motora na criança. Para identificar

a presença da hiperatividade é necessário observar o comportamento dos alunos, a inquietação constante. Na idade escolar esse comportamento torna-se um problema, causando dificuldades na aprendizagem, sendo alunos sem organização apresentando pouco tempo de atenção nas tarefas.

> Na maioria das vezes, comportamentos relacionados à desatenção, hiperatividade e impulsividade vêm associados, entrelaçados, não sendo possível distingui-los como sendo decorrentes de uma ou outra daquelas condições. Tem-se a convicção de que a inquietude verificada, em algumas crianças, é decorrência direta de sua dificuldade de fixar atenção, fazendo com que mude de interesse em curta fração de tempo, determinando a sua movimentação no ambiente até encontrar um novo objetivo. (CYPEL, 2010, p. 68)

Já a impulsividade é uma dificuldade de controlar os impulsos, ou seja, não espera que o estímulo feito receba um impulso pensado, agindo de maneira impulsiva, sem pensar. Quando um aluno apresenta essa deficiência de controlar a impulsividade, ele costuma não ter paciência de esperar.

Outro sintoma do TDHA é a desatenção que acontece com muita frequência dos casos, pois o aluno não é capaz de concentrar-se ao realizar uma atividade, não lembra-se da tarefa realizada ou perde-se no meio da lição, não lembrando do que estava fazendo. Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (APA-sigla em inglês para American Psychiatry Asociation), o diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é feito através do DSM-IV (Diagnostic and Statistic Manual) desenvolvido por equipes clínicas, como psiquiatras e neuropediatras. Esse manual orienta a presença do TDHA, somente é feita quando ao menos seis sintomas relatados no manual sejam diagnosticados no indivíduo em uma lista de nove, como desatenção ou impulsividade e hiperatividade (CYPEL, 2010, p. 71-73).

> I. Em geral, distrai-se facilmente com estímulos pouco significativos;
> II. Esquece as atividades do dia;
> III. Tem dificuldade em manter a atenção em jogos ou trabalhos;
> IV. Parece não estar ouvindo o que está sendo falado;
> V. Costuma perder objetos necessários ás suas tarefas ou ás atividades escolares;
> VI. Pouca atenção aos detalhes nas tarefas escolares e outras atividades;
> VII. Dificuldade em organizar atividades com objetivos determinados;
> VIII. Evita, não gosta, ou reluta em participar de tarefas que requeiram esforço mental mantido por um período de tempo determinado;
> IX. Não segue as regras e falha em completar as tarefas escolares, rotinas ou deveres no local das atividades. (os citados itens acimas devem ser observados nos casos de desatenção, e para comprovar que exista é necessário o indivíduo apresentar seis ou mais).

Nos casos de hiperatividade e impulsividade, também é necessário observar seis ou mais características descritas abaixo como afirma CYPEL (2010. P.72):

I. Levanta-se com frequência da cadeira na sala de aula ou outro local onde se espera que fique sentado;
II. Em geral, age antes de pensar;
III. Costuma ter dificuldade de esperar sua vez em atividades em grupos;
IV. Responde a perguntas antes que estejam completamente formuladas;
V. Apresenta dificuldade em brincar e partici-

par de atividade de lazer;
VI. em geral, corre exageradamente ou sobe nos móveis em situações inapropriadas;
VII. costuma fazer movimentos com as mãos ou pernas mesmo sentado;
VIII. interrompe ou mostra-se intrusa em relação a outras pessoas;
IX. geralmente fala em excesso.

Nas salas de aula erroneamente alunos que possuem comportamento agitado são tidos como hiperativos. Mas para diagnosticar o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade é preciso realizar exames neurológicos e clínicos para que seja comprovada sua existência.

Os sintomas desatenção, impulsividade e hiperatividade são observados e avaliados no período da infância. Existem casos que esses três possam apresentar- se combinados no indivíduo ou apenas um ou dois sintomas. CYPEL (2010) afirma que a falta de atenção, dificuldades de concentração, um comando dado e não acatado pelo aluno, mudanças constantes de atividades, são algumas características do TDHA. Como foi dito anteriormente, são necessários exames clínicos e neurológicos além da observação sintomática para um diagnóstico preciso do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

As causas do TDHA decorrentes de fatores neurológicos geram uma "falha" na transmissão dos comandos, das funções executivas. O aluno com TDHA não tem o controle de esperar algo, quer tudo imediatamente, não atende as regras, dificuldades de se concentrar nas tarefas da rotina escolar, agitação física (não consegue permanecer "quieto" diante de situações em que é preciso. Essas são apenas algumas manifestações do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Nos casos de desatenção que comumente aparece, o aluno não é atento a detalhes que ele mesmo relata serem fáceis em suas atividades, não se concentra em atividades como ler um livro completo, jogos ou mesmo suas lições, não é organizado em suas tarefas, afasta-se de atividades que necessitem de esforços para pensar e também é desorganizado com seus objetos.

A hiperatividade costuma apresentar-se em forma de sintomas de agitação motora mãos e pés em constante movimento, não permanece sentado e fala constantemente. Na impulsividade, as características manifestadas em casos de TDHA os alunos não sabem esperar sua vez para realizar as tarefas.

O tratamento do TDHA é muito amplo, havendo além de uma abordagem médica com medicamentos. O auxílio e interferência de uma equipe multidisciplinar, assim como o papel da família também é essencial. Como afirma CYPEL (2010), o diagnóstico e avaliação são feitos através de profissionais com experiência ampla no desenvolvimento infantil. As questões orgânicas relacionadas ao cérebro cabe a profissionais da saúde como o neuropediatra que investiga a possível existência do TDHA. "Não existe ainda um instrumento de avaliação que, por si só, permita a realização do diagnóstico isento de risco de incorreções ou críticas" (CYPEL, 2010, p. 80).

Diante dessa afirmação, afirmamos que não é possível aceitar avaliações superficiais, baseando-se apenas em um aspecto, seja ele, comportamental ou neurológico.

> O uso dessas baterias de teste e questionários deve ser apreciado com cuidado. É importante ressaltar mais uma vez que poderá haver desvio do resultado, em função de que muitos desses instrumentos estejam aferindo quase que exclusivamente um canal perceptual, por exemplo,

> o auditivo. Poderá, também, como já foi referido, a produção e o comportamento da criança, mostrarem-se melhores, em virtude de se tratar de uma consulta médica e do contato mais individualizado. Mesmo assim, esses instrumentos poderão ser utilizados como auxiliares ou complementares para o diagnóstico, desde que aplicados por profissionais experientes e sendo essas informações agregadas a outras observadas na criança, permitindo maior abrangência das aferições para que se formulem as conclusões diagnósticas finais. (CYPEL, 2010, p. 81)

Já o uso dos medicamentos que visam a diminuir os sintomas causados pelo TDHA, vem sendo discutido, pois a escolha desse tratamento em longo prazo pode ser prejudicial. Essa forma de tratamento é utilizada em alterações extremas de comportamentos. Sendo que cada caso deva ser avaliado de forma individualizada conforme CYPEL (2010).

> É de suma importância a criança saber exatamente os motivos pelos quais está indo à consulta. Ser informada que está apresentando comportamentos que dificultam seus relacionamentos na escola, em casa, no clube, que está mostrando-se impaciente, agitada, desorganizada com os brinquedos, roupas e pouco responsável com as tarefas escolares. Enfim, deixa-la saber que está acontecendo algo que motivou a preocupação de seus pais e que a busca de um profissional tem a finalidade de encontrar os recursos para ajuda-la a corrigir e adequar os comportamentos inconvenientes e, por consequência, trazer-lhe bem-estar no convívio com a família e com os amigos. (CYPEL, 2010, p. 87)

3. O papel do Professor e do Psicopedagogo diante de alunos com TDHA

Como afirma MATTOS (2015), "não existe uma técnica nem uma abordagem pedagógica específica que possa melhorar a atenção e o desempenho da criança com TDHA". Mas o trabalho com esses alunos deve ser assegurado e garantido, sendo também possível de ser realizado. A parceria da família do aluno TDHA e da escola é fundamental. Para CYPEL (2010, p.97-98), o ambiente favorável na sala de aula para que se obtenha uma aprendizagem significativa a todos:

> 1) A primeira atitude, até de bom senso, é colocar o aluno sentado bem próximo ao professor, logo na primeira fila. Será mais fácil assim vigiá-lo e estimulá-lo na participação e realização das atividades.
> 2) O professor experiente tentará encontrar estratégias para motivar tal aluno, o que, algumas vezes, pode ficar descuidado. Um pequeno detalhe na apresentação do material, um acréscimo particular na didática, e terá ganho a atenção e o interesse do aluno.
> 3) Solicitar a realização das tarefas segundo a capacidade demonstrada pela criança e, aos poucos, com cuidado, solicitar algo mais. Se as tarefas forem grande quantidade, procurar dividi-las em duas ou três partes. Exigências exageradas terão respostas incompletas e desestimularão a criança, expondo-a ao fracasso. Nesse período, quanto mais sucesso puder obter e usufruir, melhor será. Procurar elogiar o aluno quando as tarefas e o comportamento estiverem adequados.
> 4) Evitar correções e comentários desabonadores, depreciativos. Mais eficiente será chamar o aluno para próximo de si e mostrar-lhe como é o certo, tantas vezes quantas forem necessárias.
> 5) Manter a classe organizada facilitan-

do, por consequência, a organização do aluno. Inserir rotinas com essa mesma finalidade para que tenha uma previsibilidade do que vai ocorrer.

6) Manter diálogo com o médico e outros profissionais que lidam com a criança, para ter informações, trocar ideias e encontrar estratégias que possam beneficiá-la.
7) Se o aluno estiver em um dia de maior inquietação, oferecer-lhe a oportunidade de sair da sala, ir ao banheiro, ou levar algo até a biblioteca.

O profissional da Psicopedagogia está habilitado e capacitado para uma intervenção necessária auxiliando os educandos com TDHA a desenvolverem e avançarem na aprendizagem. Aliando as questões orgânicas e ambientais, o psicopedagogo desenvolverá estratégias para informar e auxiliar os professores. Sua intervenção esta embasada num nível preventivo (BERLIM E PORTELLA in MALUF e BOMBONATTO, 2007). Trabalhando com as diferenças e essas devendo ser respeitadas, identificar e reconhecer habilidades e capacidades dos alunos com TDHA.

A Psicopedagogia alia o conhecimento em estabelecer o processo de ensino- aprendizagem com auxílio nas dificuldades de aprendizagem, buscando e contribuindo com o avanço do indivíduo, bem como do educador.

> Assim, o psicopedagogo pode contribuir para a qualificação do trabalho docente, oferecendo novas perspectivas para pensar e compreender as dificuldades e o fracasso escolar. (BERLIM & PORTELLA[3])

A postura do profissional de educação diante do diagnóstico deve ser de adoção de atitudes que façam com que os alunos TDHA, possam avançar no aprendizado. CYPEL (2010, p. 96) relata que muitas vezes os professores não sabem como agir diante dos alunos com essa dificuldade de aprendizagem, pois

> [...] a referência a essa atitude reativa dos professores tem suas razões e não aqui intenção de menosprezá-los e menos ainda as escolas; devem ser considerados heroicos nessa tarefa educacional. (CYPEL, 2010, p. 96)

O trabalho com as equipes multidisciplinares é importante, pais, alunos, professores, psicopedagogos, psicólogos etc, são fundamentais para auxiliar esse momento do estudante em sua rotina escolar, " assim como feito com a criança e com os pais, deverá ser mantido um contato estreito com a escola para esclarecer o que significa desatenção e/ou hiperatividade" (CYPEL, 2010, p. 97).

> O psicopedagogo escolar deve conhecer, reconhecer e problematizar o sistema do qual faz parte e, com estes elementos, oferecer subsídios para a discussão e reflexão das práticas. Envolvendo a equipe diretiva e pedagógica-supervisor, orientador educacional, psicólogo escolar, professores, alunos, pais e funcionários--amplia o espectro de compreensão dos fenômenos que podem obstacularizar a dinâmica de funcionamento da escola, tendo, assim, um papel importante nesse constante e repensar o sistema escola e sua práxis. (BERLIM & PORTELLA[4])

Como afirmam BERLIM & PORTELLA IN BOMBONATTO e MALUF (2007, p. 86), o psicopedagogo trabalha com duas ferramentas, as relações no ambiente escolar e a abordagem

3 - IN MALUF e BOMBONATTO, 2007, p. 86.
4 - IN BOMBONATTO e MALUF, 2007, p. 86

didático-pedagógica. Essas relações são objetos importantes, porque auxilia o professor na compreensão e interação dos alunos TDHA, respeitando as diferenças e reconhecendo o crescimento educacional desses alunos. Já a abordagem didático-pedagógica tem como importância o processo de ensino aprendizagem e como esse é construído dentro e fora da escola

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos desse trabalho foram: Identificar a História da Psicopedagogia no Brasil; analisar a importância do psicopedagogo no processo de ensino e aprendizagem do aluno relacionado ao TDAH.

No 2º capítulo, foi apresentada, resumidamente, a História da Psicopedagogia no Brasil e os objetivos desse profissional em sua atuação. No 3º capítulo, é descrito o significado de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), conceitos, sintomas, diagnóstico e tratamento.

No 4º capítulo, foi analisado o papel do psicopedagogo como um professor que deve buscar a competência para fornecer subsídios teóricos-metodológicos aos professores de alunos que apresentam esse transtorno.

Para concluir, salienta-se que: em meio a diversos estudos sobre o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, vemos que é possível realizar um diagnóstico precoce, quando a escola juntamente com a família se une para acolher e ajudar esses alunos, mas há de se considerar o diagnóstico parcial como cita CYPEL (2010, p. 117), "deverá ser feita uma avaliação ampla e criteriosa das condições de vida e do funcionamento da família, da dinâmica que se estabelece em todas as relações da criança nos ambientes de que participa. Tudo Isso nos proporcionará informações fundamentais para uma melhor e mais consistente orientação, sendo maior a chance de sucesso nos objetivos de adequação desses comportamentos". E esse processo será assumido pelo psicopedagogo.

Os estudos ao longo do tempo sobre o TDAH avançaram e com ele também o trabalho do psicopedagogo foi fundamental. O trabalho conjunto – escola, psicopedagogo e pais, possibilita uma aprendizagem significativa aos alunos com essa dificuldade.

Enfim, essa pesquisa apresentou como é possível indivíduos diagnosticados com TDAH aprenderem, bem como a intervenção do psicopedagogo possibilita novos caminhos para que essa aprendizagem ocorra. O trabalho destaca que o reconhecimento do Psicopedagogo como uma profissão faz-se necessário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Associação Brasileira do Déficit de Atenção. Disponível em:<http://www.tdah.org.br/images/stories/site/pdf/cartilha_abda.pdf>. Acesso em 25 mai.de 2015.

BOMBONATTO, Quezia, MALUF, Maria Irene. Organizadoras. História da Psicopedagogia e da ABPp no Brasil: fatos, protagonistas e conquistas. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2007.

CYPEL, Saul. Déficit de Atenção e Hiperatividade e as Funções Executivas. 4ed. São Paulo: Leitura Médica, 2010.

MATTOS, P. No Mundo da Lua. Perguntas e Respostas sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em Crianças, Adolescentes e Adultos. São Paulo: Lemos Editorial, 2014.

SILVA, A.B.B. Mentes Inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade. 4 ed. São Paulo: Globo S.A.

A LUDOPEDAGOGIA E SUA RELAÇÃO COM OS BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS, JOGOS DE INFLUÊNCIA INDÍGENA, PORTUGUESA E AFRICANA NO BRASIL

Mônica Schweiger

RESUMO

Situar a ludopedagogia de modo coerente com a ocorrência do brincar/jogar, a partir de paradigmas da história, antropologia e de estudos recentes da pedagogia, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2009) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) que referenda o contido nos artigos 4º e 9º da Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, respectivamente o conceito de criança e as interações e a brincadeira como eixos estruturantes para as práticas pedagógicas na Educação Infantil (0 a 5 anos de idade), viabilizou o entendimento que brinquedos, brincadeiras, jogos ocorrem nas culturas, por quem, onde e quando são efetivamente elaborados, experienciados e vivenciados, o que no Brasil significa serem os de influência indígena, portuguesa e africana os de maior expressão. Ao relacioná-los e descrevê-los, foi possível concluir que pesquisas em ludopedagogia, mesmo que apenas bibliográficas, não poderão estar apartadas das culturas que os originaram ou influenciaram e, sobretudo, quão importante é o brincar para os seres humanos, principalmente para e nas infâncias, que, ao fazê-lo, coproduzem cultura, e por esta razão provavelmente brinquedos, brincadeiras, jogos são (re) significados nas interações intra e interculturas.

Palavras-chave: Ludopedagogia; influência indígena; influência portuguesa; influência africana; Brasil.

ABSTRACT

To situate ludopedagogia in a coherent way with the occurrence of playing, from paradigms of history, anthropology and recent studies of pedagogy, with the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education - DCNEI (2009) and the National Common Curricular Base - BNCC (2018) which endorses what is contained in articles 4 and 9 of Resolution CNE / CEB nº 5, of December 17, 2009, respectively the concept of child and interactions and play as structuring axes for pedagogical practices in Early Childhood Education (0 to 5 years of age), made possible the understanding that toys, games, games occur in cultures, by whom, where and when they are effectively elaborated, experienced and experienced, which in Brazil means those of indigenous, Portuguese and African influence. of greater expression. By relating them and describing them, it was possible to conclude that research in ludopedagogy, even if only bibliographic, cannot be separated from the cultures that originated or influenced them and, above all, how important it is to play for human beings, especially for and in childhood, which, in doing so, co-produce culture, and for this reason probably toys, games, games are (re) signified in intra and intercultural interactions.

Keywords: Ludopedagogia; indigenous influence; Portuguese influence; African influence; Brazil.

INTRODUÇÃO

É inegável a importância do brincar aos seres humanos, não tão somente na infância, mas nela principalmente, tampouco o potencial sócio, educativo e afetivo e identitário que possui. A ludopedagogia ao utilizar esse potencial, através do ensinar aprender brincando/jogando, procura, além da atividade inerente e essencial à infância que é o brincar, utilizar-se de conhecimentos culturais construídos para facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças desde tenra idade, sem que no entanto se utilize dos brinquedos, brincadeiras, jogos desconectados das culturas que os originaram ou influenciaram, optando-se pelos estudos da história e antropologia, aliados aos estudos mais recentes da pedagogia para conceituar e delimitar o tema.

Considerando que, no mundo atual, essencialmente capitalista, a forma de produzir os brinquedos vem, gradativamente, deixando de ser artesanal, mantendo-se esta forma de produção no Brasil em algumas culturas indígenas, em que produzir o brinquedo ainda tem o sentido de fazer parte da brincadeira, ponto em que se inicia, onde procurar e selecionar elementos da natureza se fazem necessários para a brincadeira acontecer, surge a importância de se resgatar esta forma de produção do brinquedo, que também terá o significado de demonstrar a outras crianças não indígenas a importância de se preservar essas culturas e o meio em que vivem, sem o que, daqui a algum tempo, não mais se deterá o processo de construção dos mesmos. Conhecê-los, ajuda a preservar a memória, a história e até mesmo os brinquedos em sua originalidade, apropriando-se desses saberes.

Resgatar influências dos saberes das culturas indígena, portuguesa e africana sobre brinquedos, brincadeiras e jogos, é preservar nossa própria memória e imaginação de criança que fomos e somos, embora possamos nos encontrar em outra fase da vida; é preservar a história de infâncias de gerações passadas; é possibilitar no presente que crianças construam histórias de infâncias; é dar oportunidade às gerações futuras de também conhecer essas histórias, mesmo que modificadas/transformadas ao longo do tempo: o que sempre serão, mas com valores agregados.

Relacionar alguns brinquedos, brincadeiras, jogos de influência indígena, portuguesa e africana no Brasil, mostrou-se desafiador e, ao mesmo tempo, tarefa difícil, pois muitas publicações esparsas são encontradas e nem sempre os registros de entendimentos sobre determinado brinquedo, brincadeira, jogo coincidem, até porque os diferentes tipos de registros são captados e organizados quase sempre a partir do olhar de outra(s) cultura(s). Desta feita, entende-se que este escrito não é exato e se tem ciência que não é finito, tampouco pretende exaltar uns em detrimento de outros, mas ao relacionar alguns brinquedos, brincadeiras, jogos em um único artigo, espera-se possa aguçar a curiosidade e pesquisa bibliográfica em ludopedagogia.

1. A Ludopedagogia e sua relação com os brinquedos, brincadeiras, jogos de influência indígena, portuguesa e africana no Brasil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009), em seu artigo 4º conceitua toda criança como:

> [...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagi-

> na, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura." (BRASIL, 2009)

A Etapa da Educação Infantil (de 0 a 5 anos) na Base Nacional Comum Curricular, prevê dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas: as interações e a brincadeira (Artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009), nos quais a ludopedagogia se insere.

A palavra ludus vem do latim ludere que significa brincar/jogar. Pedagogia, por sua vez, significa a ciência que estuda a educação, tendo como um dos objetos de estudo os processos de ensinoaprendizagem, o que requer intencionalidade por parte de quem ensina: para quê ensina, o que ensina e como ensina em relação ao sujeito que aprende: para quê aprende, o que aprende e como aprende.

A definição de ludicidade de Luckesi (2000), refere-se a um fazer humano que não se relaciona apenas à presença de brincadeiras, jogos, mas a sentimentos, atitudes dos sujeitos envolvidos na ação, um prazer em função do envolvimento genuíno com a atividade, uma sensação de plenitude que acompanha processos formativos significativos e verdadeiros.
Ortiz é mais enfático:

> [...] Deve-se estimular as atividades lúdicas como meio pedagógico que, junto a outras atividades, como as artísticas e musicais, ajudam a enriquecer a personalidade criadora, necessária para enfrentar os desafios na vida. Para qualquer aprendizagem, tão importante como adquirir, é sentir os conhecimentos [...]. Divertir-se enquanto aprende e envolver-se com a aprendizagem, fazem com que a criança cresça, mude e participe ativamente do processo educativo. (ORTIZ, 2005, p. 10)

E nesse sentido a ludopedagogia deve ser compreendida, proporcionando interações e brincadeira. Assim como a pedagogia não se concebe distanciada da filosofia, sociologia, psicologia e outras ciências, a ludopedagogia não está alheia à história e antropologia, sendo selecionadas para e como compreensão sobre o tema, além de estudos recentes na educação.

Para Huizinga (2000), o lúdico é atividade humana, "elemento cultural". Lúdico e jogo têm mesmo significado. Compreende jogo como fenômeno antropológico, que potencializa a identidade do grupo social. Ortiz (2005), designa o jogo como "prática cultural".
Brougère descreve a origem da "cultura lúdica" e o que é:

> Origina-se das interações sociais, do contato direto ou indireto (manipulação do brinquedo: quem o concebeu não está presente, mas trata-se realmente de uma interação social). A cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social [...]. A criança co-produz sua cultura lúdica, diversificada conforme os indivíduos, o sexo, a idade, o meio social. (2002, p. 27-28)

Desse de modo que a ludopedagogia não pode ser concebida apartada das culturas. Ortiz universaliza o jogo enquanto prática cultural e o dinamiza em relação às idades quando escreve:

> "O jogo é criança, adolescente, homem, velho, percorre as etapas evolutivas, nasce, viaja, acompanha o ser humano e morre com ele. [...] O jogo faz cultura, a cultura faz vida: o jogo é vida e a vida,

cultura. (ORTIZ, 2005, p. 22)

Kishimoto (1998), relativiza as etapas evolutivas conforme as culturas e períodos da história do Brasil. Explica que no início da República a imagem da criança indígena era misturada com a dos adultos, pois de tudo participava: danças, cantos, imitação de animais, atividades de subsistência e outras; mesmo os comportamentos descritos como jogos não pertenciam somente às crianças. Por esta razão, fala-se em jogos dos indígenas, distinguindo-se o significado de jogo em outras culturas neste período histórico, em que a criança vê-se destacada do mundo adulto.

Entretanto, atualmente, dentre tantas culturas indígenas presentes no Brasil, acaba por ser muito diferente como cada cultura desenvolve o brinquedo e pratica a brincadeira, jogo, o que será perceptível quando da descrição de alguns brinquedos, brincadeiras, jogos de influência indígena no Brasil, considerando também que essas influências vêm, não tão somente, mas principalmente, de fluxos migratórios internos e de povos de países circunvizinhos ao Brasil (que são quase todos da América do Sul!), o que faz ser necessário mencionar a localização atual dos indígenas em terras brasileiras.

Sobre a influência portuguesa no lúdico brasileiro, Cascudo (2001) registra que práticas lúdicas da infância brasileira como cantigas de roda, adivinhas, parlendas, histórias de rainhas e príncipes, de bruxas e assombrações, de brinquedos como o pião, a pipa, o bodoque, e os jogos de pedrinhas, a amarelinha, dentre outros, foram trazidos pelos portugueses e fazem parte da cultura europeia.

Quanto às influências africanas, para delineá-las, é preciso obter dados sobre quais prováveis países africanos trouxeram possíveis influências lúdicas ao nosso país, considerando-se o tráfico de pessoas entre continentes, a extensão territorial do Brasil, os paises fronteiriços na América do Sul e no contexto do continente americano em relação aos fluxos migratórios.

Em reportagem publicada na revista Nova Escola, escrita por Amaral (2015) "As origens dos negros do Brasil", que versa em seu início sobre a reportagem da revista Veja "DNA identifica origem de escravos trazidos à América", obtém-se a informação de que escravos enterrados há mais de 300 anos no Caribe, na ilha de St. Martin, teriam vindo de uma região que hoje são os países africanos Camarões, Gana e Nigéria.

Na mesma reportagem da revista Nova Escola é comentada pesquisa realizada pelo médico geneticista e professor titular de Bioquímica Sergio Danilo Pena, da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, que, ao analisar genes de um grupo de negros em São Paulo, polo de migração interna no país e, por isso, de possível referência para o que ocorreu em geral no Brasil, estabeleceu marcadores de linhagem para o grupo, sendo "44,5% com ancestral no Centro Oeste, 43% no Oeste e 12,3% no Sudeste da África, dados que se comparados com do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, dependendo do período considerado e das relações comerciais mantidas no comércio de escravos, corroboram em grande parte com os do levantamento realizado por João José Reis, professor de história da Universidade Federal da Bahia - UFBA, que destaca a atual Angola como a região de maior fornecimento de escravos aos domínios portugueses nos séculos XVI, XVII e a primeira metade do século XVIII para o Rio de Janeiro, Recife e São Paulo, da atual Nigéria para a Bahia em meados do século XVII até após a proibição do tráfico

de pessoas, e da atual Moçambique, na costa leste africana, para o Rio de Janeiro, Recife e São Paulo no fim do século XVIII e começo do século XIX.

Antes, porém, de se iniciar a descrição de brinquedos, brincadeiras, jogos, utilizar-se-á algumas citações para tentar compreendê-los, sem que haja a preocupação em definí-los com precisão:

> Vital Didonet: "É uma verdade que o brinquedo é apenas o suporte do jogo, do brincar, e que é possível brincar com a imaginação. Mas é verdade, também, que sem brinquedo é muito mais difícil realizar a atividade lúdica, porque é ele que permite simular situações [...] Se criança gosta de brincar, gosta também de brinquedo. Porque as duas coisas estão intrinsecamente ligadas." (IN Kishimoto, 1998). Kishimoto: "[...] o brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações veiculadas pela memória e imaginação. O vocábulo brinquedo não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte da brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. E a brincadeira? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo." (KISHIMOTO, 2001, p.21)

Sobre jogos, Kishimoto sintetiza:

> [...] (excetuando-se jogos de animais), os autores assinalam pontos comuns como elementos que interligam a grande familia dos jogos: 1. liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário, de motivação interna e episódica da ação lúdica; prazer (ou desprazer), futilidade, o "não-sério" ou efeito positivo; 2. regras (implícitas ou explícitas); 3. relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), incerteza de resultados; 4. não literalidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade, imaginação e 5. contextualização no tempo e espaço." (KISHIMOTO, 2001, p.27)

2. Brinquedos, brincadeiras, jogos de influência indígena no Brasil

Bilboquê: típica dos Ticuna, no estado do Amazonas. Brinquedo confeccionado com elementos da natureza: casca dura de frutos, bambu e outros, uma espécie de "bola" com furo e um bastão presos por fibra vegetal, em que, ao lançar a "bola" no ar, tenta-se encaixar o furo da "bola" no bastão.

Peteca e a brincadeira mangá, tobdaé: uma espécie de queimada. Peteca, brinquedo confeccionado pelos Pareci e Xavante no estado do Mato Grosso, pelos Canela, no estado do Maranhão e, provavelmente, por demais indígenas pelo Brasil. Os Canela utilizam folhas de buriti, uma espécie de palmeira do cerrado, para confeccioná-la.

Mangá, Tobdaé parece ser brincadeira comum em boa parte das tribos indígenas, como entre os Xavante do estado de Mato Grosso, uma espécie de queimada em duplas, com a diferença de serem usadas petecas ao invés de bola, em que as duas crianças da dupla possuem várias petecas para lançarem-nas e acertarem-nas uma na outra, "queimando-a", alternando-se a

vez da criança "queimada" por outra que esteja aguardando brincar.

Pernas de pau: Os Xavante do estado de Mato Grosso procuram tronco longo e reto com uma forquilha, em forma de Y para apoiar o pé, em meio ao cerrado (vegetação típica da região, de árvores retorcidas), levando, às vezes, horas para encontrarem o primeiro e depois o segundo (parecido com o primeiro), a fim de formarem o par do brinquedo e só depois iniciarem a brincadeira: andar de pernas de pau.

Dobraduras: típica dos Canela, no estado do Maranhão. Confeccionadas em folhas de buriti, uma espécie de palmeira do cerrado, para representar animais, da qual também confeccionam petecas.

Figuras com fio[1], conhecidas como jogos de cordel, jogo do fio, cama de gato. Figuras elaboradas pelos Tapirapé, dos estados de Mato Grosso e Tocantins, representando elementos da cultura, como objetos, animais e cenas do cotidiano, com o cordel/fio de aproximadamente um metro e meio de comprimento atado nas duas extremidades, em sequencia de manobras e entrelaçamentos com os dedos das mãos de um ou dois participantes, iniciando-se com a abertura do "anel" do fio seguro na parte contrária à das palmas das duas mãos, deixando os quatro dedos de cada mão envolvidos pelo fio e os polegares de fora, como base para a maioria das figuras. Os Karajás, dos estados de Mato Grosso, Goiás, Tocantins e Pará, construíam em torno de vinte figuras em 1909, observadas por Kissemberth, das quais três eram conhecidas pelos Tapirapés. Entre os Taulipáng, no estado de Roraima, fronteira com a Venezuela e a Guiana, Kissemberth relatou a representação de raízes da palmeira paschiuba, entrada da casa, mandíbula de macaco e espelho no jogo do fio.

Jogo da onça (e dos cachorros): Adugo. Um tabuleiro com um quadrado maior dividido em 16 quadrados menores, cortado por linhas diagonais e um apêndice triangular dividido ao centro é conhecido traçado pelos Bororos de Mato Grosso, Manchineris do Acre e Guaranis de São Paulo, conforme levantamento realizado pelo projeto Jogos indígenas do Brasil.

Tabuleiro traçado, 15 pedras ou sementes, em que uma maior do que as demais é a onça que sai do centro do quadrado maior, devendo atacar os cachorros, "comendo-os", como no jogo de damas, e demais catorze "peças" os cachorros distribuídos em um só lado do quadrado maior, nos pontos de encontro de linhas, devendo encurralar a onça, para que não mais possa se movimentar.

Brincadeira do gavião (e dos passarinhos): Toloi Kunhügü - uma espécie de pega pega. É descrita como típica da tribo Kalapalo, localizada ao sul do Parque Indígena do Xingu, no estado de Mato Grosso, mas conhecida por outras tribos, também. É brincada às margens de águas ou em solo fofo, desenhando-se uma árvore com seus galhos, para que cada criança escolha um, a fim de sentar-se e em ser seu ninho, abrigo do gavião, que propõe a brincadeira e costuma ser o pegador/predador dos passarinhos. A brincadeira se inicia com o gavião acocorado/agachado, que ao ser atraído pelos passarinhos fora de seus ninhos, a baterem com os pés no chão e a cantarem, salta/pula e corre em direção às presas, que podem se proteger do ataque, correndo para o galho (ninho) escolhido. O gavião ao pegar sua(s) presa(s), leva-a(s), uma a uma, para o seu ninho, de onde não poderão mais sair, até que sobre o último

1 - Importante é que toda figura formada representa elementos das culturas e por esta razão os indígenas dão nomes às figuras.

passarinho que será o próximo gavião.

Brincadeira do tucunaré ou do peixe pacu: Uma criança é o pescador e as demais formam uma fila. O pescador, com uma vara ou pedaço de galho/pau parecido com uma vara de pescar corre em direção à última criança da fila para tentar "pescá-la"/tocá-la com a vara, enquanto a fila serpenteia.

Brincadeira da Queixada: Nankiô. Os Panará dos estados de Mato Grosso e Pará crêem que os animais já foram seres humanos que faziam aldeias, festas, caçadas, e dizem que com os bichos aprenderam: com o rato a semear milho e com a cotia amendoim, fazendo a festa da cotia como ela ensinou, antes da colheita. Assim também a brincadeira da queixada imita àquelas criadas na aldeia: ao entrarem nas casas, a revirarem as coisas e a mexerem nas comidas. Dentro de casa os meninos são pintados com urucum ou jenipapo, saem em fila, uns segurando nos outros, cantando e dançando a música da queixada, ensinada por um adulto, até à casa central da aldeia, onde os homens se encontram à noite e os meninos são formados quando deixam de ser crianças. Ao adentrarem, caem "mortos" no chão, como as queixadas caçadas, e um adulto ajeita-as, uma a uma em roda, como se tivesse preparando os porcos para assarem no jirau.

Brincadeira dos Marimbondos ou Cabas - Maë: Brincadeira realizada à beira de um rio, em que um grupo, geralmente de meninas, brinca de fazer beiju (tapioca) e o outro, geralmente de meninos, constrói na terra ou areia uma casa de marimbondos (vespas). Quando o primeiro grupo constata que a casa de marimbondos está quase pronta, corre para tentar destruí-la e o grupo que a construiu tenta evitar que isso ocorra, "picando" quem dela se aproximar, a fim de evitar a destruição da moradia.

A brincadeira dos marimbondos também é conhecida como Cabas - Maë, sendo um grupo de cabas (vespas) e outro de roçadores. O grupo de cabas senta-se em roda e segurando a parte de cima das mãos, uns dos outros, balançam-nas para cima e para baixo cantando, imitando um ninho de cabas. O grupo de roçadores mexe os braços como se cada um estivesse a roçar, até que um deles bate no ninho de cabas que saem "voando" a picar os roçadores. Cabas ou marimbondos, que são vespas, são insetos comuns nas matas.

A corrida do saci: Heiné Kuputisü; e a briga de galo. Também brincada pela tribo Kalapalo, consiste em correr com um só pé (como o saci), até uma distância pré determinada por uma linha traçada, sendo mais importante a proximidade ou chegada à linha do que a velocidade. Ganha a corrida quem percorrer a maior distância, sem que o pé seja trocado.

Na brincadeira briga de galo, uma dupla de crianças indígenas fica parada em um só pé na água do rio, com os braços cruzados até que uma criança derruba a outra ao bater os ombros para tentar desequilibrá-la.

Os Manchineri, do estado do Acre, imitam um galo: a dupla inclina o tronco para frente até a cintura e com as mãos dadas atrás das coxas, usam o tronco para empurrar um ao outro fora de um círculo traçado no solo.

Derruba toco ou luta do maracá (instrumento de cabaça, que é a casca do fruto maduro, também utilizada como utensílio ou panela): brincada pelos Pataxó dos estados de Minas Gerais e Bahia (derruba toco) e pelos Tupinambá do litoral brasileiro (luta do maracá).

Um toco no centro da "luta" em que a dupla ten-

ta um derrubar ao outro para fazer o toco tombar com parte(s) do corpo em desequilíbrio.
Jogo da banana: Poï Aru Nhagü, assim denominado entre os Ticuna. Inicia com uma dupla, cada qual com sua pilha de rodelas de banana. Demais indígenas escolhem entre defender ou derrubar as rodelas da fruta, utilizando uma bola de pano para tentar "queimar" aqueles que tentam derrubá-las, eliminando-os da brincadeira.

Piões que zunem: Embora tenham sido os portugueses que trouxeram o pião com cordão ao Brasil na época da colonização, os Taulipáng elaboram pião com pequena totuma (fruto), redonda e oca, fazem furo(s) redondo(s) na lateral para zunir e mais dois para atravessar um palito de madeira dura, em ângulo reto, selam o palito na totuma com cera negra e giram-no com as mãos em solo plano para o som se produzir. Os Panará do estado do Pará fazem piões que zunem do tucumã, fruto de uma palmeira. Outros indígenas como os Galibi, localizados à margem direita do rio Oiapoque, ao norte do estado do Amapá, também produzem piões que zunem.

Jogo de bola. Da árvore caucho (Castilloa ulei), nativa da Colômbia e da Amazônia no Brasil, indígenas extraiam goma elástica (látex) para revestir uma bola que aos primeiros europeus pareceu ser feita de um pau muito leve. Rebatiam-na com as costas e deitados de bruços. Os Pareci, do estado de Mato Grosso, extraiam o látex da mangabeira para preparar a bola de borracha e jogavam-na às cabeçadas.

2.1 Brinquedos, brincadeiras, jogos de influência portuguesa no Brasil

Pipa: Introduzida no estado do Maranhão pelos portugueses no século XVI, mas de provável origem oriental, a arraia, brinquedo de cruzeta de cana ou madeira leve, coberta por papel de cor, com três linhas finas à mesma distância em três lados da armação e na armação inferior uma cauda longa para pender, de tecido leve ou papel, precisa de quantidade de linha suficiente para ser levantada contra o vento e sustentada no ar. As arraias podem ter formato de paralelogramo (quadrado, retângulo, losango), com forma de aves, estrelas, triângulos e outras. Os portugueses conhecem-nas como arraia, raia, bacalhau, papagaio, gaivota, estrela... Yrjo Him, autor do livro "Les Jeux d'Enfants" (apud Lima, s.d. p. 278), comenta que lendas coreanas sugerem que no Japão foi erguido um papagaio com uma lanterna, dando a impressão do surgimento de uma estrela. No Brasil, as denominações correntes são: pipa, papagaio, curica, cafifa, pandorga, quadrado, arraia, raia e outras.

Jogo do pião com cordão: A origem do pião está entre os gregos e romanos, mas foram os portugueses que divulgaram este jogo no Brasil nos primórdios da colonização.
Teófilo Braga (apud Cascudo, 1984, p. 59) escreve em versos portugueses a seguinte adivinhação sobre o pião com cordão:

"Para andar lhe pus a capa
E tirei para andar
Que ele sem capa não anda
Nem com ela pode andar
Com capa não dança
Para dançar se bota capa
Tira-se a capa para dançar"

Cascudo (1984, p. 344) descreve o pião e sua procedência no Brasil:

> O pião é um pequeno objeto feito de madeira, de preferência a brejaúva, tendo na ponta um prego - ferrão - implemento da lúdica infantil, do jogo do pião, atividade

recreativa introduzida no Brasil pelo povoador branco.

Bolinhas de gude e o jogo do papão: É possível afirmar que bolinha de gude é um dos brinquedos mais antigos da humanidade, pois data de 3.000 a 4.000 anos A.C., fato comprovado pelos exemplares encontrados em escavações arqueológicas no Egito e Oriente Médio. Os gregos também a utilizavam em vários jogos e os romanos os difundiram. As bolinhas eram de pedras, tanto é que a palavra "gude" vem de "gode" que significa pedrinha redonda e lisa. Passaram a ser feitas de argila, madeira e mármore (rocha encontrada onde houve atividade vulcânica). Só no século XV começaram a ser feitas as de vidro (Veneza e Boêmia). No século XVII surgiram as de porcelana e louça. Foram criadas também as de aço, mas estas pouco uso tiveram porque danificavam as demais, Hoje, são multicoloridas.

Barca: Em espaço limpo e plano, desenha-se no chão a barca em formato oval, colocando-se dentro a mesma quantidade de bolas selecionadas por cada jogador, uma a uma e lado a lado. Da barca, dista-se dois a três metros para traçar uma linha paralela, de onde o jogo se inicia. Antes, porém, cada jogador lança sua bola jogadeira da barca à linha para verificar a mais próxima e assim decidir quem é primeiro, o segundo, o terceiro... a jogar à força dos toques para tirar as bolas depositadas, uma a uma, da barca.

Triângulo: Traça-se um triângulo no chão e cada jogador coloca uma quantidade combinada de bolas, posicionando-as na área interna próximas às linhas e ângulos. Inicia quem acertar a bola atiradeira mais próxima à linha traçada a certa distância do triângulo, que depois é a inicial dos toques dos jogadores. Cada jogador segue o jogo de onde sua gude parou, tentando acertar e tirar uma bola por vez do triângulo, ganhando-a se conseguir, até que se acabem todas.

Bolinha Box: Cavam-se quatro buracos no solo, conhecidos como birocas ou box. Jogadores (dois a quatro) decidem quem será o primeiro ao último a lançarem suas bolinhas em direção ao primeiro buraco. Aquele que mais aproximar a sua, inicia jogando a gude da primeira à quarta biroca ou do quarto ao primeiro box. Ao errar, espera novamente sua vez de jogar até que termine a sequência de acertos nos buracos para só então "matar" bolinhas dos demais jogadores, que vão saindo quando tiverem sua gude acertada.

O jogo do papão: Com referência ao papão, "comedor de criancinhas", são cavados três buracos no solo nos vértices de um triângulo de 3 metros de lado, em que o jogador tem de completar três voltas para passar a ter o direito de "papar" bolinhas de gude dos demais jogadores e adquirir imunidades.

Cabra cega/Cobra cega, batecondê: De origem romana e grega, comum na Espanha e em Portugal, de onde veio para o continente americano. A brincadeira consiste em vendar os olhos de uma criança e iniciar um diálogo (de perguntas e respostas) entre a cabra cega e outra criança. Em Portugal:

"Cabra cega, donde vens?
De Vizela (ou de Castela)
Que trazes na cesta?
Pão e canela.
Dás-me dela?
Não, que é para mim e para minha velha."

“Zigue tanela" Dito por outra criança ao fingir dar um beliscão na cabra cega, que ao seu redor tenta agarrar uma das crianças brincantes:

a próxima a ter seus olhos vendados. No Brasil, o diálogo mais comum é:

" Cabra cega, de onde vens?
Do Castelo
Trazes ouro ou trazes prata?
Trago ouro!
Vá beijar no cu do besouro.
Trago prata!
Vá beijar no cu da barata."

Pular/saltar corda: Embora não se consiga precisar a origem de pular/saltar corda, existem registros desta atividade em pinturas medievais. No entanto, pressupõe-se que possa ter origem bem mais remota, até porque, conhecida em muitos lugares do planeta, evoluiu e constituiu-se em desporto, com campeonato mundial, rope skipping em inglês, em que são executadas séries de saltos, acrobacias, manejos com a corda, buscando sincronizar movimentos dos saltadores com uma música em execução.

Trazida pelos portugueses ao Brasil, são variados os saltos executados: salto básico ou fácil - pés ligeiramente afastados, saltando juntos; salto pé alternado: mais rápida do que a técnica anterior, saltar com o pé alternado possibilita aumentar a velocidade; e assim há várias outras técnicas, combinando diferentes formas de saltar e bater corda.
Jogos de corda para vários participantes:

Salada, saladinha
"Salada, saladinha
Bem temperadinha,
Azeite, vinagre, sal,
Pimenta, querosene
e fogo!"

Dois batedores iniciam a brincadeira cantando com o pulador. Ao término da letra, iniciam a contagem de 0 a 100 e os batedores aceleram as batidas. Os dois puladores que obtiverem maior número de saltos, serão os próximos a bater a corda.
Chamada: Dois participantes batem a corda e outros formam fila, pulando um por vez, dizendo: "Pique, rabo, emenda", em três saltos, saindo no quarto e o próximo "emendando", iniciando a pular e a dizer a mesma coisa ou o que vai sair diz o nome de outro participante para entrar, ao invés da fila.

Cara ou coroa: Jogo antigo em praças públicas da Grécia até o norte da Europa. Na Grécia era jogada uma concha, branca de um lado e negra do outro. Os romanos utilizavam uma moeda com a cabeça de Janus (deus romano das mudanças e transições) dum lado e do outro um navio: "caput aut navis" o que literalmente passou a ser na Gália "cabeça ou nau". As duas faces de Janus simbolizam o passado e o futuro. Sua figura é associada a portas (entrada e saída) e a transições: dos inícios, das decisões, das escolhas. Por esta razão, é jogado até hoje para decidir quem inicia a partida de qualquer jogo.

Amarelinha ou academia, cademia (jogo ginástico). Jogo infantil muito antigo, conhecido por diversos nomes pelo mundo, marelle na França, de onde provém amarelinha, pular maré em Minas Gerais, marelinha no Rio de Janeiro. Consiste em traçar quadrados enumerados de um a dez, sendo uma casa para os números 1, 4, 7 e 10, unidos e centralizados em sequencia numérica por duas casas: 2 e 3, 5 e 6, 8 e 9, que se assemelham às asas de avião, palavra que designa o jogo no Rio Grande do Norte. No topo é traçada uma oval, denominado de céu, lua ou cabeça "do corpo humano" e embaixo outra oval em contraposição ao céu, o inferno (a nomeação varia conforme as culturas, assim como a utilização ou não do "inferno"), de

onde se posiciona o jogador para lançar a pedrinha na primeira casa (a de número um), não podendo nela adentrar, saltando direto com um pé em cada casa, dois e três, com um só pé, casa quatro, e assim sucessivamente até a casa dez, podendo descansar e pisar com os dois pés no céu, lua ou cabeça "do corpo humano" para retomar a volta e buscar a pedra, reiniciando o traçado ao jogar a pedra na casa seguinte, continuando a saltar até errar (adentrando na casa onde está a pedra, pisando nas linhas do traçado, esquecendo de pegar a pedra de volta, errando ao lançar a pedra na casa) e passar a vez a outro jogador, que iniciará o mesmo percurso com sua pedrinha. Em Portugal é conhecido como jogo da macaca, pular macaca, jogar macaca, jogo do homem.

Jogo dos ossinhos: Conhecido por Cinco Marias (saquinhos de tecido de mesmo tamanho com enchimento: serragem, areia, grãos ou sementes).

Egipcios jogavam ossinhos para preverem o futuro, de onde provém possivelmente o jogo executado pelos romanos e, principalmente, pelos gregos. Utilizavam pequenos ossos das pernas ou patas de carneiro para realizar uma espécie de jogo de azar, em que se ganhava ou perdia o apostado, passando a ser, muito tempo depois, apenas um jogo de destreza e os ossinhos a serem substituídos por pedrinhas e reproduzidos em marfim, gesso e plástico.
Jogando com duas mãos: Cinco ossinhos são jogados para o alto pelo jogador que tenta reaver a maior quantidade na parte contrária da palma da mão que os lançou. A quantidade de ossinhos pegos são passados para a outra mão, exceto um que novamente é jogado no ar e recuperado com a parte contrária da palma da mão que o lançou. Sem que o consiga, perde a vez. Em conseguindo, lança novamente um ossinho no ar, enquanto pega com a outra mão os ossinhos que não conseguiu reaver no primeiro lançamento. Joga os cinco ossinhos, lança um no ar e, antes de reavê-lo com a parte contrária da palma da mão que o lançou, tenta pegar os quatro ossinhos com a outra.

Jogando com uma mão e depois com outra: Joga os cinco ossinhos no solo ou mesa, pega um sem tocar nos demais, lança no ar e reavê um a um dos quatro ossinhos na palma da mão, antes do quinto ossinho cair, retirando-os da palma a cada jogada e colocando-os no solo ou mesa. Depois, dois a dois, três, quatro. Há também os obstáculos que precisam ser transpostos, como a ponte e o muro, representados por uma das mãos.

2.2 Brinquedos, brincadeiras, jogos de influência africana no Brasil

Cuiba: Brinca-se em duplas, cada qual segurando um sabugo de milho até no máximo a metade, um por vez batendo com força o sabugo de milho que o outro segura, vencendo aquele que conseguir quebrar o do outro primeiro. No estado do Sergipe é conhecido como jogo do Capuco:

> Capuco é a espiga de milho depois de tirados os caroços. Os meninos iam buscá-lo nos quintais, no monturo, no chiqueiro, arrancando-o dos dentes e da lama dos porcos. A briga de capucos era como jogar pião, empinar papagaio, botar sal e pimenta em cima do sapo, dos maiores divertimentos da criançada. Toda uma cerimônia rodeia o encontro de dois jogadores de capucos; medem-se o tamanho e grossura; discutem-se as condições do encontro, quantas vezes um capuco deve bater no outro, se até quebrar-se ou até um certo número de pancadas." (Gilberto Amado, História

da Minha Infância, 88, editora José Olympio, Rio de Janeiro, 1954: b IN Terra Brasileira: Brasil Folclórico).

Pegue a cauda (Nigéria): Formam-se duas ou mais filas com a mesma quantidade de participantes, que se seguram entre si pela cintura ou ombro. O último de cada fila coloca um lenço no bolso ou cinto para que o primeiro de cada fila persigua a(s) "cauda(s)", tentando tirar o(s) lenço(s). Vence a fila que pegar mais lenços ou a que pegar o lenço primeiro.

Saltando o feijão (Nigéria): Um "balançador" começa a girar uma corda no chão e demais participantes formam um círculo em torno dele e começam a saltar, evitando que a corda os atinja. Se isto ocorrer, afastam-se e deixam de saltar até que sobre um só participante que será o vencedor.

Terra-mar (Moçambique): É traçada uma linha reta no chão e depois escrito terra de um lado e do outro mar; tanto mais longa será a linha quanto maior o número de brincantes. Os participantes podem iniciar de um dos lados, quando um outro fora do "campo" chama o lado contrário para onde todos devem pular e assim seguir os comandos de terra ou mar. Quem saltar diferente do comando, vai saindo da brincadeira.

Labirinto (Moçambique): Dois participantes sentam-se de frente um para o outro com uma pedra escondida em uma das mãos e na ponta (início) do labirinto em forma de "quadrado ou retângulo" é colocada uma pedra diferente para cada jogador. Sem que os dois jogadores saibam a pedra que cada um traz em uma das mãos, o jogo começa com um tentando acertar em qual das mãos se encontra a pedra do outro. Quem acertar, move sua pedra para o vértice seguinte do labirinto e quem errar, não movimenta sua pedra, mas o outro move a dele, sempre para o vértice seguinte, até que um deles termine o trajeto do labirinto primeiro, Meu querido bebê (Nigéria): Um participante sai para não ver os demais, enquanto outro é escolhido para ser o "bebê", deitar no chão e ter o contorno do seu corpo traçado no chão. Findo o traçado, o "bebê" se junta aos demais para o participante que saiu voltar e tentar acertar a quem pertence o contorno do corpo. Acertando, pontua e permanece para participar da próxima rodada. Não acertando, sai do jogo e outro participante é escolhido para tentar acertar o contorno do novo "bebê" selecionado. Quem fizer mais pontos, vence.

Kameshi Mpuku Ne, conhecida como o gato e o rato (Originou-se com o povo Luba, do Congo). São escolhidos quem comanda a brincadeira, o rato e o gato. Demais participantes são distribuídos pelo espaço em linhas e colunas iguais (4X4, 5X5, etc), conforme o número de brincantes para esta formação, distando-se um do outro em aproximadamente um metro, a fim de permitir a formação de corredores para o fluxo do rato e gato. A brincadeira se inicia quando "linhas se dão as mãos" e o rato iniciar a corrida/fuga do gato por entre os corredores das linhas, alternando-se para a formação de colunas quando o comando for dado: "parar o rato", momento em que se soltam as mãos das linhas para dá-las às colunas e assim continuar a perseguição até que o rato seja pego ou pelo tempo que a brincadeira durar.

Mbube Mbube (Gana): "Imbube", em Zulu, é uma das palavras para designar leão e "Mbube" significa chamar o leão para capturar o impala. Os participantes formam um grande círculo e escolhem dois, um para ser o leão e o outro o impala, vendam os olhos, giram e afastam um do outro no espaço do círculo. O leão começa a se movimentar para pegar o impala, que tam-

bém se movimenta para tentar escapar com a ajuda do canto: "Mbube, mbube", mais alto e mais rápido quando o leão se aproxima e mais baixo e lento quando se afasta.
Pombo (Gana): São sete pedras no chão, quando um dos participantes inicia pegando uma delas, lançando-a ao ar, tentando pegar outra das sete com a mesma mão, antes que a primeira caia no solo. Conseguindo, continua lançando uma pedra ao ar, tentando, na segunda vez, pegar duas do monte e assim sucessivamente até errar e passar a vez para outro participante.

Da Gana (Gana e Nigéria): Jiboia é o significado de Da Gana. É traçado um quadrado ou retângulo no chão para ser a "casa da jiboia", que inicialmente será representada por um dos participantes escolhidos, entrando na "casa". Os demais posicionam-se próximos, porém fora da linha do quadrado ou retângulo. e a jiboia de dentro da "casa" tenta tocá-los. Aquele que for tocado, entra na casa da cobra, segura-lhe uma das mãos e com a outra livre ajuda a tentar tocar outros participantes que, se tocados, também passarão a ser a jiboia. Vence o último que sobrar fora do quadrado ou retângulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento deste artigo, percebe-se o quão importante são as diversidades culturais, mesmo no interior de cada cultura. Por isso não se pode compreender brinquedo, brincadeira, jogo fora da cultura em que estão inseridos, o que impossibilita precisar seus significados: as culturas, em seu tempos e espaços, apropriam-se do brinquedo como sendo parte integrante ou não da brincadeira, jogo. Mas sem a existência do brinquedo, muitas brincadeiras, jogos deixariam de acontecer; daí a importância de se preservar a memória e a história do brinquedo, e suas utilizações pelas culturas.

No âmbito das culturas, estudo e pesquisa em ludopedagogia precisa ser assim concebido, sem o que seu valor se verá prejudicado, pois ao perder-se a essência, em consequência, o brincar e o potencial sócio, educativo, afetivo e identitário que possui para os processos de ensino e aprendizagem, tornar-se-ão artificiais. Brinquedos, brincadeiras, jogos só existem porque são produtos de interações que, em constantes transformações, fazem surgir novos modos de se construir e de se brincar com os brinquedos, brincadeiras, jogos, agregando novos elementos culturais aos já existentes.
Se brincar não é a única interação existente, talvez seja a principal, principalmente na infância. Brincar é importante em qualquer fase da vida porque:

a) estabelecem-se vínculos sociais, desenvolvendo as relações sociais;
b) vivencia-se a amizade e a solidariedade, em contraposição à inimizade e à individualidade, desenvolvendo empatia, construindo e mantendo afetividade;
c) cria-se relação de pertinência com o grupo brincante quando se aceita e se obedece às regras estabelecidas, mesmo que se proponham modificações - o que requer "negociação" -, quando se aceita a participação de outras pessoas na brincadeira, jogo, quando se aceita ganhar ou perder, desenvolvendo a identidade e as relações éticas;
d) resgata-se, ao menos em parte, manifestações e tradições da oralidade, do corpo em movimento, e de outros elementos culturais como o modo de se relacionar com o meio ambiente, com o brinquedo e com os outros, desenvolvendo as relações culturais, estéticas e identitárias;
e) deseja-se, imagina-se, fantasia-se, explora-se, descobre-se, aprende-se, inventa-se, fa-

z-se, partilha-se, transforma-se, transcende-se...;
f) constroem-se novas relações de gênero e de idades, quando se (lhe) permite que meninos e meninas, crianças e adultos possam brincar com o mesmo brinquedo e a participarem das mesmas brincadeiras, jogos;
g) desenvolvem-se habilidades físicas, cognitivas e socioafetivas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Aurélio. As origens dos negros do Brasil. Disponível em: https://nova escola.org.br/conteudo/1319/as-origens-dos-negros-do-brasil publicado na Revista Nova Escola em 01/03/2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. 3ª e última versão. Brasilia: MEC, 2018, 472 p.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasilia: MEC, 2009, 5 p.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. 172 p.

CASCUDO. Luís da Câmara. Dicionário do folclore brasileiro. Vol. 4, 5ª ed. Belo Horizonte, Minas Gerais: Itatiaia, 1984, 811 p. In: Terra Brasileira: Brasil Folclórico. Disponível em: htpp://www.terrabrasileira.com.br acesso em: 16/05/2018.

_____. Luís da Câmara. Dicionário do folclore brasileiro. 10ª ed. São Paulo: Global, 2001, 768 p.

_____. Luís da Câmara. Superstição no Brasil. 4ª ed. São Paulo: Global, 2001, 496 p.

CUNHA, Débora Alfaia da & FREITAS, Cláudio Lopes de. Apostila Jogos infantis Africanos e Afrobrasileiros. II Semana da Consciência Negra UFPA/CUNTINS,2010,7 p.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2000, 256 p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Escolarização e brincadeira na educação infantil. In: SOUSA, Cynthia Pereira de. História da Educação: processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 1998.

_____. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2001. 128 p.

_____. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001, 183 p.

LIMA, Mauricio de Araujo & BARRETO, Antonio. O jogo da onça e outras brincadeiras indígenas. São Paulo: Panda Books, 2010, 56 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (Org.). Ludopedagogia - Ensaios 1: educação e ludicidade. Salvador: Faced/UFBA, 2000.

ORTIZ, Jesús Paredes. Aproximação teórica à realidade do jogo. In: MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org.). Aprendizagem através do jogo. Porto Alegre: Artmed, 2005. 173 p.

PIB, Mirim. Disponível em: https://mirim.org como vivem/brincadeiras acesso em: 13/05/2018 e 30/09/2018.

Terra Brasileira: Brasil Folclórico. Disponível em: http://terrabrasileira.com.br modus/jogos e brinquedos acesso em: 16/05/2018.

Território do Brincar. Disponível em: http://territoriodobrincar.com.br brincadeiras e videos/serie infantil acesso em: 30/09/2018.

O JOGO TEATRAL COMO PROSTA DE DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR PARA AUXÍLIO DA APRENDIZAGEM

Maíra Banheza de Almeida

RESUMO

A ideia para a realização deste trabalho deu-se como decorrente da existência de poucos estudos sobre o expressar-se por meio da linguagem teatral. Como forma de desenvolver a socialização, a desinibição, e a psicomotricidade, no espaço escolar. Para isso, no primeiro tópico registro pontos importantes a serem considerados sobre o teatro, no segundo tópico, são colocados alguns aspectos psicomotores; e no terceiro tópico são apresentadas propostas de utilização da linguagem teatral como forma de desenvolvimento. No terceiro tópico, também são apresentadas propostas de trabalho com exemplos de brincadeiras e atividades que envolvem a arte teatral. O trabalho teve como referência teórica alguns autores como Constance Kamii (1991), Devries(1991) e Yozo (1996). Encerrei a pesquisa com algumas considerações finais sobre o tema.
Palavras-chave: Desenvolvimento; Infância; Psicomotricidade; Expressão Corporal; Teatro.

ABSTRACT

One idea for the realization of this work came as a result of few studies on the use of theatrical expressions. As a way to develop socialization, disinhibition and psychomotricity, in the school space. For this, in the first topic of the record important points are considered about the theater, in the second topic, some psychomotor aspects are used; and in the third topic, applications of theatrical language are applied as a form of development. In the third topic, work proposals are also proposed with examples of games and activities that involve an art theater. The work had as theoretical reference some authors like Constance Kamii (1991), Devries (1991) and Yozo (1996). Do some research with some final considerations on the topic.
Keywords: Development; Childhood; Psychomotricity; Body language; Theater.

INTRODUÇÃO

Neste texto busca-se analisar jogo teatral como processo de desenvolvimento da psimotricidade, auxiliando na aprendizagem das crianças com dificuldades de aprendizagem. A escolha deste tema é decorrente da falta de pesquisas que abordem o assunto, chegando até mesmo a ser considerado como “impreciso”. A hipótese inicial, porém, é de que a comunicação corporal, é fundamental para o desenvolvimento biológico e social da criança.Compreende-se que a linguagem corporal contribuir para a construção dos saberes, de pensamento abstrato e da imaginação criativa. Trabalhar a comunicação corporal a partir da criatividade e espontaneidade da infância, juntamente com a utilização de procedimentos lúdicos no processo de aprendizagem infantil, torna primordial para o desenvolvimento sadio da criança.

Com a utilização desta arte, a criança aflora suas emoções, facilitando seu processo de desenvol-

vimento no convívio social e educacional, auxiliando também no aspecto psicomotor. Para tanto, se questiona:

A- Como o jogo e a arte teatral podem auxiliar o processo de aprendizagem da criança?
B- Como o jogo teatral auxilia no convívio da criança com seu meio?
Este artigo é a realização de um estudo sobre a possibilidade de se expressar de diversas formas através da linguagem teatral. Ao final do texto é por meio apresentada uma proposta de trabalho com exemplos de jogos teatrais para crianças.

1. O teatro

A palavra teatro define tanto o prédio onde podem se apresentar várias formas de artes quanto uma determinada forma de arte. Almeida (1995) em "O Teatro na Vida e a Vida no teatro", descreve que na palavra teatro, originaria da palavra grega, THEATRON, está presente a ideia de "visão".

Almeida (1995) ainda diz que o teatro é um espetáculo, onde é indispensável o ato de observar manifestações corporais de forma representativa. O homem desde sua existência, possuía a necessidade de "teatralizar" suas formas de vida, seu cotidiano.

Para Japiassu (2001), o teatro é uma arte em que um ator, ou conjunto de atores, interpreta uma história ou atividades, com auxílio de dramatúrgicos e técnicos, que têm como objetivo apresentar uma situação e despertar sentimentos na audiência. Desde a antiguidade, filósofos gregos como Aristóteles e Platão, e filósofos romanos como Horacio e Sêneca por exemplo, já produziam documentos sobre a relação entre teatro e educação.

Gonçalves, Wolf e Almeida (1988), dizem que quando um comportamento natural sofre um bloqueio (pode ser uma barreira física, uma deficiência pessoal ou um conflito de comportamentos motivadores), gera a frustração. Isto pode resultar em respostas agressivas, regressão, apatia, depressão ou intranqüilidade.
Uma forma comum de reação é evitar as situações causadoras de frustração.

O livro "Lições de Psicodrama", ainda revela que a arte teatral, no caso psicodrama, ajuda a conscientizar sobre o medo de mudar, de correr o risco do novo e desconhecido, entender as frustrações; possibilita a orientação adequada e a aceleração sistematizada do processo de busca, recuperando a criatividade e a espontaneidade.

É possível dizer que toda reflexão que tenha o drama como objeto precisa se apoiar numa tríade: quem vê, o que se vê, e o imaginado. O teatro é um fenômeno que existe nos espaços do presente e do imaginário, e nos tempos individuais e coletivos que se formam neste espaço.

Segundo Japiassu (2001), o jogo teatral tem como finalidade trazer o domínio da expressão e comunicação de uma maneira improvisada ou lúdica. Almeida (1995), relata que foi na Grécia que nosso teatro começou. Cerimônias ligadas ao deus Dionísio, em que estavam presentes, a dança, a música e "imitações" desse deus, faziam a multidão se reunir para a ocasião. Em 534 a. C., o poeta Tespis separou-se do coro, recitando outros cantos, e daí surgiram outros atores, cantores e recitadores. Segundo almeida, no brasil, o teatro chegou para alguns com a colonização, para outros somente no início do século XIX.

Almeida (1995) em "O Teatro na Vida e a Vida

no teatro", revela que alguns historiadores afirmam ter havido a inicialização do teatro no Brasil, na colonização europeia, trazido pelo Padre Anchieta, com fins catequéticos. O teatro de Anchieta, não pode ser chamado de tradicional brasileiro, porém não devemos julgar o "evangelizador do Brasil", que foi sem dúvida, fonte de inspiração para nosso teatro. Mais tarde os brasileiros começaram a assistir várias peças vindas da Europa. O primeiro prédio exclusivamente brasileiro foi construído no Rio de Janeiro e se chamava "Casa da Opera", isso aconteceu na época do Vice-Reinado.

Contradizendo esta afirmação outros autores, relatam que, na verdade o teatro brasileiro, só ocorreu de fato entre o fim do século XVIII e início do século XIX, com a expressão de obras autenticamente brasileiras, escritas por Martins Pena, Casimiro de Abreu, Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, e Castro Alves, sem esquecer é claro de João Caetano que estimulou a formação dos atores brasileiros e valorizou o seu trabalho.

Japiassu (2001) descreve em sua obra que, a vulgarização do pensamento pedagógico de Rousseau serviu como base para o movimento escola ativa que foi aceito por muitos educadores, entre os quais Claperede, Decrady, Freinet, Froebel, John Deury, Montessore, Pestalozzi, Piaget, Wallon, Vygotsky, e finalmente no Brasil por Anísio Ferreira, Fernando De Azevedo e Lourenço filho. Foi através desse movimento da escola nova, que o teatro na educação escolar, particularmente na educação infantil adquire conhecimento e importância psicopedagógica.

2. Psicomotricidade

Segundo Gislene de Campos Oliveira (2007), o termo apareceu pela primeira vez em 1920 com Dupré, e significa um entrelaçamento entre movimento e pensamento. Dupré sempre chamava a atenção de seus alunos para o equilíbrio motor. Ele verificou uma relação entre as dificuldades psicológicas e motoras, o que o levou a formular o termo Psicomotricidade. Para Thiers (1994), a construção do sujeito social passa pela criança, pelo adolescente, e pelo seu desenvolvimento psíquico. O adolescente não é criança nem adulto, caminha em busca de sua identidade adulta.

Thiers (1994), descreve em seu livro que: "Desenvolvimento é a própria evolução do Ser... e evolução pode ser concebida a nível físico, emocional, mental, antropológico, social, lingüístico, psicomotor e até transcendental." O desenvolvimento pressupõe um todo que caminha na procura de si mesmo, corpo e mente. A autora cita Winnicott, que também encontrou relação entre o físico e o emocional.

Sobre o corpo, Costa (2007), relata que é um instrumento comum na relação psicopedagógica e psicomotora, sede dos sintomas do não aprender e das experiências acumuladas para as novas aprendizagens.

Segundo Costa (2007), no início da história o corpo foi considerado "maquina", e trabalhado mecanicamente pela psicomotricidade, trabalhava-se, segundo a autora, parte por parte do corpo, o esquema corporal, a lateralidade e outras funções psicomotoras para atender as exigências de uma performance, ou como pré-requisito para a aprendizagem da escrita.
Consta nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil:

> A aquisição da consciência dos limites do próprio corpo é um aspecto importante no processo de diferenciação do eu e do outro e da construção da identidade...

> Por meio da exploração que faz, do contato físico com outras pessoas, da observação daqueles com quem convive, a criança aprende sobre o mundo, sobre si mesma e comunica-se pela linguagem corporal.(BRASILRCN, 1998)

Segundo Levi (1995), o olhar já não é mais centrado num corpo em movimento, mas num sujeito com seu corpo real em movimento. Oliveira (2007), faz a seguir algumas considerações a respeito das áreas, que contribuem para o desenvolvimento da estrutura psicomotora da criança:

> I. É importante relatar, que os movimentos (voluntários, reflexos e automáticos), não aparecem por acaso, esses movimentos são controlados pelo sistema nervoso, através da contração muscular. "O tônus muscular está presente em todas as funções motrizes do organismo, como equilíbrio, a coordenação, o movimento, etc [...]"(OLIVEIRA, 2007, p.27)
>
> II. A coordenação global, diz respeito às atividades dos grandes músculos. Ela depende da capacidade de equilíbrio postural do indivíduo, que está ligado às sensações cinestésicas e labirínticas. A coordenação fina diz respeito às habilidades e destrezas manuais, e constitui um aspecto particular da coordenação global. Já a coordenação óculo-manual, se refere a um domínio visual, ligado aos gestos executados.
>
> III. A criança percebe-se e percebe tudo o que a cerca em função de seu próprio corpo, sendo assim, conhecendo-o, terá maior habilidade para diferenciar e sentir diferenças.
>
> IV. A lateralidade é a propensão que o ser humano possui de utilizar, preferencialmente, mais um lado do corpo do que o outro em três níveis: mão, olho e pé. O lado dominante apresenta maior força muscular, mais precisão e rapidez.
>
> V. É essencial para que possamos nos situar no meio em que vivemos, que fazemos relações, comparações e combinações.
>
> Em primeiro lugar, portanto, a criança percebe a posição de seu próprio corpo no espaço. Depois, a posição dos objetos em relação a si mesma, por fim, aprende a perceber as relações das posições dos objetos entre si [...].(OLIVEIRA, 2007, p.75)
>
> VI. A estruturação espacial não nasce com o individuo, ela é construída com sua maturação mental, que opera através de seus movimentos em relação aos objetos que estão em seu meio. Quando a criança consegue se orientar em seu meio, estará mais capacitada a assimilar a orientação no papel. As noções de espaço e tempo, têm que estar intimamente ligadas. Da mesma forma que a palavra escrita exige que se tenha uma orientação no papel, através das linhas e do espaço próprio para ela, apalavra falada, exige uma forma ordenada, sucessiva e rítmica, dentro de um espaço de tempo determinado.
>
> VII. Um aparelho visual e auditivo íntegro é um pré-requisito muito importante para a aprendizagem da leitura e da escrita, como relata Oliveira (2007), porém a maior preocupação é com as crianças que ouvem e enxergam bem mas não

> discriminam corretamente os sons e formas.

Como foi possível perceber, muitos problemas e dificuldades futuras, podem ser evitadas já na primeira infância, se o desenvolvimento motor não passar despercebido pelo educador.

3. Os jogos teatrais e a aprendizagem

Conforme Oliveira (2007), o Sistema nervoso coordena e controla todas as atividades do organismo, e uma das funções do sistema nervoso é canalizar as informações e enviá-las para regiões motoras correspondentes.

A autora ainda relata que, todo comportamento comunicativo está relacionado ao Tônus, ele está presente em funções motrizes como o equilíbrio, coordenação e movimento, e um dos aspectos fundamentais é sua ligação com as emoções. Oliveira continua dizendo que podemos transmitir, sem palavras, através de uma linguagem corporal, todo nosso estado emocional.

> [...] Uma criança, por exemplo, que não acredita muito em si tem a tendência de se 'envolver', isto é, de manter seu corpo em estado de tensão quando se sente ameaçada. (OLIVEIRA, 2007)

Sabe-se que a experiência escolar tem grande influência na imagem que a criança faz de si mesma, um caso de fracasso escolar pode abalar toda sua autoconfiança e consequentemente, sua autoestima, além de contribuir para outras dificuldades de aprendizagem.

Spolin (1986), diz que o jogo instiga e faz emergir uma energia do coletivo, quase esquecida. Ela lembra que teóricos como Rosseau e Dewey a Piaget e Vygotsky, enfatizam a importância do jogo no processo de aprendizagem na infância. Na concpeção da autorea, no processo de ensino, a abordagem intelectual ou psicológica, é substituída pelo plano da corporeidade. Os gestos e atitudes do teatro, são experimentados concretamente no jogo, sendo que a conquista da expressão física, nasce gradativamente, estabelecida com a sensorialidade.

Os traumas causados por uma má alfabetização, aparecem nas aulas de teatro. Na escola, o ensino de textos ainda é compreendido como leitura e escrita. Os textos são recitados de forma mecânica pelos educandos se não houver uma orientação metodológica que nasce no teatro.

Conforme Spolin, jogos teatrais, podem trazer vida para a sala de aula, as oficinas teatrais, não são designadas como passatempo no currículo, mas sim como complemento para a aprendizagem escolar. Os jogos teatrais são úteis para auxiliar os educandos a desenvolverem habilidades como comunicar-se pela Linguagem Oral e Escrita, além de formas não verbais. Ajudam a aprimorar a concentração e convívio em grupo.

3.1. O corpo

O esquema corporal se faz pela experiência da criança, conforme ela utiliza seu corpo, o esquema corporal é construído. Na perspectiva de Oliveira (2007), a criança nasce com uma bagagem de sensações e percepções, mas pela falta de mielinização, não consegue organizá-las. Conforme seu amadurecimento nervoso é desenvolvido, a criança pode distinguir e organizar as várias sensações de seu corpo. A autora diz que neste conhecimento do corpo, a criança passa por algumas experiências fundamentais para o desenvolvimento do esque-

ma corporal:

> 1) Imagem Especular: trata-se da descoberta que a criança faz de sua imagem no espelho, por volta de seis meses de idade. Aos poucos ela vai percebendo que a imagem que vê no espelho é uma representação de si mesma, e passa a se ver de forma global como um ser único.
>
> 2) Corpo Percebido: (3 a 7 anos), corresponde a uma organização do esquema corporal devido a maturação da "função de interiorização", a criança desenvolve uma percepção centrada em seu próprio corpo. Nessa fase a criança domina mais o seu corpo, com isso refina seus movimentos, adquirindo maior coordenação dentro de um espaço e tempo determinados.
>
> 3) Corpo Representado: (7 a 12 anos), até o momento a criança já adquiriu noções do todo e das partes de seu corpo, então observa-se a estruturação do esquema corporal. Tem maior controle e domínio corporal.

3.2. Coordenação motora e expressão corporal

Segundo Chalaguier relata em seu livro "A expressão corporal: abordagem metodológica, perspectivas pedagógicas", (1975), na expressão corporal a ação é imaginária, mas os movimentos que a integram são reais.

Para Valadares e Araújo (1999), entende-se por coordenação motora, a atuação conjunta do sistema nervoso central e da musculatura esquelética, na execução de um movimento. Kiphard (apud VALADARES & ARAUJO,1999, p.98) já define coordenação como a atuação conjunta, harmônica e econômica de músculos, nervos e sentidos, para ações de movimentos equilibradamente seguros.

Segundo o autor, expressão corporal é uma manifestação natural e espontânea, onde a atividade tem um significado todo especial. Para as autoras o ato de expressar corporalmente da criança necessita de uma boa percepção auditiva, espaço-temporal, ter domínio do corpo, equilíbrio e criatividade, por esse motivo, o desenvolvimento da arte teatral como proposta de desenvolvimento da expressão corpora, deve ser contínuo.

Assim entendemos que quanto mais ricas forem as situações vivenciadas no cotidiano da criança com jogos teatrais, maior será o desenvolvimento psicomotor adquirido.

3.3. Jogos em grupo

Yozo (1996), descreve em sua obra "100 Jogos para Grupos", as características do jogo dramático, e observa que, muitos profissionais que utilizam o jogo dramático como ferramenta de trabalho não se preocupam em caracteriza-lo. Assim discrimina-se as seguintes características: É uma atividade voluntária; Tem regras específicas e absolutas; Tem duração delimitada; Tem um espaço que é o próprio contexto dramático; Há resgate da ordem lúdica; Tem um objetivo específico; busca a identificação e resolução de problemas.

Segundo Kamii e Devries (1991), cada criança tem de reinventar o conhecimento para torna-lo seu, assim como cada professor, precisa construir sua própria maneira de trabalhar a partir das idéias apresentadas nos livros.

Ainda na obra de kamii e Devries (1991), Piaget relata no prefácio do livro, que o "jogo é uma

forma de atividade particularmente poderosa para estimular a vida social e a atividade construtiva da criança".

3.3.1 Propostas de Jogos Teatrais ppara auxiliar no desenvolvimento psicomotor

A- Jogo de associação:

- Estátua

Material: Rádio (optativo)
Objetivo: Ter confiança em suas próprias estratégias e na sua capacidade para lidar com diferentes situações, utilizando seus conhecimentos prévios.Domínio do corpo no espaço.
Desenvolvimento: O educador escolherá algumas crianças para que sejam os juízes em uma competição das melhores estátuas da sala. Em seguida as outras crianças vão escolher um tipo de estátua na qual querem se transformar, enquanto dançam ou andam livremente ao som de uma determinada música.
Quando o educador falar a palavra estátua, todos param e fazem uma pose, os juízes dirão os nomes das melhores estátuas, que ganharão uma medalha por seu desempenho. Na próxima rodada os juízes serão trocados para que todos participem das votações.

- No meu caminhão vou levar...

Material: Um caminhão de brinquedo
Objetivo:Comunicar ideias e hipóteses, utilizando a linguagem oral.
Desenvolvimento: O educador e a turma escolhem uma carga que o caminhão irá levar (exemplo: animais, frutas, verduras, objetos), e cada criança terá que dizer o que irá levar, dentro do carregamento escolhido.Em seguida cada criança representará sua carga sem dizer nada para que os colegas tentem adivinhar qual seria essa carga.

- O corpo Humano:

Material: Nenhum.
Objetivos: Brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais; Explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo;Perceber e expressar sensações do corpo, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.
Desenvolvimento: O educador apresentará um desenho do corpo humano para suas crianças, que aprenderão a nomear suas partes adequadamente através da expressão corporal e com a música:

Cabeça, ombro, joelho e pé.
Joelho e pé.
Cabeça, ombro, joelho e pé.
Joelho e pé.

Olhos, ouvidos, boca e nariz.
Cabeça, ombro, joelho e pé.
Joelho e pé.

Hum, ombro, joelho e pé.
Joelho e pé.
Hum, ombro, joelho e pé.
Joelho e pé.

Olhos, ouvidos, boca e nariz.
Hum, ombro, joelho e pé.
Joelho e pé.

Hum, hum, joelho e pé.
Joelho e pé.
Hum, hum, joelho e pé.
Joelho e pé.

Olhos, ouvidos, boca e nariz.
Hum, hum, joelho e pé.
Joelho e pé.

Hum, hum, hum e pé.
Joelho e pé.
Hum, hum, hum e pé.
Joelho e pé.

Olhos, ouvidos, boca e nariz.
Hum, hum, hum e pé.
Joelho e pé.

Hum, hum, hum e hum.
Joelho e pé.
Hum, hum, hum e hum.
Joelho e pé.

Olhos, ouvidos, boca e nariz.
Hum, hum, hum e hum.
Joelho e pé.

Hum, hum, hum e hum.
Hum e pé.
Hum, hum, hum e hum.
Hum e pé.

Olhos, ouvidos, boca e nariz
Hum, hum, hum e hum.
Hum e pé.

Cabeça, ombro, joelho e pé.
Joelho e pé.
Cabeça, ombro, joelho e pé.
Joelho e pé.
Joelho e pé.

B- Jogos de dramatização:

- Mímica

Material: Nenhum.
Objetivo: Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais.
Desenvolvimento: O professor, junto com suas crianças, combina o tema a ser escolhido (exemplo: animais, personagens, profissões, filmes ou desenhos) em seguida o professor divide a sala em grupos para que haja uma interação entre eles os grupos vão fazer uma competição de mímicas onde o grupo que acertar mais ganha. esta atividade terá como objetivo a expressão corporal, o companheirismo, o trabalho coletivo além da dramatização.

- Que animal sou eu?

Material:Giz de lousa.
Objetivos: Utilizar a imaginação de forma coerente; Explorar e utilizar os movimentos corporais de forma que se faça ser entendido.
Desenvolvimento: O educador levará suas crianças para o pátio da escola onde os mesmos sentarão em círculo. O educador escolherá um educando que sentará no meio da roda e escolherá um animal que deseja ser. O educando que está no centro da roda ficará respondendo às perguntas dos colegas que em ordem tentarão adivinhar que animal ele é.

Cada um pergunta:
Você pode voar?
Você nada?
Você tem pêlos?
Você tem quatro patas?

E assim, sucessivamente até que todos tenham perguntado. A resposta só poderá ser sim ou não. Quem adivinhar será o próximo a ficar no centro da roda, escolher que animal quer ser e a brincadeira continua.

C- Jogos e brincadeiras folclóricas.

Segundo Valadares (1.999), O folclore infantil brasileiro é rico em brincadeiras, músicas, parlendas, rimas e trava-línguas, fato que auxilia no desenvolvimento, cognitivo e psicomotor

da criança, além de apresenta-la a nossa cultura.

- Eu era assim

Material: Nenhum
Objetivo: Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc.
Desenvolvimento: As crianças, na medida em que cantam, representam a música cantada.

Quando eu era neném, neném, neném,
Eu era assim, eu era assim.
Quando eu era garoto, garoto, garoto,
Eu era assim, eu era assim,
Quando eu era mocinho, mocinho, mocinho,
Eu era assim, eu era assim,
Quando eu era casado, casado, casado,
Eu era assim, eu era assim,
Quando eu era velhinho, velhinho, velhinho,
Eu era assim, eu era assim,
Quando eu era caduco, caduco, caduco, eu era assim, eu era assim.

- A linda Rosa Juvenil

Material: Nenhum.
Objetivos: Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação; Perceber e expressar sensações e sentimentos por meio de improvisações, e interpretações musicais; Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo. As crianças sentam-se em roda, e conforme cantam a música a representam (um fará o papel da rosa, outro do rei, outro da feiticeira, e os outros do mato).

A linda Rosa juvenil, juvenil, juvenil,
A linda Rosa juvenil, juvenil.
Vivia alegre no seu lar, no seu lar, no seu lar,
Vivia alegre no seu lar, no seu lar.

Um dia veio a feiticeira má, muito má, muito má,
Um dia veio a feiticeira má, muito má.
E adormeceu a rosa assim, bem assim, bem assim,
E adormeceu a rosa assim, bem assim.

E o tempo passou a correr, a correr, a correr,
E o tempo passou a correr, a correr.
E o mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor,
E o mato cresceu ao redor, ao redor.

Um dia veio um belo rei, belo rei, belo rei,
Um dia veio um belo rei, belo rei.
E despertou a rosa assim, bem assim, bem assim.
E despertou a rosa assim, bem assim.

E os dois puseram-se a dançar, a dançar, a dançar,
E os dois puseram-se a dançar, a dançar.
E batam palmas para o rei, para o rei, para o rei,
E batam palmas para o rei, para o rei.

Desenvolvimento: O educador dividirá suas crianças e o papel que cada uma representará, pois estas músicas além de serem cantadas, podem ser dramatizadas pelas crianças que adoram se sentir pequenos atores.

D- Jogo de espelho:

- Espelho

Material: Nenhum.
Objetivo: Ajudar o jogador a ver com o corpo

todo; refletir e não imitar o outro.
Foco: Em refletir principalmente o gerador dos movimentos.
Desenvolvimento: Divida o grupo em duplas. Um jogador fica sendo A e outro fica sendo B. A fica de frente para B e reflete todos os movimentos iniciados por B, incluindo a expressões faciais. Após algum tempo as posições se invertem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hipótese inicial de que os jogo teatrais são fundamentais para o desenvolvimento biológico, social e psicomotor da criança, foi comprovada no decorrer dessa pesquisa. Segundo os autores citados no texto, para expressar-se corporalmente a criança necessita de percepção auditiva, espaço-temporal, domínio do corpo, equilíbrio e criatividade, o que a auxilia no processo de aprendizagem, já que todos esses itens são importantes para o desenvolvimento corporal e intelectual das crianças. Por esse motivo, os jogos teatrais como proposta de desenvolvimento da psicomotricidade na aprendizagem, precisa de continuidade.

Com a introdução dos jogos teatrais, a criança, torna-se mais comunicativa, expressiva, e segura de si mesma, como já foi mencionado, fazendo assim com que sua interação com o grupo escolar seja muito mais agradável e saudável para as crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. RCN's. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Volume 2: Formação pessoal e Social, Brasilia: MEC/SEF,1998.
GONÇALVES, Camila Salles; WOLFF, José Roberto; ALMEIDA, Wilson Castello de. Lições de Psicodrama – introdução ao pensamento de J. L. Moreno. 7 edição. São Paulo: Agora, 1988.
JIAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Metodologia do Ensino do Teatro, 4ed, São Paulo: Papirus, 2001.
ALMEIDA, Plutarco. O Teatro na Vida e a Vida no Teatro, 3ed São Paulo: 1995.
CHALANGUIER, C. A expressão corporal: abordagem metodológica, perspectivas pedagógicas. Rio de Janeiro: DIEFEL, 1975
YOZO, Yudi K.. 100 Jogos Para grupos: Uma abordagem psicodramática para empresas, escolas, e clinicas. São Paulo: Agora, 1996.
KAMII, Constance e DREVIES, Rheta. Jogos em grupo na Educação infantil: Implicações na teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
VALADARES, Solange e ARAÚJO, Rogéria. Educação Física no cotidiano Escolar, volume 1. Minas Gerais: Editora Fapi Ltda, 1999.
VALADARES, Solange e ARAÚJO, Rogéria. Educação Física no cotidiano Escolar, volume 5. Minas Gerais: Editora Fapi Ltda, 1999
THIESRS, Solange. Soco-psicomotricidade Ramain-Thiers: Uma leitura emocional, corporal e social. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
COSTA, Auredite Cardoso. Psicopedagogia e psicomotricidade: pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem, 5 es, Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
LEVIN, Esteban. A clínica psicomotora. Petrópolis: Vozes, 1995.
WALLON, Henri. Do Ato ao Pensamento – Ensaio de Psicologia comparada. Trad. De I. Seabra Dinis, Lisboa: Moraes Editora, 1997.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Luzineide Siqueira[1]

RESUMO

Este artigo realiza reflexão sobre mudanças, problemas e novas perspectivas no ensino de Artes Visuais Na Educação infantil. Uma das principais atribuições da disciplina é a possibilidade que a criança tem de ampliar seu conhecimento, suas habilidades e a descobertas comuns nesta fase de vida. Através da arte a criança expressa seus sentimentos, e expande sua relação com o mundo de forma espontânea. Dessa maneira ela apropria-se de diversas linguagens, adquirindo uma sensibilidade para criar formas, cores, imagens, gestos, sons e outras expressões importantes para o desenvolvimento cognitivo e emocional. A expressão artística permite a ação entre o cognitivo e o afetivo e quando se fala de crianças pequenas, elas apresentam uma espontaneidade maior, facilitando essa expressão, pois a brincadeira se faz presente o tempo todo e através do contato com as imagens elas se comunicam facilmente através das linguagens artísticas. A pesquisa tem como objetivo a compreender o ensino de Arte na prática pedagógica na educação Infantil possibilitando, por meio de encaminhamento metodológico que possibilite ao aluno a formação consciente sobre a arte.
Palavras-Chave: Artes visuais; Educação Infantil; Atualidade.

ABSTRACT

This article is about reflecting on changes, problems and new perspectives in the teaching of Visual Arts in Early Childhood Education. One of the main attributions of the discipline is the possibility that the child has to expand his knowledge, his abilities and the common discoveries in this phase of life. Through art the child expresses his feelings, and expands his relationship with the world spontaneously. In this way, she appropriates several languages, acquiring a sensitivity to create shapes, colors, images, gestures, sounds and other important expressions for cognitive and emotional development. The artistic expression allows the action between the cognitive and the affective and when talking about small children, they have a greater spontaneity, facilitating this expression, because the play is present all the time and through contact with the images they communicate easily through artistic languages. The research aims to understand the teaching of Art in pedagogical practice in Early Childhood Education, making it possible, through methodological guidance that allows students to consciously train about art.
Keywords: Visual arts; Child education; Present.

INTRODUÇÃO

Este artigo faz uma breve reflexão sobre Artes Visuais, que são todas as manifestações artísticas que tem a visão como a principal forma de com-

1 - Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Graduada em Pedagoga e Pós-Graduada em Psicopedagogia. mlneidesiqueira@hotmail.com

preensão. Para tanto, faz-se necessário um conjunto estrutural que envolve a organização dos espaços de produção do saber, como as salas de aula, a organização curricular, seleção de atividades e a formação adequada e contínua dos profissionais.

A LDBEN nº 9.394, promulgada em 20/12/1996, no seu art. 26, § 2º, afirma: "o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Revogada a legislação anterior, a denominação "ensino de Arte" é adotada no lugar de "Educação Artística", conforme vinha sendo chamada esta disciplina escolar desde a LDB 5.691/71.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) apontam para melhorias o ensino da Arte e propõe quatro modalidades artísticas: Artes Visuais (não mais apenas voltado para as Artes Plásticas, mas também para as demandas da cultura visual em geral: publicidade, cinema, televisão, histórias em quadrinhos, fotografia, artes gráficas, produções com novas tecnologias,...); Música; Teatro e Dança. Esta mudança traz novas demandas em relação à formação de professores nas diversas linguagens citadas.

Se esta formação já era precária na década de setenta, quando a arte foi instituída na escola como disciplina e a docência em Arte se baseava em desenvolver meras atividades artísticas, hoje, quando o ensino de Arte se direciona para a valorização dos conhecimentos específicos de cada linguagem, aumenta a exigência da presença do professor especialista em cada uma dessas linguagens citadas nos PCN's - Arte.

Analisando a arte contemporânea brasileira, percebe-se que sofreu várias mudanças, tanto em recursos utilizados como nas linguagens. Hoje o artista pode utilizar-se de qualquer tipo de material, técnica ou linguagem, ele não tem mais que dizer - sou um pintor ou poeta ou dançarino, ele é simplesmente um artista, que habita todas as formas de arte. Essa é uma característica da arte atual, o hibridismo, que é a impossibilidade de conceituar uma criação artística como pertencente a uma única vertente, categoria ou cultura, decorrente do ilimitado experimentalismo da arte contemporânea.

A sociedade de hoje requer um ser reflexivo, e a arte contemporânea favorece isso, pois pede uma interpretação ativa, pode unir diversos meios de pensamento, relacionar-se a vários contextos e é suscetível a múltiplas interpretações, promovendo o tipo de entendimento exigido por uma sociedade pluralista, na qual grupos podem coexistir com diferentes histórias, valores e pontos de vista.

O papel da arte-educação hoje é o de investigar as habilidades e meios pelos quais os estudantes encontram significados em obras de arte, como eles relacionam as obras de arte a vários contextos e consideram múltiplas interpretações delas.

Holm (2007), afirma que "quando se trabalha com a primeira infância, arte não é algo que ocorra isoladamente. Ela engloba: controle corporal, coordenação, equilíbrio, mo¬tricidade, sentir, ver, ouvir, pensar, falar e ter segurança. E ter confiança para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, co-participando e não controlando".

Trabalhar com a arte na educação infantil é abraçar o mundo com o corpo todo. Para que isso ocorra, precisamos dar o direito da criança se expressar do jeito dela, com a estética que lhe é peculiar e de todas as formas possíveis. Quanto mais elementos artísticos o educador apresentar para as crianças, mais rica será a linguagem e a expressividade delas. Dançar,

pintar, cantar e dramatizar, dentre outras formas de expressão humana, são linguagens.

Criar e deixar criar talvez sejam caminhos ainda não percorridos por muitos, mas necessários e urgentes quando falamos de educação infantil e arte. A criança é um campo fértil para a criatividade e a imaginação e nós, muitas vezes sem intenção, subestimamos sua capacidade e impedimos seu desenvolvimento estético cada vez que interferimos demasiadamente e direcionamos sua expressão artística criativa, sufocando as possibilidades de novos saberes.

Porém, sem esquecer o papel fundamental do professor, que deve ser o interlocutor, promotor e organizador do processo de criação. Para garantir oportunidades para a expressão viva da criança, precisamos considerar que "expressar não é responder a uma solicitação de alguém, mas mobilizar os sentidos em torno de algo significativo, dando outra forma ao percebido e vivido" (CUNHA, 2009), o que também é diferente de simplesmente "deixar fazer", acreditando na chamada "livre expressão".

Para mobilizar os sentidos, é essencial o enriquecimento de experiências, promovendo encontros com diferentes linguagens, alimentando a imaginação para que meninos e meninas possam aventurar-se a ir além do habitual.

1. A ARTE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Na fase da educação infantil as atividades artísticas contribuem com ricas oportunidades para seu desenvolvimento, uma vez que põem ao seu alcance diversos tipos de materiais para manipulação, além da arte espontânea que surge em brincadeiras ou a partir de uma proposta mais direcionada.

O lúdico, o teatro, a dança, a pintura, o desenho, a criatividade, o conto de fadas, fazem parte de um momento em que as crianças se expressam, comunicam e transformam a vida na relação com a arte, ou seja, "somos potencialmente criadores, possuímos linguagens, fazemos cultura" (BARBIERI, 2012, p. 47).

Inspirados nos ideais de Paulo Freire, aos poucos, alguns arte/educadores passam a rever suas práticas, apostando no papel da escola e da educação como agentes de transformação sociocultural. Nesta perspectiva, o professor começa a rever seu papel de mero transmissor ou facilitador para o de mediador.

O ensino da arte passa ser concebido como área de conhecimento, que segundo Ana Mae Barbosa (1991, p.17) começa a se entender "o conceito de arte-educação como epistemologia da arte e/ou arte-educação como intermediário entre arte e público", de onde nasce também a Proposta Triangular no ensino da arte, hoje revista e compreendida como uma maneira de valorizar o fazer artístico consciente e informado, o estudo da arte erudita e popular, assim como a ampla contextualização dela.

Conscientes de seu papel na sociedade, arte/educadores pós-modernos são participantes da Pedagogia Crítica, e engajados na produção artística contemporânea, o que implica reconhecer, explorar e conciliar-se com o Pós-Modernismo como um paradigma cultural e como um movimento estilístico (BARBIERI, 2012).

As pedagogias críticas adotam a arte de acordo com a perspectiva multicultural. Este enfoque consiste em algo além do que apenas incluir unidades e lições sobre outras culturas no currículo escolar, implica em centrar nosso interesse nos grandes temas e funções da arte, que são interculturais e transculturais. Implica também em não deixar passar a oportunidade de incluir exemplos de culturas locais e de arte, relacionados com temas mais concretos e próximos da vida dos estudantes (LINO, 2012, p. 140).

O professor precisa dar oportunidades para que o aluno se expresse de forma espontânea, pessoal, porém é importante que o mesmo con-

siga analisar o contexto da atividade e quais benefícios ela trás para o desenvolvimento da criança.
Hernández afirma que:

> É necessário que o professor seja um "estudante" fascinado por arte, pois só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar essa postura a seus estudantes. (2015, p. 12)

O contato com as diferentes formas de artes oportuniza aos alunos a exploração, o conhecimento, a brincadeira, desenvolvendo uma visão transformadora beneficiando um vínculo com a realidade, contribuindo para analisar a compreensão do aluno e do mundo a qual vivência, favorecendo a ligação entre a fantasia e a realidade.

A criança da educação infantil explora bastante os sentidos, pois se encontra na fase do concreto, fazendo com que suas experiências sejam enriquecidas. Como neste período, suas habilidades são estimuladas, facilita o processo de ensino-aprendizagem, pois são desenvolvidas a percepção e a imaginação, o que facilita a compreensão das diferentes áreas do conhecimento.

A arte é fundamental na formação das crianças, pois representa experiências individuais e para que a arte seja utilizada como uma ferramenta no desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional do aluno, o professor precisa ter sensibilidade e conhecimento de que a arte é extremamente necessária no cotidiano escolar, ciente do seu papel na relação com o desenvolvimento.

E assim, o uso e o ensino das artes na educação infantil estão ligados aos interesses de quem aprende, pois serão autores de suas próprias histórias, transformando a arte parte de suas vidas, dando um sentido para algo visto como incompreensível, tornando essa prática um instrumento pedagógico que vai contribuir na construção do sujeito.

1.1 A Arte na Educação Infantil: Regulamentação

Até pouco tempo a educação não estava inserida no ciclo básico, mas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 proporcionou que esta etapa pedagógica encontrasse sua própria posição na formação das crianças; da mesma maneira a arte abriu caminho neste espaço pioneiro, uma vez que ela exerce uma tarefa essencial nesta etapa educacional, englobando os fatores do conhecimento, da sensibilidade do conhecimento e da cultura. Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI):

> A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às artes visuais. Tal como a música, as Artes visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. (p. 85)

A criança tem a mente equivalente à do artista, pois ambos penetram com facilidade no universo da imaginação, do faz de conta, possuem o dom de fantasiar a tudo. Assim, um simples traço pode se transformar em um lindo castelo. Tanto as crianças quanto os artistas percebem as coisas a sua volta de uma forma diferente e especial, pois sua percepção sensível lhes permite ressignificar o mundo por meio de configurações únicas.

A partir de abordagens socioculturais contextualizadas com base nas teorias críticas da arte e da cultura, através de uma pedagogia dialógica. (FREIRE, 2007) nas abordagens pós-modernas de ensino de Artes Visuais, valorizamos também a relação que os indivíduos estabelecem entre a arte e a vida pessoal e social. Por esse motivo os âmbitos biográficos e crítico social na relação entre a compreensão das artes visuais e a educação.

Desta maneira a aprendizagem faz sentido para os estudantes, "especialmente quando a conectam com os próprios interesses, experiências de mundo e vida" (PARSONS, 2006, p.296).

O autor também defende a ideia de que para obter significado e compreensão da arte são necessários conhecimentos de outras disciplinas, diz que um currículo integrado é mais adequado para ensinar e aprender determinados tipos de ideias com as quais nenhuma disciplina é capaz de lidar sozinha. Assim, a educação deve privilegiar a liberdade de manifestação das crianças. Deve ser trabalhada em um universo lúdico e mágico nessa faixa etária, sendo capaz de produzir processos de aprendizagem significativos e não meramente para reproduzir algo já pronto.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) esclarecem que essa proposta curricular deve garantir experiências que explorem o conhecimento de si próprio e do mundo, ao qual estão inseridos, por meio de experiências corporais, sensoriais e expressivas, respeitando o ritmo de cada criança, permitindo brincadeiras que oportunizem o aprofundamento nas diferentes linguagens, sendo elas, verbal, artística, musical e dramática.

Mediante esses conceitos, cabe ao professor se apropriar desse conhecimento de mundo que a arte transmite, permitindo explorar os sons, as cores, os gestos, as texturas, as sensações e as diferentes percepções para que assim possa transmitir um conhecimento de mundo significativo. (BARBIEIRI, 2012) ressalta que:

> A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca desta, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: isso é o nosso mundo. (p. 146)

As novas maneiras de abordar o ensino das Artes Visuais estão diretamente relacionadas às finalidades do ensino hoje. Nas tendências contemporâneas do ensino de Artes Visuais as finalidades da educação vão além do desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da percepção estética, da fruição, da contemplação, da leitura formal. Nas tendências pedagógicas contemporâneas em Arte e Educação, as finalidades do ensino tornam-se mais amplas e complexas e mais alinhadas com os objetivos de toda a educação escolar em geral (MÖDINGER, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacional (DCN,2010) para a Educação Infantil definem, em seu Art. 9º, que devem ser garantidas nas instituições experiências que:

> [...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical, bem como [...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. (p. 25-26)

A principal meta do ensino de Artes Visuais

hoje é ajudar os estudantes que passam pela escola a entender criticamente a sociedade e a cultura. Arte/educadores contemporâneos e defende também a ideia de que o ensino da Arte é um poderoso instrumento para resgatar a autoestima, fortalece a identidade, ao mesmo tempo em que pode contribuir e propiciar a inclusão social e a educação para a cidadania e a democracia, o que inclui a preparação dos estudantes para as profissões relacionadas com as visualidades.

Além das questões colocadas, as tendências e finalidades das Artes Visuais na contemporaneidade apontam também para a necessidade de quebrar as barreiras que separam a arte erudita da cultura popular e das imagens do cotidiano.

(MÖDINGER, 2012) denuncia os antagonismos entre a cultura popular do aluno - que pode representar uma fonte de prazer pela convivência com elementos pertencentes ao seu imaginário social. Para entrar em sintonia com as tendências e finalidades do ensino de Artes Visuais contemporâneo, é necessário rever as características da modernidade, que entende a arte como expressão subjetiva ou manifestação da essência individual (DIAS e FRANZ 2014, p.17).

As tendências pedagógicas atuais apontam para o estudo crítico do universo da Cultura Visual em geral. Ao se valer, por exemplo, de outras imagens e objetos da Cultura Visual, tais como quadrinhos, jogos eletrônicos, propagandas de TV, filmes, etc. os professores adentram o mundo simbólico e visual dos estudantes, se aproximando cada vez mais dos objetivos do ensino de Artes Visuais na contemporaneidade.

Por último, parece não haver dúvidas de que qualquer agenda para pensar as Artes Visuais para o século XXI há de ser baseada também em pedagogias que visem uma transformação pessoal e social. A função social da arte é a de permitir experimentar situações inusitadas, "recriar para a experiência de cada indivíduo a plenitude daquilo que ele não é, isto é, a experiência da humanidade em geral. A magia da arte está nesse processo de recriação, ela mostra a realidade como passível de ser transformada, dominada".

Em síntese, a grande função social da arte é ser um meio de identificação consciente do indivíduo com a humanidade e com a natureza, porquanto proporciona condições para que o homem conviva e comparta modos de ver, apreender, compreender e sentir o mundo presente – e também o futuro, por projeções criadoras que a arte permite enquanto forma de domínio da natureza.

O ensino da arte e de qualquer outra disciplina só tem importância se tiver como objetivo a transformação, que pode ser intelectual, moral, espiritual ou cultural. Desde que se aprenda algo relevante é muito motivador o resultado de uma prática educacional onde há crescimento intelectual e da sensibilidade. Como o grande pensador Heráclito descreveu sobre o valor da transformação. "Um homem não entra no mesmo rio duas vezes. Da segunda vez não é o mesmo rio e nem o mesmo homem".

O professor deve ser "mediador" entre a arte e o aluno, para assim transformar a sua prática docente. Segundo Chiovatto, em seu artigo "O Professor Mediador":

> O mediador não só apresenta um determinado conteúdo, mas estimula seu valor significativo, ajustando-o a cada turma, 'tramando', com eles, respostas produtivas e significantes. Assim, o grupo estará efetivamente participando de seu processo educativo, ampliando substancialmente sua posição de 'depositários' de conhecimentos e informações. (CHIOVATTO, 2000)

Assim, o professor mediador é responsável por dosar as informações dos alunos a fim de construir através da interação, um todo compreensível e imparcial. A ação do professor é ativa na construção de tramas que articulem conteúdos, mundo, vida, experiências (suas e dos alunos) num todo significante, considerando as necessidades, respostas, explorando e aprofundando cada descoberta, articulando todos os aspectos da situação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança na educação infantil explora os sentidos em tudo que faz. A arte pode ir além de uma atividade prática e precisa ser compreendida como um processo que envolve sentimentos e emoções. Foi possível perceber através da pesquisa que a Arte é vista como importante tema gerador a ser trabalhado diariamente nas Escolas de Educação Infantil, e que cabe ao professor planejar e incluir esse conceito respeitando a diversidade, o tempo e a maneira com que cada criança relaciona-se com a arte no processo de construção do conhecimento.

Ao término da pesquisa conclui-se que a Arte Contemporânea estabelece relações entre o mundo e a maneira como o homem o percebe ao longo do tempo e assim ajuda a construir um olhar cada vez mais sensível e crítico para perceber como os elementos artísticos trazem significados diversos. Disponibilizada de modo gratuito, a arte inserida no cotidiano pode vir a ser um momento de veemente exercício da liberdade, de ampliação da consciência autoconsciência e de intenso prazer sensório-intelectual desvinculado das relações de posse e dominação que permeiam a quase totalidade das relações humanas na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C.M.C. Concepções e Práticas Artísticas na Escola. Campinas-SP: Papirus, 2012.

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

BARBIERI, Stela. Interações: Onde está a Arte na Infância. São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA. A. M. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LINO, Dulcimarta Lemos. As artes do universo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CUNHA, S. R. V. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. IN CUNHA, S. R. V. da (Org.). Cor, som e movimento. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CHIOVATTO, Milene. O Professor Mediador. Boletim, Número 24, Outubro/ Novembro 2000.

FRANZ, T.S. Educação para uma compreensão crítica da arte. In: RELATÓRIO FINAL PROBIC/ UDESC (Bolsista Gustavo Dias), apresentado ao DAP/CEART/UDESC, ago., 2014.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

HERNÁNDEZ, F. Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2015.

HOLM. A. M. Baby - Arte: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

MÖDINGER, Carlos Roberto. Artes visuais: Dança; Música, Teatro e práticas pedagógicas e colaborações docentes. Erechim: Edelbra, 2012.

OSTETTO, L. Educação Infantil Saberes e Fazeres - Formação de Professores. São Paulo. Editora: Papirus. 2010

PARSONS, M. Curriculum, arte e cognição integrados. IN BARBOSA. A. M. (Org.) arte/educação contemporânea – Consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2006.

A ARTICULAÇÃO DAS VÁRIAS FACETAS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM INICIAL DA LÍNGUA ESCRITA

Nájara Nogueira Damasceno

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal compreender algumas questões sobre o processo de ensino/aprendizagem e seus métodos, quando são debatidos com as teorias de alfabetização e Letramento. Faz-se necessário, a partir de escolha de métodos, refletir sobre a didática e o trabalho pedagógico que implica a formação de saberes e das relações que se enredam para chegar à construção do conhecimento. Para desenvolver a consciência sobre a aprendizagem do sistema de escrita em meio a tantos fatores e desenvolver a capacidade do aluno identificar e manipular as unidades do oral, o que passa necessariamente por um processo de abstração da percepção sobre a fala. Inicialmente apresenta algumas características básicas do aparelho fonador que são importantes para a produção de um segmento vocálico, como o fato de existir passagem livre da corrente de ar, de a posição da língua em termos de altura variar segundo as diferentes produções, o fato de se observar o arredondamento ou o estiramento dos lábios e, consequentemente, de a língua se projetar para frente ou para trás na cavidade bucal com o objetivo de mostrar às crianças, de forma lúdica, que os sons que passam pela cavidade bucal podem ser produzidos de várias maneiras, visto que a posição da língua e a posição dos lábios interferem na produção dos sons; busca-se mostrar, que a língua é um órgão de grande mobilidade e pode tocar o palato e os dentes de diversas formas para produzir os sons. A metodologia utilizada para elaboração deste artigo foi em forma de pesquisa bibliográfica, pautada em uma análise qualitativa dos principais conceitos, pertinentes ao objeto de estudo Concluiu-se que a prática de ensino pode favorecer o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à aprendizagem em alfabetização e letramento, uma vez que a mesma se encontra entrelaçada em todo o âmbito da sociedade.

Palavras-chave: Letramento; Alfabetização; Aprendizagem; Prática docente.

ABSTRACT

This article aims to understand some questions about the teaching / learning process and its methods when they are debated with the literacy and literacy theories. It is necessary, from the choice of methods, to reflect on the didactics and the pedagogical work that implies the formation of knowledge and the relationships that are entangled to reach the construction of knowledge. To develop awareness of the writing system learning through so many factors and to develop the student's ability to identify and manipulate oral units, which necessarily goes through a process of abstraction of perception about speech. Initially it presents some basic characteristics of the vocal device important for the production of a vowel segment, such as the fact that there is free passage of the air stream, the position of the tongue in terms of height varies according to the different productions, the fact that one observes the rounding or stretching of the lips and consequently the tongue protruding forward or backward in the oral cavity

in order to show children in a playful way that sounds passing through the oral cavity can be produced in various ways, whereas tongue position and lip position interfere with sound production; The aim is to show that the tongue is a highly mobile organ and can touch the palate and teeth in various ways to produce sounds. The methodology used for the elaboration of this article was in the form of bibliographical research, based on a qualitative analysis of the main concepts, pertinent to the object of study. It was concluded that the teaching practice can favor the development of knowledge related to literacy and literacy learning, since it is intertwined throughout society.
Keywords: Literacy; Learning; Teaching practice.

INTRODUÇÃO

Acredita-se que a prática pedagógica requer intencionalidade, no sentido de ter como referência o produto final de sua ação perante as crianças, e sistematicidade, compreendida como organização e sequências necessárias para que os objetivos pertinentes sejam alcançados. Dessa forma, o professor deve ampliar e qualificar aquilo que foi iniciado pelas crianças para garantir que elas se apropriem das máximas capacidades humanas de um dado momento da história.

Em conformidade com o objetivo desta pesquisa – refletir sobre a prática em alfabetização e letramento – a intencionalidade e a sistematicidade mostram-se, indiscutivelmente, necessárias. Isto porque os processos de alfabetização e letramento dizem respeito ao domínio de habilidades que não podem ser naturalmente conquistadas, uma vez que, envolvem conteúdos complexos resultantes de convenções socialmente estabelecidas.

A reorganização constante do ensino está sujeita as questões sociais de cada época. Sendo assim, os métodos de ensino estão sujeitos às leis de evolução histórica. Há também uma polêmica entre os métodos antigos e os modernos, na pluralidade de métodos e nas práticas que se adaptam melhor às fases de desenvolvimento social da criança.

Os métodos da soletração: fônico e silábico são de origem sintética, ou seja, partem da menor unidade para a maior, isto é, trilha-se um caminho que vai da menor unidade (letra) para a maior (texto). Percebe-se que nesses métodos não existe uma reflexão sobre a sílaba, nem sobre as irregularidades decorrentes das relações fonema/grafema e suas correspondências, o que significa, entre outros aspectos, apagar a existência de sílabas que comportam mais letras do que os sons que pronunciamos. Além disso, os textos utilizados para o estudo da sílaba são artificiais e muitas vezes sem sentido.

Enquanto os métodos sintéticos se propunham a alfabetizar a partir de fragmentos de palavras para atingir o seu todo, os métodos analíticos propõem o estudo global da palavra, para somente depois estudar as partes dela. Por onde começar a ensinar a alfabetização? É possível perceber que os problemas existentes e a necessidade de superar os fracassos foram surgindo no decorrer da prática de cada um dos métodos, pois eles sempre vieram atrelados a um discurso único de eficiência, sem consideração dos limites internos de cada um, mas apenas dos problemas dos métodos que os precederam.

> Para o trabalho de alfabetização, são necessárias ações autênticas priorizando a análise do sistema de escrita e o uso da sílaba no processo evolutivo da escrita

> da criança. (MATZENAUER e MIRANDA, 2013, p. 98)

O artigo está estruturado, considerando a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. A introdução compreende a delimitação do tema, o problema de pesquisa, a justificativa e os objetivos. O desenvolvimento é composto pelo levantamento teórico que fundamente o tema abordado. A conclusão, por fim, apresenta o alcance dos objetivos, a resposta ao problema de pesquisa, as limitações e as sugestões para trabalhos futuros.

1. A estrutura silábica para a alfabetização

A alfabetização deve propiciar ao aluno o domínio da base alfabética e a compreensão de como funciona o sistema da escrita; nesse processo, é necessário que o professor utilize textos veiculados socialmente. A didática silábica é, portanto, pré-requisito para aquisição da consciência fonêmica. Sobre a organização do nosso sistema gráfico, Faraco (2010) explica que:

> A língua portuguesa tem uma representação gráfica alfabética com memória etimológica. Dizer que a representação gráfica é alfabética significa dizer que as unidades gráficas (letras) representam basicamente unidades sonoras (consoantes e vogais) e não palavras (como pode ocorrer na escrita chinesa) ou sílabas (como na escrita japonesa). Além disso, a escrita alfabética tem como princípio geral, a ideia de que cada unidade sonora será representada por uma determinada letra e de que cada letra representará uma unidade sonora. (p. 9)

A linguística é uma ciência da linguagem que explica a estruturação da língua. É necessário ressaltar que o nosso sistema de escrita não é apenas alfabético, mas ortográfico. Segundo Cagliari (1998, p.121-122), deve-se conhecer a categorização gráfica e funcional das letras para decifração da linguagem, ou seja, deve-se conhecer a relação entre letra-som. É relevante também conhecer a ortografia e saber com ela atua na linguagem.

1.1 - Sílabas: Conceitos

Quando se pronuncia lentamente uma palavra, percebe-se que isso não é feito separando um som de outro, mas dividindo a palavra em pequenos segmentos fônicos que serão tantos quantos forem as vogais. Silva (2010) define a sílaba assim:

> Na produção do mecanismo de corrente de ar pulmonar o ar não é expelido dos pulmões com uma pressão regular e constante. De fato, os movimentos de contração e relaxamento dos músculos respiratórios expelem sucessivamente pequenos jatos de ar. A cada contração e jato de ar expelido pelos pulmões constitui a base de uma sílaba. A sílaba é então interpretada como um movimento de força muscular que se intensifica atingindo um limite máximo, após o qual ocorrerá a redução progressiva desta força, conforme o esquema abaixo. (p.76)

O esquema ao qual se refere o autor é assim caracterizado:

A sílaba é, portanto, um fonema ou grupo de fonemas emitidos num só impulso da voz. Na língua portuguesa, a sílaba se forma necessariamente com uma vogal, que constitui um pico ou núcleo silábico. Para compreender a estrutura silábica do português, retomemos uma vez mais a Silva (2010), que diz:

> Sílabas são constituídas de vogais que representamos por V - e consoantes - que representamos por C. (...) A vogal é sempre obrigatória e as consoantes podem ser opcionais (...). A vogal é o núcleo da sílaba e as consoantes ocupam as partes periféricas. O núcleo ou pico da sílaba pode receber o acento primário (ou tônico) ou secundário (átono). Geralmente os núcleos das sílabas em português são preenchidos por segmentos vocálicos (uma das poucas exceções em que uma consoante ocupa o núcleo da sílaba é o sinal de silêncio: ps!. Uma sílaba do português requer então que a posição da vogal seja preenchida, o preenchimento das posições consonantais é opcional. Qualquer vogal tônica ou átona do português brasileiro pode ocupar tal posição. (p.152)

A estrutura da sílaba é composta por três partes: a parte nuclear, que tem em sua estrutura obrigatoriamente um segmento vocálico. As outras duas partes da estrutura silábica são periféricas, opcionais, e são preenchidas por segmentos consonantais. Quando esses segmentos consonantais ocorrem, eles podem apresentar uma ou mais consoantes. E se a sílaba apresentar apenas o segmento vocálico, este preencherá todas as partes da estrutura da sílaba. A sílaba, segundo Matzenauer & Miranda (2013, p.68) pode ser descrita ainda como:

> Uma unidade composta por dois constituintes imediatos básicos, o on set (O) e a rima R, sendo o primeiro não obrigatório e possível de ser ramificado, e o último constituído necessariamente de um pico de soância, o núcleo N, e de uma coda (C), elemento opcional. Uma estrutura do tipo CVC, como aquela que constitui a palavra 'mar' ou a primeira parte da palavra 'car.ta', teria, seguindo-se este esquema, a representação em (1).

Diagrama (1)

MORTATTI (2004, p.69) explica que a ocupação das posições do esqueleto silábico costuma sofrer restrições, de modo que consoantes e vogais de uma determinada língua não podem ocupar qualquer posição dentre aquelas que, por exemplo, se apresenta no próprio gráfico trazido pelos autores. Com base na Escala de Sonância, é possível dar conta da formação das diferentes estruturas silábicas observadas nas línguas do mundo, uma vez que o grau de sonância dos segmentos é o que vai definir o preenchimento das posições de uma estrutura como a que se vê no diagrama (1).

É possível, por exemplo, entender por que, nas línguas do mundo, são preferencialmente núcleo da sílaba os segmentos detentores de maior índice na escala, as vogais, e porque nas posições marginais ou mais próximas delas

são encontrados apenas segmentos consonantais cujos índices de sonância diminuem gradativamente das líquidas às oclusivas.

Da representação em (1), pode ser extraído um conjunto de estruturas silábicas representativo dos tipos silábicos mais frequentes nas línguas do mundo, conforme mostra o diagrama (2):

Diagrama (2)

A partir da sílaba canônica CV, podem ser derivadas as estruturas V, CVC e CCV e delas, outras mais: VC, VCC, CVCC, CCVC e CCVCC. No português, a sílaba mínima pode ser composta apenas por uma vogal (V) e a sílaba máxima, isto é, aquela com maior número de elementos, por cinco segmentos (CCVCC). Como exemplos de estruturas silábicas no português do Brasil, teríamos:

V: **á**-gua;
CV: **sa-po**;
VC: **es**-pe-lho;
CVC: **fes**-ta;
CCV: **pra**-to;
CCVC: **flor**;
VCC: **ins**-tru-men-to;
CVCC: **mons**-tro;
CCVCC: **trans**-por-te

1.2 - Sílabas constituídas de uma vogal

A Ilustração transcrita do livro de Silva (2010, p.153) de palavras que apresentam sílaba constituída apenas de vogal. Nestes casos, é interessante observar a relação entre a sílaba e a tonicidade por ela apresentada, como:

I. Tônica no início da palavra:
Ex: [i] da [e] le, [a]ve.
I. Pretônica em início de palavra:
Ex: [i] greja [e] levador, [o]dor.
II. Tônica no meio da palavra:
Ex: cu[i]ca, co[e]lho, pi[a]da.
III. Pretônica/Postônica no meio da palavra:
Ex: ju[i]zado, di[a]rista, le[o]nino.
IV. Tônica no final da palavra:
Ex: hava [i], fuzu[e], ba[u].
V. Postônica final de palavra:
Ex: cári [e], ódi[o], ba[u].

1.3 - Consoantes vocálicas

Nota-se em posição vocálica podemos ter uma ou duas consoantes em português. Temos então os seguintes tipos de sílabas: CV ~ CVV', quando apenas uma consoante precede o núcleo da sílaba, ou CCV ~ CCVV, quando temos duas consoantes precedendo o núcleo.

I. Início da palavra. Ex:
CV: /p/á, /b/ala, /t/apa;
CVV': /p/ai, /b/oi, /t/eu.
II Meio da palavra. Ex:
CV: ca/p/a, sa/b/e, pa/t/a;
CVV': cha/p/eu, aça/b/ou, min/g/au.

No caso das sílabas que apresentam duas consoantes prevocálicas "CCV ~ CCVV", tem-se um conjunto chamado de encontro consonantal tautossilábico. Nestes encontros, as duas consoantes são partes da mesma sílaba.

I. Início da palavra:
CCV: /pr/ece, /pl/ano, /Br/asil;
CCVV': /pr/eito, /pl/eura, /tr/eis.
II Meio da palavra:

CCV: a/pr/eco, a/pl/ica, em/bl/ema;
CCVV': com/pr/ou, a/pl/auso, a/br/iu.

1.4 - O Sistema Vocálico de Português: Brasileiro

Na Língua Portuguesa utiliza-se cinco letras para representar as vogais, sendo elas as letras A, E, I, O e U. Estas letras representam, no entanto, sete segmentos vocálicos A, Ê, É, I, Ô, Ó, e U, que são os únicos fonemas do português a integrar o centro da sílaba, como vimos acima. Um segmento vocálico é todo fonema em cuja emissão, o ar passa livremente pela boca (ou também pelo nariz), sem obstrução de ar. Isso quer dizer que a passagem da corrente de ar não é interrompida na linha central como acontece com algumas consoantes, e, portanto, não há obstrução ou fricção no trato vocal.

É importante ressaltar que ditongo é o nome que se dá à combinação de uma sequência de segmentos em que um dos segmentos da sequência é interpretado como vogal e o outro é interpretado como "semivogal, vogal assilábica, semicontóide, semivocoide" ou de "glide", termo que empregado neste trabalho.

Uma das características de nomear-se um segmento como vocálico ou consonantal, do ponto de vista da fonética, é a obstrução ou não a passagem de ar pelo trato vocal: enquanto os segmentos consonantais apresentam fricção ou obstrução do ar, os segmentos vocálicos têm a passagem livre da corrente de ar com o estreitamento da cavidade oral e aproximação do corpo da língua com o palato sem que ocorra fricção de ar.

Quanto aos glides, estes podem apresentar características fonéticas dos segmentos consonantais e/ou vocálicos. Em português, os glides são classificados como segmentos vocálicos, que são caracterizados levando-se em consideração alguns aspectos descritos a seguir: posição da língua em termos de altura; posição da língua em termos anterior/posterior; arredondamento ou não dos lábios. Estes aspectos são quanto a:

a) Altura da língua

Este item diz respeito à altura do corpo da língua durante a articulação do segmento vocálico, sendo representada pela dimensão vertical por ela ocupada dentro da cavidade bucal. Podemos considerar quatro níveis de altura: alta (i/u), média alta (e/o), média baixa (é/ó), baixa (a). Podemos também pensar em altura como o que se refere à abertura e ao fechamento da boca, de modo que "alta" equivaleria à "fechada" e "baixa" à "aberta".

b) Anterioridade/Posteridade da língua

Este item diz respeito à posição do corpo da língua na dimensão horizontal, durante a articulação do segmento vocálico. Pode-se, assim, dividir a cavidade bucal em três partes simétricas: uma localizada à frente da cavidade bucal (anterior), outra localizada na parte final da cavidade bucal (posterior) e, entre elas, a parte central.

As vogais posteriores são pronunciadas com

a língua posicionada no fundo da boca, entre o dorso da língua e o véu palatino, como por exemplo: as vogais “ô”, “ó” e “u”. Vogais anteriores são pronunciadas com a língua posicionada na frente da boca entre o dorso da língua, como exemplo: “ê”, “é” e “i”. As vogais centrais são pronunciadas com a língua no centro da boca, como exemplo: “á” e “â”.

c) Arredondamento dos lábios

Durante a articulação de um segmento vocálico, os lábios podem estar arredondados (boca aberta) ou podem estar estendidos (distensos).

d) Desvozeamento

Geralmente, os segmentos vocálicos são vozeados, o que significa que as cordas vocais vibram; em português, o desvozeamento – isto é, sem vibração das cordas vocais – de segmentos vocálicos geralmente ocorre em vogais não acentuadas em final de palavra.

e) Nasalização

Ocorre pelo abaixamento do véu palatino, quando parte do fluxo de ar penetra na cavidade nasal sendo expelido pelas narinas. Produz-se assim um som nasalizado, de modo que uma vogal nasal é quando o ar sai pela boca e pelas fossas nasais.

Do ponto de vista articulatório, o segmento consonantal ocorre com a obstrução da passagem de ar, sendo que, no português, os segmentos consonantais são produzidos com corrente de ar pulmonar (regressiva), ou seja, o ar sai dos pulmões e é expelido por meio de pressão exercida pelos músculos do diafragma.

A glote é o espaço onde estão situadas as cordas vocais. Quando as cordas vocais estão unidas e a glote fechada, a corrente de ar precisa fazer pressão para passar pela cavidade, havendo, então, vibração dessas cordas, o que produzirá os sons sonoros ou vozeados.

Outro fator que interfere na produção de um segmento consonantal é a posição do palatino. Quando o véu palatino está levantado, o ar sai pela boca mais livremente, produzindo assim os sons orais: [b], [s], [a]. Véu palatino abaixado e sem impedimento de saída de ar para a cavidade oral é produzido som nasalizado: [ã] [õ]. Com o véu palatino abaixado a cavidade oral fechada, a passagem do ar é naso-faringal, produzindo-se sons nasais: [n, m]. No que se refere à classificação de tais segmentos, classificam-se:

a) Pelo modo como o ar é obstruído;
b) Pelo lugar ou ponto de obstrução;
c) Pela vibração das cordas vocais.

O modo de articulação esta relacionado à maneira como se dá a obstrução da corrente de ar causada pelos articuladores durante a produção de um segmento.

Assim, um segmento pode ser “oclusivo”, quando, na cavidade oral, os articuladores produzem uma obstrução completa da passagem de ar. Nesse caso, o véu palatino está levantado e, assim, o ar que vem dos pulmões encaminha-se para a cavidade oral. Como exemplos, temos: **t**á, **p**á, **c**á, **g**ol.

No caso do segmento “nasal”, os articuladores estão fechados e o ar não pode passar. Como o véu palatino está abaixado, o ar que vem dos pulmões escapa para a cavidade nasal e oral. As consoantes nasais são quase idênticas às oclusivas, diferenciando-se apenas pelo fato do véu palatino estar abaixado e nas oclusivas ele está levantado. Exemplos: **n**ua, ba**nh**o, **m**á.

Além desses segmentos, temos outros produzidos com rápidos bloqueios da passagem de ar. São eles:

I. Tepe (ou vibrante simples)- Ocorre com batida rápida e única do articulador ativo no articulador passivo, ocorrendo uma rápida obstrução da passagem de ar através da boca. Exemplo: f**r**aca, fo**r**a.

II. Vibrante - O articulador ativo bate várias e rápidas vezes no articulador passivo causando vibração. Exemplo: ca**rr**o.

III. Fricativa - Os articuladores se aproximam estreitando o trato vocal, o ar sai produzindo fricção: Exemplos: fava, fé, sapa.

IV. Africada - Inicialmente ocorre uma obstrução completa da passagem de ar como nas oclusivas e depois ocorre uma abertura com fricção como nas fricativas O véu palatino permanece levantado durante a produção de uma africada são, portanto consoantes orais. Exemplos: tia (tchia), dia (djia).

V. Lateral - A corrente de ar é obstruída na linha central da boca porque o articulador ativo toca o passivo e o ar será expelido por ambos os lados desta obstrução, o que ocasiona a saída lateral. Exemplos: pa**lh**a, **l**á, sa**l**.

Os pontos de articulação são denominados de acordo com os articuladores passivos. De acordo com o lugar de articulação dos segmentos sonoros, sabe-se qual é o articulador ativo e qual o articulador passivo envolvido no processo. Chega-se, assim, aos segmentos seguintes:

VI. Bilabial - Obstrução da passagem de ar pelos lábios: [p] [b] [m]. Os sons bilabiais são produzidos pelo estreitamento ou fechamento do espaço entre os lábios: o articulador ativo é o lábio inferior e o articulador passivo, o lábio superior. Exemplos: **p**á, **b**oa, **m**ata.

VII. Labiodental - Obstrução parcial: [f] [v]. Há obstrução parcial da corrente de ar entre o lábio inferior (articulador ativo) e os dentes incisivos superiores (articulador passivo). Exemplos: **f**aca, **v**aca.

VIII. Dental - Ponta da língua ou ápice (articulador ativo) mais dentes incisivos superiores (articulador passivo) ou com a ponta língua entre os dentes: [t] [d] [n] [l] [s] [z]. Exemplos: **n**a**t**a, **d**a**t**a, **Z**ana**t**a, **l**a**t**a, **s**apo.

IX. Alveolar- A Ponta da lâmina da língua (articulador ativo) contra a arcada alveolar (articulador passivo): [t] [d] [n] [s] [z] [l]. As consoantes alveolares diferem das consoantes dentais apenas quanto ao articulador passivo. Nas consoantes dentais temos com articulador passivo os dentes superiores, já nas consoantes alveolares temos os alvéolos como articulador passivo. Exemplos: **n**ata, **d**a**t**a, **Z**ana**t**a, **l**a**t**a, **s**apo, **n**a**d**a.

X. Alveolopalatal (ou pós-alveolares). A lâmina da língua (articulador ativo) bate no começo do céu da boca, isto é, na parte anterior do palato duro (articulador passivo). Exemplos: **d**ia, **t**ia (no dialeto carioca), **ch**á, **j**aca.

XI. Palatal - Sons que correspondem a /nh/ /lh/. O centro da língua (articulador ativo) contra o final do palato duro (articulador passivo). Exemplos: mi**nh**a, te**lh**a.

XII. Velar - Dorso da língua (articulador ativo) contra o véu palatino ou palato mole (articulador passivo) [k] [g] e sons que correspondem ao “r” velar carioca em meio de palavra e ao “r” carioca no início de palavra. Exemplo: galo, casa, rata (dialeto carioca), carga (dialeto carioca).

XIII. Glotal - Sons produzidos pelas cordas

vocais, ou seja, os músculos da glote comportam-se como articuladores. Exemplos: rata (na pronúncia do dialeto típico de Belo Horizonte), carga (carioca).

Articulações secundárias - A palatalização é uma modificação que sofrem as consoantes e vogais nas diversas línguas, que se tornam palatais por diferente uso da articulação bucal. Ocorre quando, ao falar, a língua encosta no palato (céu da boca). É a ação de articular um fonema na região palatal.

Segundo CAGLIARI (1998), a aprendizagem da leitura e da escrita não é um processo tão natural quanto o processo de aprender a falar, já que a maioria das crianças com idade pré-escolar não apresenta competência cognitiva para identificar e isolar os sons da fala conscientemente, haja vista ser este processo um alto grau de complexidade, em que, para cada som da língua, existe um grafema ou mais de um grafema correspondente. Sobre o processo de alfabetização, Faraco (2010) explica que:

> O professor alfabetizador precisa, entre outras coisas, ter um bom conhecimento da organização do nosso sistema gráfico para poder melhor sistematizar seu ensino; para entender as dificuldades de seus alunos e para auxiliá-los a superá-las. (p. 9)

Para aprender a ler e escrever, um dos passos cruciais, consiste na reflexão sobre as sílabas, sabendo que a língua portuguesa, em sua forma oral é constituída por unidades linguísticas mínimas – os fonemas –, representadas em sua forma escrita, por grafemas. Por outro lado, vale assinalar que o sistema gráfico do português apresenta o que se conhece por memória etimológica, que, como bem apresenta Faraco (2010), significa:

> Dizer que [o sistema gráfico] toma como critério para fixar a forma gráfica de certas palavras não apenas as unidades sonoras que a compõem, mas também sua origem. Assim escrevemos monge com g (e não com j) por ser uma palavra de origem grega; e pajé com j (e não com g) por ser uma palavra de origem tupi. Escrevemos homem com h não porque haja uma unidade sonora antes do o em português, mas porque em latim se grafava homo com h (resquício de um tempo na história do latim em que havia uma consoante antes do o). (p.10)

Tais práticas apresentam uma série de limitações que influenciam a aprendizagem de forma negativa, comprometendo o desenvolvimento da criança em fase de alfabetização, visto que, o educando ao término da escolarização básica não é capaz de ler e escrever satisfatoriamente.

O segmento vocálico tem como objetivo fazer as crianças perceberem que embora utilizem apenas cinco letras para representar as vogais temos sete sons vocálicos orais, produzidos quando o ar passa pela boca sem obstáculos, como, por exemplo: /a/ bala; /e/ selo; /é/ sela; /i/ saci; /o/ ovo; /ó/ mola; /u/ musgo. Percebe-se que as letras /e/ e /o/ apresentam fonemas abertos e fechados e pode dar origem a sons diferentes.

Com o objetivo de estudar as unidades mínimas que podem ser identificadas num enunciado oral (sons da fala), iniciamos nosso trabalho reflexivo pela apresentação das vogais do ponto de vista sonoro, fazendo relação entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, ou seja, a relação entre som e letra.

A partir do estudo das vogais, que constituem

obrigatoriamente o pico silábico ou núcleo da sílaba no sistema gráfico do português, o objetivo é trabalhar com os alunos a conscientização sobre o que vem a ser a sílaba. Assim, nesse primeiro momento, o que se buscou foi apresentar as vogais aos alunos, discorrer sobre sua importância e utilidade, e mostrar as letras que representam na escrita os diferentes sons vocálicos.

Vale lembrar que a altura ocupada pelo corpo da língua representa sua dimensão dentro da cavidade bucal, sendo que os termos "alto", "médios" (e seus diferentes graus "médio alto" e "médio baixo") e "baixos" empregados para caracterizá-los remetem à altura do dorso da língua, os termos: "adiantado" e "recuado", à localização anterior ou posterior da língua na cavidade oral, havendo, entre estas, uma parte central, e os termos "arredondado" e "não arredondado" à projeção ou não projeção dos lábios, o que faz com que durante a articulação de um segmento vocálico os lábios estejam arredondados ou estendidos.

Quanto ao arredondamento (ou não) dos lábios, deve-se solicitar que os alunos pronunciem o som /a/ e o som /ó/ repetidas vezes, observando que na produção do som /a/ os lábios ficam bem abertos, e na produção do som /ó/, os lábios são projetados para frente, isto é, os lábios ficam arredondados. A mesma situação deve ser repetida sucessivamente na comparação entre os sons /é/ e /ô/; o som /ê/ e /u/; e o som /i/ e /u/, para mostrar às crianças que, no caso de /é/, /ê/ e /i/, os lábios ou ficam estendidos ou poucos arredondados.

Partindo desse princípio para denominar as vogais /ó/, /ô/ e /u/ de arredondadas, as vogais /é/, /ê/ e /i/, de não arredondadas já que os lábios ficam estendidos e não são projetados para frente. O /a/ apesar de não ser arredondado, era o que ficava entre todos.

Outra atividade pode focalizar no parâmetro de anterioridade/posterioridade da língua, que divide a cavidade bucal em três partes simétricas, uma localizada à frente na cavidade bucal (anterior), uma localizada na parte final da cavidade bucal (posterior) e, entre estas, tem-se a cavidade central.

A partir da observação do posicionamento da língua na pronúncia das sequências das vogais /i/ e /u/, /ê/ e /ô/, /é/ e /ó/ percebe-se, por exemplo, que, ao pronunciar o som da vogal /u/, a língua fica posicionada na parte posterior (atrás) da cavidade bucal, ou seja, ela vai bem para trás, fato que não se observa com /i/. Assim, brincando, sucessivamente, com os outros pares. A vogal /a/ mais uma vez, é aquela em que a língua não vai nem para frente, nem para trás.

O foco no parâmetro que se refere à altura ocupada pelo corpo da língua durante a articulação do segmento vocálico. Como foi explicado, ora a língua se aproxima do céu da boca (alta), ora se afasta dele (baixa), entre estes dois pontos havendo alturas intermediárias denomina-se média alta e média baixa. Devemos então considerar quatro níveis de altura:

a) Alta: vogais /i/ e /u/,
b) Média-alta: vogais /ê/ e /ô/,
c) Média-baixa: vogais /é/ e /ó/
d) Baixa: vogal /a/

Pode-se solicitar que os alunos façam o som /a/ para que possam sentir bem a abertura da boca e como a língua fica bem afastada do céu da boca. E na sequência, solicitar que repitam o som /i/ e /u/, um após o outro, questionando-os sobre as diferenças para que percebam entre o som /a/ o quanto a abertura da boca se

modifica. O objetivo destas atividades envolve reflexões sobre a articulação dos elementos vocálicos orais, ampliando o conhecimento que os alunos tenham sobre o que é uma vogal e desenvolvendo a capacidade de identificar as semelhanças e as diferenças entre os sons das vogais, desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

Considera-se que os processos de ensino-aprendizagem baseiam-se em diferentes conhecimentos teóricos e práticos, que visam intervir no desenvolvimento do sujeito. Porém, há várias dificuldades que interferem negativamente neste processo, e nenhuma delas é única e imutável; assim, requerem dos profissionais envolvidos com a educação, estudos e investigações dos múltiplos problemas de aprendizagem.

As estruturas cognitivas são os mecanismos reguladores aos quais se subordina a influência do meio. Tais estruturas se constroem em processos de troca, por isso, denomina-se como construtivismo genético. Dois movimentos explicam todo o processo de construção genética:

> A assimilação, processo de integração, dos objetos ou conhecimentos novos às estruturas velhas, anteriormente construídas pelo indivíduo; e a acomodação, a reformulação e a elaboração de estruturas novas em consequência da incorporação precedente, ambos constituem a adaptação ativa. (GÓMEZ, 1998, p. 35)

"A vinculação entre aprendizagem e desenvolvimento leva ao conceito de nível de competência" (SILVA, 2010, p. 35). Isto significa que o nível de competência se constrói no percurso do desenvolvimento, conforme a história das aquisições da aprendizagem de cada sujeito.

"Piaget estabelece as bases para uma concepção didática baseada nas ações motoras e nas operações mentais (concretas e formais)", (GÓMEZ, 1998, p. 35), pois as ações que o sujeito exerce ao manipular e explorar o seu meio é que resultam as transformações e a construção do conhecimento.

"Para aprender um código alfabético é necessário promover reflexões sistemáticas sobre as relações entre o sistema oral e o sistema gráfico da língua". (SOARES, 2010). Em todas as tarefas há uma participação ativa do sujeito nos diferentes processos de exploração, de seleção, de combinação e de organização das informações.

É necessário que o professor conheça as melhores técnicas de intervenção pedagógica para que se criem melhores condições para o desenvolvimento do aluno. É interessante que o professor vá à busca das concepções prévias dos alunos e a partir dela inicie a colocação das representações propostas pelo conhecimento científico. Com isso, o aluno elaborará novas representações, modificando suas concepções anteriores, adquirindo uma linguagem coerente. Portanto, é necessário que o professor conheça as características psicopessoais e cognitivas do aluno, os conteúdos das experiências do dia a dia e as melhores técnicas de intervenção pedagógica para criar melhores condições de desenvolvimento do aluno. Assim a educação tradicional, muitas vezes permanece enraizada e presente na rotina das escolas, sendo que o educador necessita saber dos problemas desta concepção para não agregar-se a ela, sendo que é um ca-

minho tão simples e comum nas escolas, pois a educação tradicional vem sendo criticada há 200 anos e ainda hoje se encontra presente na área educacional.

O maior objetivo da Educação é aprender a aprender, que o aluno seja capaz de estabelecer relações entre novos conteúdos, através da comparação, correlação, aplicação, análise, síntese e julgamento. Por outro lado uma escola construtivista oportuniza a construção de relações significativas em um universo simbólico contextualizado. Portanto, as práticas sociais de leitura e escrita devem que ser focadas do ponto de vista pedagógico, sob a pena de tornar a aprendizagem da leitura e da escrita pouco significativa para a criança, privando-a do acesso a formas de comunicação que só aparecem nos textos escritos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto pode-se concluir que alfabetização e letramento podem e devem fazer parte da educação desde a infância, afinal, é desde as primeiras séries que se deve mediar a proximidade da criança com a escrita tão presente em seu contexto social. Devemos privilegiar no contexto da pequena infância, práticas voltadas para o letramento e práticas que instiguem as crianças no gosto pela leitura para que o aprendizado não se torne mecânico e descontextualizado nos reportando ao modelo tradicional, centrado no lápis e no caderno e ainda, no estresse e ansiedade da codificação e decodificação do signo linguístico.

Mesmo antes de começarem a frequentar uma escola as crianças já estão inseridas no mundo das letras e das palavras, pois, todas elas já possuem suas vivências, seja em casa através da sua família, ou por meios de placas e cartazes espalhados nas ruas, revistas, televisão e outros meios midiáticos. O grande desafio dos professores da educação infantil consiste em trazer essas vivências para o ambiente da escola e por intermédios dessas experiências possa ampliar novas possibilidades para que a criança desenvolva sua potencialidade de escrita e leitura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

CAGLIARI, L. C. Alfabetizando sem bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Ed. Scipione, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. Escrita e alfabetização. 9ª Ed.- São Paulo: Contexto, 2000.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2015.

GÓMEZ, A. I. P. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MATZENAUER, C. e MIRANDA, A. R. Variação na aquisição Fonológica. Fonologia: Teorias e Perspectivas, p. 1 - 16, 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e letramento. São Paulo: UNESP, 2004.

SOARES Magda Becker. Letramento: um tema em três gêneros. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, Thais Cristófaro. Fonética e fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2010.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPORTÂNCIA, MODALIDADES, INSTRUMENTOS E ÂMBITOS

Natalia Rodrigues Martyniak[1]

RESUMO

A avaliação é instrumento de grande importância nas escolas de educação infantil, está associado à prática e às transformações no processo de ensino – aprendizagem. Esse estudo bibliográfico tem o objetivo maior de contribuir para a melhora do processo avaliativo e da qualidade do trabalho oferecido nas escolas desse nível de ensino. Indicar a importância da avaliação e da observação das crianças pequenas, o papel do professor nesse panorama, assim como algumas modalidades, instrumentos e âmbitos são também objetivos da presente pesquisa. Observa-se que seja possível ao leitor fazer um paralelo em relação à sua prática docente e a prática da escola como um todo, podendo assim contribuir para mudanças positivas que reverberam no futuro dos educandos e das escolas.
Palavras-chave: Avaliação; Educação Infantil; Modalidades; Instrumentos; Âmbitos.

ABSTRACT

Assessment is an instrument of great importance in early childhood education schools, it is associated with practice and changes in the teaching - learning process. This bibliographic study has the main objective of contributing to the improvement of the evaluation process and the quality of the work offered in schools at this level of education. Indicate the importance of assessment and observation of young children, the role of the teacher in this panorama, as well as some modalities, instruments and areas are also objectives of this research. It is observed that it is possible for the reader to make a parallel in relation to their teaching practice and the practice of the school as a whole, thus being able to contribute to positive changes that reverberate in the future of students and schools.
Keywords: Evaluation; Child education; Modalities; Instruments; Scopes.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a avaliação é instrumento educativo, que faz parte, demonstra e contribui para a melhora da qualidade do trabalho desenvolvido pela escola. Por meio dela o educador pode, por exemplo, avaliar sua atuação, rever os caminhos do processo de ensino aprendizagem, informar-se sobre os conhecimentos prévios e capacidades dos discentes.

Além disso, a avaliação está envolvida com todo o projeto educativo da escola, e em diversos outros âmbitos como: o familiar, o comunitário, o ambiente e o escolar e organizacional. Sendo assim, tudo que se refere à criança ou possa influenciar seu desenvolvimento deve ser objeto de avaliação e reflexões constantes.

1 - Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Graduada em Pedagogia e Pós Graduada em Educação Infantil. martyniak73@gmail.com

Essa pesquisa possui cunho bibliográfico e seu principal objetivo é contribuir para a melhora do processo avaliativo realizado nas escolas de Educação Infantil do Brasil, e consequentemente da qualidade do trabalho oferecido.

Esse estudo pretende ainda mostrar a importância da avaliação na Educação Infantil, assim como a observação como principal ferramenta avaliativa nesse nível de ensino. Indicar o relevante papel e responsabilidade do professor nesse processo, assim como fazer referência as suas modalidades, instrumentos e âmbitos, colaborando assim com as discussões atuais sobre avaliação e incentivando novas perspectivas nos estudos em avaliação na Educação Infantil.

1. A Importância da avaliação na Educação Infantil

A avaliação de maneira geral, em todos os níveis de Ensino proporciona ao professor uma ferramenta educativa, por meio da qual possa intervir em sua atuação pedagógica de modo a ampliar os conhecimentos do aluno em relação aos conteúdos trabalhados, que foram eleitos por ele, juntamente a seu grupo de docentes e gestores da instituição que faz parte. Estudiosos que tratam da avaliação para os pequenos, como Jussara Hoffmann (2010) (2011); Bassedas, Huguet e Solé (2011) e Arribas (2004), defendem como seu principal instrumento, a observação. Sendo a mesma, importante maneira de o docente relacionar-se com seu grupo, atuando assim como um expectador do comportamento de seus alunos.

Partindo do que é observado é possível que o educador recolha informações, para que possa intervir na Zona de Desenvolvimento Proximal, como por exemplo, ao ajudar a criança a "...organizar um desenho que não sabem por onde começar, quando lhe pegamos a mão para que ponha a letra que deseja escrever ou quando o ajudamos a explicar o que aconteceu lá no pátio." (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 2011 p. 180) Vale lembrar, aqui o que Vigotsky denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial:

> A distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial). (REGO, 2007, p.73)

Nesse sentido, Jussara Hoffmann (2010) indica que a avaliação deve estar atrelada a ação, de maneira em que o objetivo não está na verificação e no registro de dados do desempenho escolar, mas na observação constante das aprendizagens que resulte em uma prática educativa que produza benefícios de acordo com o percurso individual do educando.

Na faixa etária de 0 a 6 anos, avaliar deve ser a resposta a conhecer o nível de desenvolvimento evolutivo de cada aluno. Assim as observações serão sistemáticas, multidimensionais e contínuas, de atitudes, e evoluções no processo de ensino-aprendizagem. (ARRIBAS, 2004) A esse respeito, Bassedas, Huguet e Solé (2011) fazem um alerta importante sobre dois aspectos. No primeiro, ressaltam que o docente deve atentar-se para não concentrar-se em minuciosas e exaustivas observações, perdendo assim o foco nas informações que realmente sejam úteis para tomar decisões, a caminho de um ensino ajustado às necessidades dos alunos. No segundo, apontam que observações a respeito das crianças devem ser cuidadosas, na medida em que não as rotulem ou condicionem suas possibilidades. Convém, portanto pensar como se mostram em determinado momento.

Diante desses aspectos, pode-se dizer que a finalidade da avaliação seja, prioritariamente, subsidiar a tomada de decisões educativas. Ao observar o desenvolvimento e a evolução da criança, se pode planejar, intervir ou até rever o percurso de trabalho.

2. Algumas modalidades de avaliação e a educação infantil

Entendendo que a avaliação está no âmago dos processos de mudança e desencadeadora de transformação, como brilhantemente define Vasconcellos (2008), conseguintemente o papel social e político da escola e do professor devem estar a favor dessa mudança, na busca por uma formação a cada dia de melhor qualidade para os alunos, isso partindo da base, do professor da Educação Infantil.

Diante desse quadro, trazem-se as contribuições de Jussara Hoffmann (2010), que discute a avaliação na atualidade, inclusive a avaliação na Educação Infantil. Essa autora mostra que o verdadeiro significado da avaliação está ligado a ação, a qual coloca o conhecimento obtido pela observação ou investigação em prol da melhoria da conjuntura avaliada. Logo a avaliação classificatória, de acordo com as novas tendências, estaria totalmente ausente desse processo, preocupando-se apenas com a pesquisa, ou seja, coleta, análise e compreensão dos dados adquiridos.

São feitos também apontamentos pertinentes, que não poderiam deixar de serem destacados, a respeito da discussão sobre o papel transformador da avaliação. Hoffmann (2010) comenta que muitas escolas, acabam procurando mudanças de maneira errônea, ao seguir uma concepção classificatória de avaliação:

> [...] mudanças essenciais em avaliação dizem respeito à finalidade dos procedimentos avaliativos, e não em primeiro plano, à mudança de tais procedimentos. Observe-se, entretanto, que a maioria das escolas e universidades iniciam processos de mudança alterando normas e práticas avaliativas, ao invés de delinear, com os professores, princípios norteadores de suas práticas. (HOFFMANN, 2010, p.17)

Assim, segundo a autora, num modelo de avaliação Mediadora, a avaliação não se concentra na verificação dos dados de desempenho, mas na observação constante das aprendizagens que resultam em reajustes de percurso no processo de ensino-aprendizagem, o que aprimora o desenvolvimento individual do educando.

Finalmente, Hoffmann (2010) fecha a discussão afirmando que a avaliação centrada em práticas tradicionais volta-se ao passado, já que se pauta nos resultados obtidos, tecendo considerações atitudinais que servem para justificar o alcance desses resultados, e uma vez comprovada determinada etapa de aprendizagem, a avaliação está concluída.

Em contra partida, a avaliação Mediadora está direcionada ao futuro, já que acompanha com seriedade as etapas vividas pelo aluno, ajustando, como dito, suas estratégias pedagógicas. Nela cada manifestação do estudante é um sinal, que indica o caminho que o professor deverá seguir. Caminho esse que não é rígido, diferentemente da forma anterior de avaliação, esse é:

> [...] plástico, flexível, para abrir-se a várias opções de rumos e tempos aos alunos e a cada turma, ajustando objetivos e atividades permanentemente [...] para favorecer a evolução da trajetória do educando. (HOFFMANN, 2010 p. 21)

Seguindo o pensamento de Jussara Hoffmann,

que como mencionado escreve sobre a avaliação na Educação Infantil, serão apresentados procedimentos avaliativos indicados por dois autores.

Sendo um deles Arribas e cols. (2004), em livro que de acordo com as observações da autora desse estudo, é muito valorizado por profissionais que trabalham com alunos dessa faixa etária. O outro são autores que escrevem sobre a avaliação na Educação Infantil, Bassedas, Huguet e Solé (2011), que mostram esses procedimentos, seguindo a mesma visão.
De acordo com as duas referências, as peculiaridades dessa etapa de ensino pressupõem do professor reflexão específica, sobre a maneira de avaliar os alunos. A primeira referência traz de maneira mais completa, os aspectos que devem ser considerados na maneira de desenvolver o processo avaliativo. São eles:

a) O pouco domínio da linguagem da criança faz com que as respostas sensório-motoras nem sempre sejam de fácil interpretação;
b) É necessário definir áreas e dimensões de intervenção;
c) Ater-se ao fato de que se avalia o estado do processo avaliativo, portanto existirão observações em diferentes momentos e fases do processo;
d) Focar-se na valoração de comportamentos interligados e não isolados, já que estes possivelmente não serão significativos;
e) Utilizar de cautela ao interpretar diferentes ritmos e sequencias lógicas como distúrbios, pois na maioria das vezes são normais no período infantil;
f) Integrar comportamentos em variado espaço educativo, ambiental e coordenado;
g) Respeito às técnicas de avaliação, que exigem aplicação individual ou em pequenos grupos e ainda, a necessidade de motivar o aluno a realizar a tarefa avaliadora de modo a não afetar negativamente os dados adquiridos;
h) A consciência de a avaliação ser multidimensional, o que portanto, dificulta o processo em termos de material e tempo, situação que acaba não acontecendo em outras idades.
i) Pensando nos aspectos citados, que podem orientar a avaliação dos pequenos, o processo de avaliação defendido tanto por Arribas e Cols (2004), quanto por Bassedas, Huguet e Solé (2011), se dá pela:

• **Avaliação Inicial:** na qual o docente pode informar-se sobre os conhecimentos prévios e as capacidades dos alunos em relação aos novos conteúdos. Assim é possível ajustar os rumos, modificando atividades programadas em função do conhecimento e dificuldades dos educandos. Essa avaliação pode acontecer ao início de uma atividade, de um novo curso escolar ou para indicar o que as crianças já sabem sobre o que se pretende ensinar. Além disso, contribui para a realização de atividades mais significativas, já que ao verificar os conhecimentos prévios pode-se perceber o que lhes interessa, o que gostariam de saber, ou informações que possam contribuir de alguma maneira, como por exemplo, se há algum familiar que conhece bem o assunto e poderá vir a escola conversar com os alunos. Situações que os motivam em relação ao conhecimento;

• **Avaliação formativa:** É a que possui mais sentido e importância na atividade educativa, já que possui papel de regulação nos processos de ensino-aprendizagem. Tem a finalidade de proporcionar informações, que servem para ajustar ou modificar o processo educativo, atuando como disse Vigotsky, na Zona de Desenvolvimento Proximal. Por meio da observação e escuta sistemática das condutas das crianças nas diferentes situações da rotina, mediante fichas de observação, diretrizes e o registro das informações obtidas.

• **Avaliação cumulativa ou somativa:** possibili-

ta conhecer e medir os resultados da aprendizagem dos alunos e os resultados do processo de ensino-aprendizagem. Não se trata, porém de uma medida quantitativa do êxito ou fracasso dos alunos, mas uma valoração qualitativa dos êxitos e fracassos do processo educativo, em relação ao que foi proposto inicialmente. Assim como nas anteriores, também possui função reguladora, já que serve para replanejar. É realizada ao final de uma atividade, curso, ciclo ou unidade didática.

Após a discussão sobre diferentes visões e concepções avaliativas, pensando na Educação Infantil como foco, a seguir serão mostradas com mais detalhes indicações sobre o que deve ser observado, as maneiras de sistematizar os dados e o que deve ser avaliado nesse nível de ensino.

3. Observação, instrumentos e âmbitos de avaliação na educação infantil

Nessa seção começaremos falando sobre a observação, que dentre as diferentes técnicas de avaliação é a que melhor se adapta a Educação Infantil, aprofundaremos discutindo seus instrumentos e por fim, em que âmbitos o educador deve se ater na avaliação, ou seja, os âmbitos de intervenção.

Sabe-se que o professor deve ser como um espectador do comportamento de cada aluno, entre as diversas situações que ocorrem no cotidiano escolar, por esse motivo Arribas e cols. (2004) mostram que o docente deve dirigir seu olhar para os diferentes contextos em que a criança faz parte, como o âmbito familiar: que informa sobre a relação do aluno com a família, irmãos, pais e outros adultos; o âmbito comunitário: as relações estabelecidas com os adultos da sua comunidade, escolar e extraescolar, como amigos e vizinhos; o ambiente: a forma e os meios que o aluno utiliza para conhecer o ambiente, apropriando-se do espaço pela exploração e manipulação dos objetos; o âmbito escolar e organizacional: observação dos diferentes elementos escolares, tanto na adaptação como na dinâmica e comportamento nas tarefas.

Para esse último, alguns elementos fundamentais para observação foram eleitos pela estudiosa; como: a sala de aula: a organização, decoração, distribuição, objetos e flexibilidade na disposição do mobiliário acabam estimulando o comportamento dos alunos; as crianças: a organização em grupos torna possível estratégias metodológicas, assim como relações e aprendizagens de devem ser observadas; equipe de professores: relação que estabelece com alunos, sua coordenação pedagógica e atitude diante das atividades; horário: distribuição das atividades, duração e adequação em relação a idade das crianças; meios, recursos e materiais: como se distribuem no planejamento, para cada grupo de alunos, a frequência e preferências de utilização.

Inúmeros outros aspectos a serem observados nas crianças da Educação Infantil foram citados pela autora, inclusive quando esta faz referência a outros pesquisadores. De maneira sintetizada, poder-se-ia dizer que esses aspectos estão relacionados à: evolução integral da criança, como aspectos físicos, psicobiológicos e maturativos; adaptação; condutas atitudinais; relações sócio-afetivas com outras crianças e adultos; hábitos pessoais; estratégias de aprendizagem das diversas áreas curriculares; jogo; atitude do professor; relação escola-família; ambiente escolar (distância, meio de transporte); e escola (recursos, materiais, funcionalidade, disponibilidade).

Além disso, a autora classifica as observações segundo o grau de sistematização como: informais ou ocasionais; as quais se tratam de descrições pontuais sobre algumas atividades das crianças, são feitas de forma pouco siste-

matizadas; e formais ou sistematizadas; registros sistemáticos de observação e registro de fatos, condutas e situações relacionadas.

As formas de registros destacam-se em observações diretas e indiretas, sendo que na primeira as observações são obtidas mediante a análise do comportamento observado, e na segunda, são conseguidos por outra fonte, como o testemunho indireto, com as conversas com os pais, por exemplo.

Já a amplitude do registro pode dar-se a todos os membros do grupo, a uma parte ou individualmente, utilizando-se também de recursos audiovisuais como: filmagem, gravações e fotografia. Para dar confiabilidade dos dados, o controle de qualidade seria feito com a presença de duas pessoas adultas e com a utilização dos aparelhos audiovisuais, para que se possa refletir e reproduzir os aspectos concretos da atividade observada.

Entretanto, sabe-se que diante da realidade das escolas brasileiras, esse controle de qualidade das observações dificilmente aconteceria rotineiramente, a não ser para o estudo de um caso específico dentro de uma instituição. Uma maneira de registro, que pode facilmente ser introduzida na rotina de qualquer escola de Educação Infantil é proposta por Bassedas, Huguet e Solé (2011), pelo uso das Pautas de Observação, justificando ser esse um instrumento que ajuda a manter claro ao professor o que deve observar, e serve de guia para planejar e rever as situações propostas. Sendo um registro utilizado prioritariamente nas avaliações formativas, mas que também pode ser usado ao desenvolver as atividades de avaliação inicial e somativa.

Os autores indicam que as Pautas sejam organizadas de acordo com as áreas do currículo da etapa, considerando diferentes blocos de acordo com a idade das crianças, e as respectivas características da educação escolar. Apresentam alguns modelos, e acrescentam que a utilização das mesmas pelas escolas e professores deve ser diferente, já que cada um precisa realizar suas próprias pautas concretas para observar e avaliar.

Um modelo sugerido pelos autores será colocado a seguir de maneira sintética, para uma melhor elucidação e visualização do instrumento.

PAUTA DE OBSERVAÇÃO DA ESCOLA MATERNAL
GRUPO DE 0-12 MESES
Área I: Descoberta de si mesmo

1. Conhecimento de si mesmo e do próprio corpo

O próprio corpo. Sensações, percepções e necessidades.
Destaca algumas partes do seu corpo (nariz, boca, mãos, etc.) Nomeia algumas. Agrada-lhe fazer movimentos diante do espelho. Manifesta prazer ou incômodo diante de determinadas situações...
_____
_____
_____

Sentimentos e emoções
Expressa suas emoções e sentimentos. Aceita as demonstrações de afeto das pessoas adultas conhecidas/agrada-lhe/rejeita-as/mostra-se indiferente. Aceita os beijos...
_____
_____
_____

Confiança e segurança
Experimenta e realiza as tarefas e as condutas a seu alcance/é preciso animá-lo ao fazê-lo. Necessita de ajuda frequentemente/constan-

temente/algumas vezes/quase nunca...
_____
_____
_____

Depois de discutir a observação em seus diferentes aspectos e verificar maneiras de realizar seu registro, nos concentraremos nos âmbitos de intervenção, ou seja, o que se deve avaliar.
A avaliação da Educação Infantil, como já comentado, possui caráter multidimensional, como isso tudo que compõe o processo educativo, que faça parte ou influa na evolução da criança deve ser objeto da avaliação. Sendo assim, facilitador na intervenção educativa no âmbito didático e organizacional.
Nesse sentido, Arribas e cols. sugerem que:

> [...] sem dúvida alguma, [...] se deve avaliar o processo de desenvolvimento da criança, mas também que a avaliação vai além, implica no âmbito escolar, a equipe educativa, em suma, a totalidade do projeto educativo. (ARRIBAS E COLS.,2004, p.390)

A avaliação, de acordo com esses autores necessita se voltar à análise dos seguintes termos:
I. Intenções do projeto educativo pensando nos objetivos cognitivos, atitudinais e de habilidades para os diferentes campos de desenvolvimento;
II. Conteúdos próprios das áreas curriculares;
III. Aspectos de infraestrutura e organização da escola, como: organização e distribuição da sala de aula e uso de dependências comuns; sequencia de atividades / descanso no horário e em relação à faixa etária dos alunos; organização, utilização e funcionalidade dos materiais didáticos, recursos audiovisuais e educativos;
IV. Organização das crianças em agrupamentos homogênios ou heterogênios de acordo com a idade, individual, pequeno ou grande grupo na realização das atividades ou grupos de alunos de acordo com o ritmo pessoal;
V. Atividades conforme se realizam: dentro ou fora da sala, ou da escola, de maneira intergrupal;
VI. Relações entre a equipe educativa, a distribuição e planejamento das responsabilidades, o trabalho em equipe, atualização, entre outros;
VII. Relações família-escola: entrevistas, reuniões, contatos pessoais, associações de pais e mestres, participação dos pais na gestão da escola, etc.

Por meio da análise cuidadosa desses aspectos, existirão informações suficientes para adequar o processo educativo à realidade escolar, e informações sobre as intervenções do educador no ato educativo, possibilitarão ao mesmo analisar sua prática e renovar-se ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

É possível ressaltar ainda que os diferentes autores destacados nesse estudo defendem o mesmo processo avaliativo a ser realizado por toda a educação infantil. Assim não destacaram quaisquer alterações na avaliação das crianças de 0 a 3 anos e as de 4 a 6 anos.

4. Papel do Professor na avaliação das crianças de 0 a 6 anos

O professor de Educação Infantil, de maneira especial, deve possuir certas características ligadas à observação, como se sabe, principal técnica avaliativa na educação precoce. Arriba e cols. (2004) indicam como característica indispensável ao educador desse nível de ensino:

> [..] que saiba observar e incorpore esta observação de forma sistemática na formulação e no desenvolvimento de sua tarefa educativa." (Arriba e cols, 2004,

p.391)

Assim, o docente deve ocupar-se da coleta de informações para ajustar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem, não se esquecendo de que a avaliação também precisa ser congruente ao plano curricular da escola, pois é parte do processo educativo.

Sobre esse aspecto, Arriba e cols. (2004) indicam ainda que a avaliação deve ser entendida como comprovação da validade do projeto educativo da instituição, assim como das estratégias didáticas empreendidas para o alcance dos objetivos propostos. Logo o professor precisa compreendê-la como:

> [...]instrumento de investigação didática, que a partir da identificação, da coleta e do tratamento de dados, permite-lhe comprovar as hipóteses da ação, com a finalidade de confirmá-las e introduzir nelas modificações pertinentes. (Arriba e cols. 2004, p.390)

Pode-se perceber que o docente está, portanto, no centro da proposta de avaliação da escola, mais do que isso, de sua postura diante dessa sugestão ou proposição de trabalho, existirão processos e resultados positivos ou negativos para o aluno.

Nesse sentido, Jussara Hoffmann (2003) afirma que o fundamento do procedimento avaliativo de uma instituição está na verdadeira disponibilidade do adulto diante das crianças, pronto a conversar e a trocar informações, valendo-se de reflexões e ações constantes, de modo a proporcionar ricas vivências que o possibilitem ampliar suas possibilidades de conhecer e descobrir o mundo.

Avalia-se a todo o momento, e a partir da interação entre professor e aluno. Mesmo que se deseje não seria possível fazê-lo de maneira impessoal e fria, pois essa não se limita a informes de acontecimentos. A cada dia se valoriza de uma ou outra maneira, as realizações e atitudes dos alunos.

A comunicação de uma avaliação para criança ou para seus pais tende a necessitar de cuidados, já que acaba trazendo influências sobre seu comportamento e seu futuro escolar. Um claro exemplo disso é que mesmo não querendo, por meio de olhares, atitudes ou comentários, os educadores acabam apresentando dados, que podem ter consequências negativas na autoimagem do aluno.

Na medida em que a avaliação produz efeitos sobre a pessoa avaliada e sobre as expectativas que os familiares e pessoas próximas vão criando sobre ela, podem condicionar em parte, seu futuro na escola. Isso porque nessa fase as crianças estão começando a formar uma imagem de si mesmos e a se conhecer, o que acabará tendo influencia sobre sua personalidade. (BASSEDAS; HUGUET e SOLÉ, 2011) Nesse momento os adultos que fazem parte da vida do aluno acabam exercendo influências sobre seus sentimentos de competência, vontade de participar de atividades na escola e sua capacidade de assumir caminhos. Os pais, familiares, professores e demais pessoas com quem se relacionam, estimulam o desenvolvimento de seu autoconceito e de sua autoestima. Assim como certas falas do professor ao aluno como: “Não é preciso que você faça isso, é muito difícil! Como sempre Carlos, todo lambuzado!, Você sempre tem que se desarrumar?” (BASSEDAS; HUGUET e SOLÉ, 2011, p.181)

Esses comentários certamente terão influência para que o educando sinta vontade de esforçar-se, de participar com interesse ou insegurança, com medo de equivocar-se, desinteresse, etc.

Esses autores indicam, por conseguinte que a maneira de comunicar a avaliação deverá ser cuidadosa e adequada ao destinatário, sendo o próprio educador, a escola, a família ou a criança. Aos pais, por exemplo, a linguagem usada deve ser compreensível, de forma simples e breve; para escola é preciso que seja clara e relacionada aos conteúdos de ensino; já para os alunos, precisa adequar-se a sua capacidade de compreensão, favorecendo a formação de uma imagem positiva dele próprio.

Como contribuição ao assunto, Jussara Hoffmann (2010) mostra o que acredita ser o papel de quem avalia. Ela indica que o professor é ativo no processo, portanto partícipe do fracasso ou sucesso dos alunos, uma vez que por meio de suas decisões pedagógicas e a amplitude de suas observações, percursos individuais serão mais ou menos favorecidos.

Agora, são as escolas e os docentes quem devem adequar suas propostas educativas favorecendo as aprendizagens, de acordo com diferentes ritmos e singularidades, e não mais os alunos que devem ajustar-se a escola. Assim, o educador assume o papel de investigador e organizador de experiências significativas de aprendizagem.

> Seu compromisso é o de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas. (HOFFMANN, 2010 p. 18)

O educador preparando-se para receber o aluno nesse contexto avaliativo precisa compartilhar a avaliação com as crianças, fazendo com que conheçam seus progressos e dificuldades. De acordo com Bassedas, Huguet e Solé (2011), por meio dessas informações o professor pode contribuir para a motivação dos alunos em progredir a cada dia, e não os desestimular com exigências que não podem ser alcançadas naquele momento. Dessa maneira a criança se animará a continuar trabalhando e a buscar o máximo de suas possibilidades.

Os pais, ainda segundo os mesmos autores, também devem acompanhar o percurso de seus filhos, sendo comunicados sobre seu desenvolvimento. Podem também contribuir com a escola, por meio de informações sobre o comportamento dos alunos fora da escola. O que enriquece a avaliação do professor, pois ao contrastar o que o aluno faz nestes dois ambientes é possível regular o processo educativo.

Essa comparação de informações permite ao educador ir construindo uma visão mais ampla sobre o aluno, e junto à família aprender e buscar o melhor para a educação do mesmo. Nesse sentido, estreitar a relação escola - família é uma atitude louvável, pois de forma compartilhada essa colaboração pode contribuir para a formulação e discussão de critérios pedagógicos e o estabelecimento do entendimento e cooperação atrelados a uma maior relação de confiança e cordialidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que a presente pesquisa foi uma mostra de estudo a respeito da avaliação na Educação Infantil, e que pode aprofundar-se em novas investigações acadêmicas, cujo corpus seja aumentado sensivelmente de modo a obter resultados mais abrangentes.

Não se esperou finalizar aqui a discussão sobre o tema, visto sua amplitude e grande relevância no contexto educacional, tanto dentro de cada escola, como em nosso país e no mundo.

Se pensarmos de maneira ampla, considerando que uma avaliação bem feita está atrelada a boa qualidade do trabalho oferecido na Educação Infantil, pode-se verdadeiramente contribuir positivamente com o futuro dos educandos no Ensino Fundamental, Médio e Superior, trazendo benefícios ainda para o desenvolvimento do país como um todo, formando cidadãos capacitados a articular para o progresso, sustentabilidade, respeito ao próximo e aos direitos humanos, assim como engajados para o mundo.

Pode-se afirmar que os objetivos propostos nesse estudo foram alcançados, já que há confiança que em todo o percurso da pesquisa foi mostrado a relevância do processo avaliativo, de um bom processo avaliativo na Educação Infantil, assim como a importância da observação das crianças pequenas. Dessa maneira acredita-se que se pôde contribuir para o aprimoramento desse processo, bem como a qualidade do trabalho oferecido nas instituições.

Mostrou-se a avaliação como ferramenta educativa, que possibilita mudanças no processo de ensino-aprendizagem, na atuação docente, e principalmente de modo que possa interferir cada vez mais e melhor na Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno, por meio de sua observação constante e detalhada, principal instrumento de avaliação para os pequenos, segundo diversos autores.

Do mesmo modo, ao mostrar aspectos relevantes na avaliação da Educação Infantil, como algumas modalidades, instrumentos e âmbitos, assim como o papel docente, que é central nesse processo, acredita-se ser possível ao leitor fazer um paralelo em relação à sua prática profissional e ao desenvolvimento de sua escola como um todo, podendo contribuir para mudanças positivas na práxis.

REFERÊNCIAS

ARRIBAS, Teresa Lleixà e colaboradores. Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar. Tradução de Fátima Murad. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BASSEDAS, Eulàlia; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. Aprender e ensinar na Educação Infantil tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2011.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para Promover: as setas do caminho.13. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

_____. Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. 7. ed. Porto Alegre: Editora Me¬diação, 2003.

_____. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 30. ed. Porto Alegre: Me¬diação, 2011.

REGO, C.T. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 18. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. (Educação e conhecimento)

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. A avaliação e o desafio da aprendizagem e do desenvolvimento humano: A mudança da avaliação é fundamental para que deixe de atrapalhar a prática pedagógica e ajude a qualificá-la. Pátio, São Paulo, ano IX nº 35 mai/jul 2005.

_____. Avaliação da aprendizagem: Práticas de Mudança – por uma práxis transformadora. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

RPG E EDUCAÇÃO: COMO O JOGO PODE AUXILIAR NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Patrícia Aparecida Rossi Batista

RESUMO

Este artigo buscou entender o universo dos jogos de Role Player Games (RPG) e como eles podem ajudar de forma efetiva o aprendizado escolar. Foram pesquisados diversos artigos e teses sobre o tema, assim como observação in loco de alguns jogos de RPG, com entrevistas e conversas com seus participantes. Definindo o que é, conhecendo sua história e relacionando com os jogos e educação. Observando possíveis benefícios educacionais de sua prática e como ele pode ser aplicado dentro de uma unidade escolar.
Palavra-chave: RPG; Games; Educação.

ABSTRACT

This article sought to understand the universe of Role Player Games (RPG) and how they can effectively help school learning. Various articles and theses on the topic were researched, as well as on-site observation of some RPG games, with interviews and conversations with their participants. Defining what it is, knowing its history and relating it to games and education. Observing possible educational benefits of your practice and how it can be applied within a school unit.
Keyword: RPG; Games; Education.

INTRODUÇÃO

Educadores defendem cada vez mais a relação dos jogos com a educação. Procurando entender como um jogo de RPG pode dinamizar o aprendizado escolar, innterpretando como um jogo de RPG pode ser usado no aprendizado escolar, observando o que é RPG e qual sua origem, relacionando o jogo com a prática educacional é possível ter clareza dos ganhos educacionais proporcionados aos participantes do jogo.

O artigo que aqui se lê é fruto de pesquisa exploratória e levantamento bibliográfico do que é RPG e como ele pode ser utilizado como ferramenta didática a professores interessados. Trazendo ao leitor, portanto, a oportunidade de conhecer um pouco mais deste universo lúdico e apresentar possibilidades de uso didático caso se interesse em aprofundar no tema.

1. O que é RPG?

De acordo com Steve Jackson,

> RPG não é um jogo no sentido lato, é um método para criação de histórias dentro de universos ficcionais que vão sendo explorados coletivamente. As pequenas e grandes batalhas, as verdadeiras emoções, se dão no desenrolar de uma história, uma aventura, criada e vivida pelo grupo de jogadores. É no desenrolar destas histórias que surgem as derrotas e vitórias, altos e baixos que somados ao fim garantem ao participante a satisfação de ter atuado como um viajante dos caminhos que a imaginação da equipe

resolveu trilhar. (1994, p. 3)

Um jogo RPG, portanto é uma história colaborativa contada por um jogador que assume o papel de narrador/ mestre do jogo. Este pode utilizar uma aventura pronta (escrita em algum livro do jogo) ou criar a sua própria ambientada no cenário que será o mestre. Para isso, irá utilizar regras que são oferecidas em diferentes sistemas de jogos existentes no mercado: alguns mais focados em regras, enquanto outros mais voltados à interpretação. Havendo a possibilidade de criação de jogos.

Utiliza-se dados de diferentes faces para calcular a probabilidade das ações dos jogadores, por meio de personagens, há chances de serem bem sucedidos, ou não. Na maioria dos casos utilizam dados de variadas numerações (20 faces, por exemplo).

Aos jogadores cabe criar seus personagens baseados nos arquétipos disponíveis no jogo. Personagens ditam o que será feito a cada cena, conduzindo com outros jogadores o rumo da história.

2. Origem do RPG

O primeiro jogo publicado de oficial Role Playing Game (RPG) - jogo de representação de papéis) ocorreu em 1974. Escrito por Gary Gygax e publicado pela TSR, com o título de Dungeons & Dragons (Masmorra e Dragões) que passaria a ser mais conhecido pela sigla D&D), inspirado pelas histórias de Tolkien.

No Brasil, o RPG começa a se tornar popular na década de 90, ao ser jogado de forma "underground" por meio de jogadores com acesso a livros importados que eram distribuídos através de fotocópias. Estes primeiros jogadores foram conhecidos como geração "Xerox". Grandes editoras como a Saraiva e Cultura começaram a importar livros de RPG e editora. Devir se tornaria a "casa" do RPG no Brasil, passando a divulgar o jogo e publicar o primeiro sistema de RPG no Brasil, o GURPS em 1991. Jogo de ambientação genérica, que criava regras extremamente detalhadas para os jogadores construírem suas próprias histórias. Criado por Steve Jackson em 1989. A partir deste momento, diferentes editoras passariam a apostar no RPG publicando dezenas de novos jogos. Até hoje, encontramos inclusive editoras como a Retro Punk voltada exclusivamente para estas publicações.

Bittencourt & Giraffa (2003), destaca a diferença entre os "RPG de mesa" e o "RPG digital" no de mesa os jogadores participam de uma história narrada, por um jogador normalmente denominado mestre. Já no digital, comandam personagens virtuais, em vídeos jogos que apresentam os desafios e possíveis decisões aos personagens. Neste trabalho, nos limitaremos às histórias compartilhadas analógicas.

RPG é um jogo cujas regras são descritas em livros geralmente, volumosos e que, além das regras, trazem descrições de mundos fantásticos e orientações detalhadas para uma aventura, que poderíamos chamar de virtual. Os atores dessa aventura são o mestre e os jogadores, usualmente chamados de players. O texto do livro de regras é lido em geral pelo mestre que, nas sessões de RPG, apresenta uma história, uma aventura, ao grupo de jogadores, criada por ele, a partir da leitura do livro. A aventura proposta deve conter enigmas, charadas e situações que exigirão escolhas por parte dos jogadores. Cada participante, tal como um autor de ficção, constrói uma personagem para si, detalhando seu perfil psicoló-

gico, suas habilidades intelectuais e físicas, suas preferências e seus trunfos, assim como suas deficiências, que vão garantir o "tempero" da ficção. Essas personagens devem adequar-se a um ambiente, proposto pelo livro do mestre, no qual a trama se desenrolará. O ambiente onde se desenvolve a aventura, no vocabulário desses grupos, é chamado de mundo ou cenário.

3. Relações do jogo com a prática educacional

Para Piaget, a importância dos jogos e demais atividades lúdicas no desenvolvimento cognitivo do ser humano. Em sua classificação de jogos o RPG enquadra-se no meio termo entre o jogo simbólico ("do faz de conta"), que ocorre quando a brincadeira passa a ter sentido, ou seja simbólica, e o de regras.

Para Vigotsky, que interpreta o jogo como elemento impulsionador do desenvolvimento e detém a capacidade de formar zonas de desenvolvimento proximal (distância entre o que eu sei e o que eu preciso saber). Seria um jogo de situação imaginaria e de regras.

Estes estudiosos apontam os benefícios dos jogos simbólicos/imaginários para crianças em idade pré-escolar. Entretanto, partidas de RPG resgatam todos estes elementos, porém reencenados por adolescentes e adultos. Fator que merece um estudo mais aprofundado.
No jogo de regras que surge da transição da atividade individual para a socialização. O RPG mistura seus dois tipos: Ao combinar as regras criadas pelos próprios jogadores com as externas: impostas pelo mestre do jogo e do sistema que é praticado. Nestes jogos seus praticantes internalizam as regras e desenvolvem soluções para os conflitos que lhe são impostos.

4. Possíveis ganhos educacionais proporcionados aos participantes do jogo

O RPG vem sendo amplamente estudado por pedagogos e psicólogos quanto aos benefícios de sua prática ao desenvolvimento cognitivo e social de seus praticantes. Rodrigues (2004) define RPG como sendo uma "pilhagem narrativa", uma vez que a história é construída com elementos de outras histórias, de outros autores, do repertório de leitura de sujeito.

Em nossas conversas com "mestres" de RPG notamos que não se limitam a seu repertório cultural e sim passam a estudar e procurar novas referências como livros e filmes que tratam da ambientação que iram retratar em seus jogos. Repertório que será transmitindo para os jogadores por meio dos espaços imaginários narrados pelo mestre do jogo. Apresentando os conhecimentos gerados por suas pesquisas históricas, geográficas e literárias presentes na criação da aventura.

Em um jogo de RPG, portanto, o individuo se assume como sujeito dialógico, exercendo sua criatividade, imaginação compartilhando seus saberes. Transformando o jogo em uma ferramenta de aprendizado, como destaca Brougère (1998), ao afirmar que o jogo contribui para educação, permitindo que se de forma divertida e relaxante, elevando a concentração a atividade.

Jogos de RPG atuam por meio da narração de cenas, onde ocorrem diferentes tipos de problemas a serem resolvidos pelas personagens/jogadores. Por exemplo, a investigação de uma cena onde ocorreu um crime, atravessar um rio com uma ponte quebrada, um interrogatório para descobrir o que aconteceu encontrar alguém desaparecido, dentre uma

infinidade de possibilidades. ¬Atuando com resolução de problemas, exigindo a superação de desafios individuais e coletivos. Avaliando e gerenciando desafios de forma individual e coletiva. Buscando soluções para estes problemas de forma propositiva.

Desenvolver o pensamento científico, crítico e criatividade. Organizando, selecionando e acessando o pensamento crítico científico e criativo por meio de investigações, observação e questionamento, que gerem a elaboração de hipóteses, analise de dados, podendo produzir e usar evidências.

Nos exemplos das possíveis cenas do jogo que demos é vital o uso e consequentemente desenvolvimento destas habilidades. Uma vez que através da descrição do "mestre" os jogadores vão analisar todas as evidências apresentadas, questionar os Personagens que o Narrador Controla para ajudar ou atrapalhar (Npcs) ou mesmo recorrer aos seus conhecimentos científicos para pensar como poderiam atravessar o rio sem correrem riscos de perderem suas personagens. Exigindo em todos estes possíveis desafios a criatividade do grupo. Os desafios propostos neste jogos exigem organização dos participantes, criação de estratégias e metas para os desafios propostos, desenvolvendo autonomia e determinação.

Jogos de RPG acabam envolvendo decisões éticas e responsáveis, uma vez que a ação que determinam em uma cena gera reflexos no decorrer de todo o restante do jogo. Desenvolvendo o protagonismo, solidariedade e redução de problemas apresentados. E desenvolve, também, o trabalho em grupo com os jogadores colaborando em equipe, na busca de soluções coletivas aos problemas apresentados pela história. Através do lúdico, os participantes são estimulados a fazer escolhas, defender seus pontos de vistas, encontrarem hipóteses e soluções.

Jogos de RPG também estimulam a empatia, colocando as personagens em situações problemas que envolvem colocar em situações problemas, que envolvem em colocar em situações que precisa respeitar as diferenças raciais. Muito comum em jogos de fantasia e ficção cientifica.

Jogos trabalhados com esta preocupação expõe os jogadores à questões de cunho social como, por exemplo, problemas envolvendo racismo, desigualdade social, violência, entre outros. Mostrando os dramas que permeiam estes conflitos gerando empatia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inúmeros artigos e teses ressalta a potencialidade do uso didático do RPG de forma teórica: Rodrigues (2004), Cabalero (2006), Grando (2008), sem oferecer usos práticos ligando RPG e educação. Nos trabalhos que encontramos um uso prático, com resultados positivos, destacam o trabalho de Camarco que oferece um jogo de RPG simplificado e voltado para ensinar sobre os "Mananciais", limitando e direcionando o uso do jogo. E as aventuras prontas, com elementos de historia e cultura brasileira em aventuras prontas do jogo "A Bandeira do Elefante e da Arara" de Christopher Kastensmid.

O uso eficiente de RPG em uma escola exige profissionais que dominem as práticas do jogo de modo a atuar como indica Pavão (2002): "que o uso do RPG como prática cultural exige a postura do professor como "mestre" do jogo,

gerando uma comunidade RPGista na escola". Formação de difícil acesso, pois encontramos em 2019 apenas um curso de extensão universitária "RPG (Role Playing Games) na educação: uma abordagem inovadora para o aprendizado, oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Entretanto, os inúmeros ganhos apresentados à educação proporcionados pela prática do RPG não devem ser ignorados no ambiente escolar. Sugerimos palestras e oficinas a alunos e professores, explicando o que é RPG e seus benefícios. E a presença do mesmo em forma paradidática aos alunos, oferecendo livros de jogos nas bibliotecas escolares e se possível, espaço para alunos realizarem seus jogos fora do horário escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P.N.Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 11º Ed. São Paulo: Loyola.2003

BITTENCOURT, João Ricardo. GIRAFFA, Lucia Maria. Modelando Ambientes de Aprendizagem Virtuais utilizando Role-Play-Games. Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – "Inclusão digital como instrumento de inclusão social". Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2003

BROUGÉRE, Gilles. Jogo e Educação. Porto Alegre: artes Médicas, 1998.

BORRALHO, M.L.M.; VIEGAS, A.M.F. Para uma Escola co Masmorras e Dragões – As estratégias do Jogo de RPG em sala de aula. 2005. Porto Mandruva.

CABALERO. O jogo RPG visto como uma comunidade de aprendizagem. Disponível em < http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario2/trabalhos/suelixavier_alfredoeurico.pdf>

GRANDO, Anita. O Uso de Jogos Educacionais do Tipo RPG na Educação.Disponível em < https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/14403/8308>

COSTA, R.Q.F; GALHADO, E;LIMA,A.A.SILVA,-F.R. O uso do RPG na escola como possível auxiliar pedagógico. UNESP, 2005.

JACKSON, S. GURPS Módulo básico. 2. ed. São Paulo: Devir, 1994.

PAVÃO, A: SPERBER, S.F. A Leitura na Escola: Problemas e Soluções. In Anais do Primeiro Simpósio de RPG e Educação, 2002, São Paulo. Anais. São Paulo: Devir, 2004.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança : imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

RODRIGUES, Sonia. Roleplaying Game e a Pedagogia da Imaginação no Brasil: primeira tese de doutorado no Brasil sobre o roleplaying game. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

VYGOTSKY, L. Pensamento e Linguagem. São Paulo. Martins Fontes, 1988.

_____. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. Imaginación y creación en la edad infantil. Buenos Aires: Nuestra América, 2003.

DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO: DESAFIOS E CONSIDERAÇÕES

Renata dos Santos Iokoiama Ramalho[1]

RESUMO

O presente artigo trouxe para a discussão a Educação Especial e Inclusiva do ponto de vista do que é assegurado em Lei, bem como os desafios enfrentados pelas escolas para que a inclusão realmente aconteça. A Legislação é clara ao dizer que a inclusão de estudantes portadores de deficiência deve ocorrer dentro das classes de ensino regulares, cabendo aos docentes buscar capacitação, além de formação continuada e aperfeiçoamento, contribuindo assim para a inclusão. Portanto, a presente pesquisa foi baseada em levantamento bibliográfico a fim de discutir as principais questões pertinentes ao assunto, discutindo a trajetória da educação especial no referido município, oferecendo contribuições para a compreensão do bom funcionamento da inclusão em São Paulo. Os resultados indicaram que existe uma forte legislação na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, e que a cada ano o município trás inovações referentes ao tema.
Palavras-chave: Educação Especial; Legislação; Estudantes com Deficiências.

ABSTRACT

This article brought special and inclusive education from the point of view of what is ensured by law, as well as the challenges faced by schools for inclusion to actually happen. The Legislation is clear in saying that the inclusion of students with disabilities should occur within the regular teaching classes, and it is up to teachers to seek training, in addition to continued training and improvement, thus contributing to inclusion. Therefore, this research was based on a bibliographic survey in order to discuss the main issues revelant to the subject, discussing the trajectory of special education in the said municipality, offering contributions to the understanding of the proper functioning of inclusion in São Paulo. The results indicated that there is strong legislation in the Municipal School Network of São Paulo, and that each year the municipality brings innovations related to the theme.
Keywords: Special Education; Legislation; Students with Disabilities.

INTRODUÇÃO

Quando falamos em Educação Especial no Brasil, estamos nos referindo a um período que compreende um espaço de aproximadamente 70 anos. Podemos trazer como um dos marcos da educação especial brasileira a criação da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), em 1954, contribuindo para inúmeras

1 - Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - Prefeitura de São Paulo.

mudanças nesse setor. Até aquele ano, as escolas de ensino regular atendiam apenas um grupo seleto de educandos, o que excluía negros, pobres e consequentemente portadores de deficiência.

Com o passar dos anos, os governos entenderam que para assegurar uma educação especial de qualidade era necessário formular e reformular Leis, a fim de trazer um novo olhar sobre o assunto, discutindo-as no âmbito educacional, uma vez que não só os docentes, mas também as famílias desses estudantes passaram a ter mais consciência dos direitos atendendo assim as suas necessidades.

Inicialmente, a Inclusão funcionava apenas para integrar o educando. Com as mudanças, surgiram novas necessidades incluindo estes educandos em classes regulares comuns e uma pedagogia voltada para o educando, fomentando assim, importantes mudanças no cenário educacional especial brasileiro (BRASIL, 2007).

Apesar de o mundo todo hoje discutir a respeito do processo de inclusão e da Educação Especial, é possível observar que nas escolas os desafios são constantes para que a inclusão realmente aconteça. Neto et al. (2018) discute esses desafios a partir do seguinte ponto de vista: "Como garantir o acesso e a permanência de todos na escola, incluindo os alunos com deficiências, e como transformar nossa escola excludente, discriminadora, numa escola inclusiva?"

Assim, a presente pesquisa teve por objetivo discutir a legislação pertinente a educação especial na Rede Municipal de Ensino de São Paulo em especial, bem como os desafios enfrentados no dia a dia das escolas, para que a Inclusão aconteça.

1. Educação especial inclusiva

1.1 Educação especial no Brasil

O Brasil quando comparado a outros países, demorou a ter um olhar diferenciado aos portadores de deficiência. Inicialmente, a inclusão ocorria em centros especializados que atendiam esses indivíduos a fim de que eles desenvolvessem algo.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente chamado de Instituto Benjamin Constant, foi criado pelo Decreto nº. 1.428 de 12/09/1854 oferecendo instrução primária, educação moral e religiosa. Nos três primeiros anos, o número de educandos não excedia a 30, sendo apenas dez admitidos de forma gratuita, sendo constatada a pobreza (CABRAL, 2016).

Dois anos depois, foi criado o Instituto dos Surdos Mudos, atualmente conhecido como Instituto Nacional da Educação dos Surdos, oferecendo educação intelectual, moral e religiosa aos surdos de ambos os sexos. O Instituto foi inaugurado em 1º de janeiro de 1856, como caráter privado, mas sua fundação foi datada apenas em 26 de setembro, dia de promulgação da Lei nº. 939/1956, por ter concedido subvenção anual e pensões aos estudantes pobres. Inicialmente o atendimento acontecia no Colégio de M. Vassimon. O curso agora ofertava o ensino de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, além de escrituração mercantil e doutrina cristã (CABRAL, 2016).

Já na virada do século, mais precisamente em

1926, o Instituto Pestalozzi, foi criado como forma de atender deficientes mentais. O trabalho da educadora e psicóloga Helena Antipoff foi fundamental para o surgimento do assistencialismo social, institucionalizando serviços voltados para o público-alvo da Educação Especial. Foi a partir do trabalho dela que surgiu o termo "excepcional", a fim de extinguir o preconceito arraigado nos termos "deficiência mental" e "retardo mental", utilizados na época (PACHECO, 2016).

Vinte e oito anos mais tarde, a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE) foi criada. O contexto era prestar assistência médico-terapêutica as pessoas com deficiência intelectual inicialmente. A Associação contava com uma sede provisória onde havia duas classes especiais, atendendo em média, vinte crianças. Após alguns anos, aquelas mesmas crianças que recebiam atendimento, entraram na adolescência, necessitando de atividades mais criativas e profissionalizantes.

Assim, a APAE foi a pioneira em criar uma oficina pedagógica com atividades ligadas à carpintaria para os indivíduos com necessidades educativas especiais. Após o sucesso e a progressão de institutos como a APAE, discussões, fóruns e legislação específica foram criados contribuindo para a inclusão e a Educação Especial.

1.2 Inclusão e a rede municipal de Ensino de São Paulo

A Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) foi uma das primeiras a ofertar atendimento especializado aos estudantes com deficiência, desde o ano de 1951, com a criação da primeira escola voltada aos portadores de deficiência auditiva, além de instituir e valorizar estas questões, promovendo até os dias atuais formações para os profissionais da educação, decretos, leis, projetos, entre outras ações.

Em especial, a Rede Municipal de Ensino trás algumas leis específicas para esse tipo de atendimento. O Decreto nº 33.891/1993, instituiu a Política de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais na Rede Municipal de Ensino, criando entre outros serviços, as Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNES) que funcionavam paralelamente às classes regulares comuns. Até 2004, foram criadas 99 salas, demonstrando o forte movimento da SME em relação à inclusão.

Outro importante Decreto foi instituído em 2004, de nº 45.415, que estabeleceu as diretrizes e normas para a Política de Atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com Necessidades Educacionais Especiais. O Artigo 2º veio a assegurar a matrícula desses estudantes nas classes regulares comuns. O Decreto também trouxe considerações a respeito da prestação de serviços de Educação Especial a serem prestados em conjunto ou não pelo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), pelo Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), pela Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI) e pelas seis Escolas Municipais de Educação Especial que já existiam.

Em seu artigo 4º os estudantes com deficiências, limitações e/ou disfunções durante o seu desenvolvimento deveriam ser encaminhados aos serviços de Educação Especial

depois de realizada avaliação educacional e diagnosticada a real necessidade.

Já em 2010 criou-se o Programa Inclui, a partir do Decreto Municipal nº 51.778/2010, trazendo a Política de Atendimento de Educação Especial. O programa trabalhava com diferentes projetos cuja finalidade era a de construir uma rede interligada entre estudante, escola e família, voltados para o ensino e a aprendizagem:

I. **Projeto Identificar:** quantificar e qualificar os dados de estudantes com quadros de deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação apontados no Sistema Escola On Line (EOL);
II. **Projeto Apoiar:** suporte pedagógico especializado para o público-alvo da educação especial;
III. **Projeto Formar:** formação específica aos profissionais da educação para atuarem na educação especial, bem como formação continuada aos demais profissionais;
IV. **Projeto Acessibilidade:** eliminação de barreiras que impedem os estudantes com deficiência a participarem de todas as atividades educacionais;
V. **Projeto Rede:** apoio intensivo na locomoção, alimentação e higiene para participação nas atividades escolares;
VI. **Projeto Reestruturação das Escolas Municipais de Educação Especial:** reorganização das Escolas Municipais de Educação Especial na perspectiva da educação bilíngue;
VII. **E Projeto Avaliar:** analisar os impactos da implementação do Programa Inclui com relação aos estudantes, avaliando e acompanhando os processos de aprendizagem do público-alvo da educação especial.

A Portaria nº 8.764/2016, que regulamenta o Decreto nº 57.379/2016 instituindo a Política Paulistana de Educação Especial. O artigo 3º, por exemplo, trata da matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial em classes de ensino regular, havendo a disponibilidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O artigo 6º discute sobre as ações do CEFAI, setor ligado a Diretoria de Orientação Técnica Pedagógica (DOT-P), que é responsável pelas ações inferentes a estes estudantes, sendo responsáveis ainda pela formação dos profissionais da rede; pela produção de materiais e pelo desenvolvimento de inúmeros projetos.

- Os artigos 9º e 10º trazem as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) que devem funcionar em período contraturno, de caráter complementar ou suplementar, quando constatada a necessidade do estudante.
A Portaria ainda trás a inclusão do Atendimento Educacional Especializado no Projeto Político-Pedagógico das escolas da Rede Municipal de Ensino.

1.3 Estudo de caso: desafios encontrados na rede municipal

Apesar de toda uma legislação pertinente sobre a Educação Especial na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, podemos dizer que muitas escolas ainda enfrentam certos desafios quanto ao processo de inclusão. De acordo com a pesquisa e estudo de caso realizado em cinco escolas pertencentes à Diretoria Regional de Educação (DRE) de São Miguel, foi possível observar que nem todas as escolas possuem a sala de recursos multifuncionais e Atendimento Educacional Espe-

cializado (AEE), assim como materiais necessários para facilitar o processo de inclusão.

Nas salas de informática observadas, geralmente os computadores não eram adaptados, nem possuíam sintetizadores, e outros recursos que poderiam contribuir para o desenvolvimento desses estudantes.

A maioria destas escolas ainda não possuía mobiliário adequado. Ainda, faltava professor de AEE, o que dificulta inclusive o trabalho dos professores das salas de ensino regular.

Interessante destacar que apesar desses desafios, pôde-se encontrar em sua maioria, as Auxiliares da Vida Escolar (AVE's), que conforme a necessidade do Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI) é designada para trabalhar nas escolas. Elas colaboram no atendimento individual aos estudantes que não possuem autonomia, necessitando assim de suporte permanente e intensivo para a participação nas atividades escolares, na alimentação, na locomoção e na higiene.

Quanto à acessibilidade, infelizmente algumas escolas não possuíam rampas de acesso, havendo em sua arquitetura muitas escadas, dificultando assim o processo de locomoção. Em compensação, os banheiros são adaptados, para atendê-los de forma adequada.

A formação dos professores, também é outro desafio. A Rede disponibiliza cursos e formação continuada, mas não é obrigatório, o que faz com que muitos dos professores não participem desse tipo de formação. Nas cinco escolas visitadas, foi possível perceber que boa parte do quadro do magistério não possui formação continuada ou especifica a respeito do tema em discussão.

Outro agravante, passível de ser observado foi que pelo fato dessas escolas se encontrarem na periferia, tudo fica mais difícil. Os desafios são, portanto, maiores, apesar do compromisso da escola e dos profissionais da educação, mas se faz necessário maior intervenção por parte da Gestão a fim de que se cumpra a legislação pertinente e a inclusão realmente aconteça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados obtidos a partir da pesquisa e do estudo de caso, foi possível notar que a Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, apresenta legislação pertinente em vigor, apesar dos desafios encontrados em algumas escolas.

As intervenções têm sido significativas, porém, está faltando maior acompanhamento por parte das Diretorias Regionais de Educação (DRE's) para que os desafios enfrentados não continuem acontecendo: falta de recursos, de profissionais especializados, de Atendimento Educacional Especializado (AEE), de materiais e recursos, de Salas de Recursos Multifuncionais, de acessibilidade, entre outros aspectos.

Apesar desses e de outros desafios, a Rede Municipal de Ensino ainda se demonstra comprometida com a inclusão quando comparada a outras Redes.

Ou seja, a Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, tem resistido aos desafios, necessitando que os mesmos sejam vencidos garantindo a inclusão, a autonomia e o futuro destes estudantes em especial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria normativa nº 13. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em 14 jan. 2020.

CABRAL, D. Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Disponível em: http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/327-imperial-instituto-dos-meninos-cegos . Acesso em: 25 jan. 2020.

_____. Instituto dos meninos surdo-mudos. Disponível em: http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/365-instituto-dos--surdos-mudos. Acesso em: 25 jan. 2020.

NETO, A. O.S.; Ávila, E.G.; Sales, T.R.R.; Amorim, S.S.; Nunes, A.K.; Santos, V.M. Educação inclusiva: uma escola para todos. Revista Educação Especial v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018. Santa Maria.

PACHECO, E.A. Movimento Pestalozziano celebra 90 anos com trajetória marcada por conquistas e avanços. Disponível em: http://fenapestalozzi.org.br/ler/movimento-pestalozziano-celebra-90-anos-com-trajetoria-marcada-por-conquistas-e-avancos. Acesso em: 18 jan. 2020.

_____. Decreto nº 33.891 de 16 de Dezembro de 1993. Institui a Política de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais na Rede Municipal de Ensino, e da outras providências. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-33891-de--16-de-dezembro-de-1993. Acesso em: 21 jan. 2020.

_____. Decreto nº 51.778 de 14 de Setembro de 2010. Institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Inclui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-51778-de--14-de-setembro-de-2010. Acesso em: 25 jan. 2020.

_____. DRE São Miguel promove curso sobre Educação Inclusiva. Disponível em: http://intranet.sme.prefeitura.sp.gov.br/portalsme/2017/04/24/dre-sao-miguel-promove--curso-sobre-educacao-inclusiva/. Acesso em: 26 jan. 2020.

_____.Histórico da Educação Especial no Município. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-especial/historico-da-educacao-especial-no-municipio/. Acesso em: 24 jan. 2020.

_____. Legislação sobre Educação Inclusiva na cidade de São Paulo. Decreto nº 45.415, de 18 de Outubro de 2004. Disponível em: http://portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/deficiencia_mobilidade_reduzida/cmpd/legislacao/0001. Acesso em: 26 jan. 2020.

_____. Portaria nº. 8.764 de 23/12/2016 – Regulamenta o Decreto nº. 57.379/2016. Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/1217-portaria-n-8-764-de--23-12-2016-regulamenta-o-decreto-n-57-379-2016-institui-no-sistema-municipal-de-ensino--a-politica-paulistana-de-educacao-especial--na-perspectiva-da-educacao-inclusiva. Acesso em: 15 jan. 2020.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rita De Cássia Mendonça França

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo de mostra a importância da literatura e letramento no processo de alfabetização na educação infantil. A palavra alfabetização vem do verbo "alfabetizar", que significa a ação de ensinar e aprender uma modalidade de linguagem fundamental para a vida em sociedade: a escrita. Nas palavras de Soares (2003, p. 14-15), o conceito de alfabetização está relacionado à "aquisição de uma tecnologia – o sistema de escrita e as técnicas para seu uso". Neste sentido, um indivíduo alfabetizado é aquele que sabe decodificar as letras e os sons que elas representam, tem habilidades motoras para manipular os instrumentos de escrita como lápis, caneta, teclado etc., consegue ler e escrever de acordo com as regras gramaticais e ortográficas da língua, manipula corretamente os suportes de escrita como livros, revistas, jornais, entre outros. Já o conceito de letramento está relacionado ao domínio de funções sociais da escrita, ou seja, não basta só o indivíduo conhecer as letras que usa na escrita, é preciso entender, na leitura, que elas traduzem o mundo a sua volta e, na escrita, saber manipulá-las de tal modo que, juntas, elas formem textos de diferentes gêneros por meio dos quais interagimos na sociedade.
Palavra-chave: Alfabetização; Letramento. Educação.

ABSTRACT

This article aims to show the importance of literature and literacy in the process of literacy in early childhood education. The word literacy comes from the verb "literate", which means the action of teaching and learning a fundamental language modality for life in society: writing. In the words of Soares (2003, p. 14-15), the concept of literacy is related to "the acquisition of a technology - the writing system and the techniques for its use". In this sense, a literate individual is one who knows how to decode letters and the sounds they represent, has motor skills to manipulate writing instruments such as pencils, pens, keyboard etc., can read and write according to grammatical and orthographic rules of the language, correctly handles writing media such as books, magazines, newspapers, among others. The concept of literacy is related to the mastery of social functions of writing, that is, it is not enough for the individual to know the letters he uses in writing, it is necessary to understand, in reading, that they translate the world around him and, in writing , knowing how to manipulate them in such a way that, together, they form texts of different genres through which we interact in society.
Keyword: Literacy; Literacy. Education

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa traz os esclarecimentos, que se deram mediante as fundamentações teóricas de vários autores e, nas análises dos professores de educação infantil, com o intuito de perceber como os docentes compreendem e realizam a interati-

vidade de seus alunos, durante o processo de alfabetização, letramento e leitura.

Há diversas correntes filosóficas educacionais, dentre as quais a construtivista e a sociointeracionista, afirmam que a criança, ao iniciar um relacionamento com os livros, pode começar a ser gradualmente uma cidadã em potencial. Essas concepções afirmam que o professor exerce uma forte influência na formação de competências de leitura e escrita em seus alunos.

Portanto, nosso artigo, procura ressaltar que os problemas de aprendizagem de leitura e escrita dos alunos não devem ser relacionados apenas à pobreza ambiental a que estejam submetidos, ou atraso mental ou transtornos emocionais, pois esses problemas que eles apresentam quanto à apreensão do processo de alfabetização (leitura e escrita) estão e são relacionados a problemas mais localizados, nos campos da conduta e interação com que tais alunos foram expostos ao processo discutido.

1. Alfabetização e letramento: processos articulados

Ao tratar-se de alfabetização e letramento como um processo contínuo, ou seja, que vai se constituindo conforme a criança vai se desenvolvendo, saliento que, o estímulo da oralidade desse período é muito importante, pois o contato verbal, através desses estímulos, a criança começa a perceber que as coisas, os objetos e as necessidades básicas possuem uma denominação, e consequentemente surgem às primeiras tentativas de expressar sua necessidade por meio da fala. Conforme este sujeito cresce, vai percebendo que tudo ao seu redor tem um significado e aos poucos inicia um processo de leitura de mundo, interpretando e conhecendo o espaço em que está inserido. Isso significa que mesmo sem saber que um determinado objeto pode ser lido e tem uma grafia, entende e interpreta que ele tem sua função.

Muitos professores alfabetizadores podem pensar que devem, primeiro, alfabetizar para, depois letrar, como se a alfabetização fosse uma espécie de preparação para o letramento. Faz-se necessário destacar que, alfabetização e letramento são processos diferentes, mas complementares e inseparáveis, logo o professor não deve escolher entre alfabetizar e letrar, mas alfabetizar letrando. Para tanto, ele pode escolher um método global de alfabetização como, por exemplo, um gênero como rótulo, placa de trânsito, trabalhar a leitura do texto, suas características linguísticas, sua função na sociedade e explorar as palavras-chave e analisar suas estruturas silábicas, a ortografia etc.

Portanto, uma prática pedagógica que leve em consideração, de modo articulado e simultâneo a alfabetização e o letramento, se mostra bastante adequada e proveitosa para o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos. Isso porque, de acordo com o Programa de Formação de Professores dos anos iniciais do Ensino fundamental - Pró-Letramento,

> [...] os alfabetizandos vivem numa sociedade letrada, em que a língua escrita está presente de maneira visível e marcante nas atividades cotidianas, inevitavelmente, eles terão contato com textos escritos e formularão hipóteses sobre sua utilidade, seu funcionamento, sua configuração. Excluir essa vivência da sala de aula, por um lado, pode ter o efeito de reduzir e artificializar o objeto de

> aprendizagem que é a escrita, possibilitando que os alunos desenvolvam concepções inadequadas a respeito desse objeto. Por outro lado, deixar de explorar a relação extraescolar dos alunos com a escrita significa perder oportunidades de conhecer e desenvolver experiências culturais, ricas e importantes para a integração social e o exercício da cidadania. (BRASIL, 2007, p.13)

2. Apropriação da leitura e escrita

Estar alfabetizado é ir além do código escrito, é apropriar-se da função social constituinte dos atos de ler e escrever, é fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, ou seja, ser capaz de ler um livro, uma revista, um jornal, estar apto a escrever com total compreensão, portanto, saber o que está lendo e escrevendo, é poder no mundo da cultura conseguir acessar as informações e delas se utilizar com senso crítico.

Tendo tal concepção em mente, o professor de Educação Infantil, alcançará resultados positivos quanto ao entendimento dos alunos referentes à leitura e escrita, pois estará lhes proporcionando entendê-las como uma chance de romper com velhas rotinas, abandonar maneiras de fazer e pensar que a tradição cristalizada, ainda, segundo Alves (1999, p. 10).

Segundo Huppes (2001), o professor deve estar sempre atento aos acontecimentos que cercam seus alunos, oferecendo-lhes assuntos interessantes e relacionados à fase na qual estejam inseridos. Sendo a alfabetização o caminho que colabora para que a criança seja uma boa leitora no futuro. O professor de Educação Infantil, ao colocar seus alunos em contato com autores e obras da literatura infantil, estará possibilitando-lhe evolução para a aquisição das competências de leitura e escrita, uma vez que, o universo literário infantil envolve a criança em um mundo mágico que facilitarão seu processo de ensino-aprendizagem.

Caso haja tal comprometimento do professor com a eficácia do processo de alfabetização de seus alunos, intercambiado pela literatura infantil ter como resultados, discentes desenvolvidos plenamente ou psicossocialmente, pois atenderá às especificidades psicológicas e sociais dos mesmos. Neste sentido, o professor da Educação Infantil, Jardim II, concordaria com as concepções de que Piaget (1988) defende:

> [uma] educação do pensamento, da razão e da própria lógica, é necessário e é condição primeira da educação da liberdade. Não é suficiente preencher a memória de conhecimentos úteis para se fazer homens livres: é preciso formar inteligências ativas. (PIAGET, 1988, p.135).

Como pôde ser percebido no pensamento de Piaget (1988), na medida em que existe uma causalidade perceptiva, ela própria é função das ações anteriores do sujeito, aplicadas ao real segundo uma interação física entre sujeito e objeto. O autor defende uma espécie de empirismo com a presença do sujeito que atuaria em nível da ação da leitura e escrita dos educandos, pois na medida em que a criança aprende, seu desenvolvimento seguirá as mesmas dimensões.

Vygotsky (1974), também aponta que o desenvolvimento e aprendizagem são processos independentes que interagem, afetando-se mutuamente, aprendizagem causa desenvolvimento e vice e versa, por isso, é preciso que o professor esteja atento e perceber por quais processos interativos com a literatura infantil seus alunos estão se tornando alfabetizados,

no intuito de reforçar tais processos ou mesmo ampliá-los.

Nesse sentido, Freire (2003), comunga as ideias de Vygotsky (1974), pois acredita que, ensinar exige rigorosidade metódica e o dever do educador democrático é reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.

Assim como Vygotsky (1974) e Freire (2003), também Morin (2003) afirma que o ponto de partida do conhecimento (ou da alfabetização) é constituído pelas ações do sujeito sobre o real, na situação específica do aluno de Educação Infantil, o real ainda confunde-se com o fantástico. Essa transposição é que precisa ser captada pelo professor, com a intenção de facilitar a inserção de seus alunos no contato efetivo das diversas possibilidades interpretativas que a leitura e a escrita disponibilizam.

É importante que nos recordemos de como foi a nossa experiência de estudante numa classe de alfabetização. Será que pudemos vivenciar o prazer de escutar, ler e produzir histórias e outros textos variados naquela etapa inicial, quando ainda não dominávamos o registro da escrita alfabética? Recebemos ajuda para entender como as letras registram os sons da fala? Ou precisamos descobrir isso por conta própria, à medida que copiávamos e recopiávamos listas de sílabas ou palavras que não compreendíamos?

Sabemos que durante muito tempo o ensino do nosso sistema de escrita foi feito de uma maneira mecânica, repetitiva, na qual os estudantes eram levados a memorizar segmentos das palavras (letras ou sílabas) ou mesmo palavras inteiras, sem entender a lógica que relacionava as partes pronunciadas (pauta sonora) e a sequência de letras correspondente.

Hoje, entendendo que há um conjunto de conhecimentos a serem construídos e que, portanto, temos condições de promover desafios que levem as crianças a compreender que a escrita possui relação com a pauta sonora. Essa é uma descoberta que nem sempre é realizado espontaneamente, razão pela qual se torna imprescindível ajudarmos os estudantes a descobrir os princípios que regem aquela relação enigmática: a relação entre as partes faladas e as partes escritas das palavras.

Ferreiro (1985) diz que para chegar à compreensão da correspondência entre as letras – unidades gráficas mínimas – e os fonemas – unidades sonoras mínimas é preciso realizar uma operação cognitiva complexa. Nas escritas alfabéticas, essa empreitada envolve entender:

> [...] o que a escrita representa das palavras faladas (isto é, que as letras representam os sons e não os significados ou outras características físicas das coisas às quais aquelas palavras orais se referem); como a escrita cria essas representações (isto é, descobrir que a escrita funciona "traduzindo", por meio das letras, segmentos sonoros pequenos, os fonemas, que estão no interior das sílabas).

Outras estratégias didáticas que podem auxiliar as crianças a se apropriar do sistema alfabético de escrita são os jogos, ou seja, o ensinar no lúdico. Os jogos, criados com o propósito de alfabetizar crianças, também podem ser poderosos aliados dos professores. Podemos citar, para fins de exemplificação, três tipos de jogos: (1) os que contemplam atividades de análise fonológica sem fazer correspondência com a escrita; (2) os que possibilitam a reflexão sobre os princípios do sistema

alfabético, ajudando os estudantes a pensar sobre as correspondências grafofônicas (isto é, as relações letra-som) e (3) os que ajudam a sistematizar essas correspondências grafofônicas.

Os jogos fonológicos são aqueles em que os estudantes são levados a refletir sobre as semelhanças e diferenças sonoras entre as palavras. Nesse tipo de atividade, eles começam a perceber que nem sempre o foco de atenção deve ser dirigido aos significados. No caso da apropriação do sistema alfabético, é fundamental entender que é preciso atentar para a pauta sonora para encontrar a lógica da escrita.

Os jogos favorecem a reflexão sobre os princípios do sistema alfabético são aqueles em que as crianças são convidadas a manipular unidades sonoro-gráficas (palavras, sílabas, palavras), a comparar palavras ou partes delas, a usar pistas para ler e escrever palavras.

3. A alfabetização e leitura no mundo tecnológico

Os estudos de vários teóricos relacionados à alfabetização evidenciam que a apropriação da leitura e da escrita não ocorrem em via única, mas a partir de maneiras metodológicas fundamentadas na interação entre professor-aluno, da instrumentalização e domínio, por parte do professor de técnicas que possibilitem aos discentes situações de interação com os textos infantis (prazerosos e repletos de valores a serem discutidos), seu relacionamento com seus contextos reais, sendo então a literatura infantil, um mecanismo de eficiência para que a alfabetização seja realmente adquirida pelos alunos, ou seja, o docente precisa ter a sensibilidade de, fazer uso dos materiais disponíveis, tudo imensamente simples, inteligente, adaptado e eficaz. Assim "ser o criador é estar convencido de que existe algo de fundamentalmente errado no que existe e que é necessário começar tudo de novo" (ALVES, 1999, p.10).

Na década de 1980, Emília Ferreiro revolucionou as práticas de alfabetização ao pesquisar o modo como as crianças aprendem as fases pelas quais passam, apoiando seu estudo na Epistemologia Genética de seu orientador Jean Piaget. Na época, suas ideias sobre a aquisição da leitura e da escrita pela criança estavam reunidas principalmente na obra "Psicogênese da Língua Escrita" que, desde 1985, passou a ser uma referência para os alfabetizadores. Para a pesquisadora argentina, a alfabetização não é um estado, mas um processo longo "de início incerto e de final impossível", ou seja, não é necessário precisar o início dessa aprendizagem nem a sua conclusão, pois as mudanças tecnológicas no mundo contemporâneo impõem novas aprendizagens sobre a leitura e a escrita. Para ela, estar alfabetizado no século XXI implica poder transitar de modo eficiente por entre as novas práticas sociais ligadas à escrita nos atuais contextos mediados pelas novas tecnologias.

A alfabetização é resultante de um longo processo que abrange maturidade, psicomotricidade, memorização, vivências individuais e coletivas de letramento, consciência fonológica, estímulos orais e escritos. Diante desse contexto são construídos os conceitos de letras, sílabas, palavras, textos etc. Assim, as atividades oferecidas aos alunos nesse processo precisam ser muito variadas. Os estímulos podem utilizar não apenas massa de modelar, lápis de cor, giz de cera, tintas, papéis variados, mas também telas de computador, tablets etc.

Enganam-se quem acredita que a tecnologia só oferece jogos para distrair as crianças. Mui-

tos aplicativos são destinados à alfabetização, estimulando habilidades cognitivas, motoras, visuais, espaciais e auditivas.

Emília Ferreiro defende que alfabetizar no século XXI inclui todos os objetos em que circulam textos e imagens. Para ela, "alfabetização digital" é um termo que tem sido usado para designar um tipo de aprendizagem da escrita que envolve signos, gestos e comportamentos necessários para ler e escrever no computador e em outros dispositivos digitais.

Os jogos digitais têm um papel importante no processo de alfabetização, pois desenvolvem a concentração, o raciocínio lógico além de incentivar a leitura e a escrita, pois o ato de jogar exige movimentação mental e permite que a criança explore suas hipóteses sobre a escrita para avançar pelas etapas da alfabetização por meio da experimentação.

4. Objetivos da literatura infantil

Alguns aspectos que precisam ser levados em conta:

a) Verificar se é possível a utilização da literatura infantil no processo de alfabetização de alunos frequentes Educação Infantil (faixa etária de cinco anos);
b) Introduzir o processo reflexivo ao professor acerca da importância do processo de aprendizagem de alfabetização, aquisição da leitura e escrita na Educação Infantil, com o auxílio (contato) da literatura infantil;
c) Observar como os professores da Educação Infantil, exploram os conteúdos das obras de literatura infantil no processo de alfabetização por meio de práticas emancipatórias;
d) Demonstrar que é possível desenvolver nos alunos o hábito da leitura, e melhora no seu processo de alfabetização por meio do contato com histórias infantis, abordando temas importantes para o convívio social dos alunos;
e) Contribuir para a construção de novas práticas pedagógicas que possibilitem a melhoria do processo de alfabetização dos alunos da Educação Infantil, tendo a literatura infantil como norteador de tal processo.

A temática desenvolvida tem relevância, visto que, as mudanças no cenário educativo brasileiro, no qual as crianças, a partir dos seis anos de idade já podem ingressar no Ensino Fundamental – fase etária em que cursavam a Pré-Escola, antes da Promulgação da LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN – 1996) - justifica a necessidade de iniciação do aluno da Educação Infantil, faixa etária de cinco anos, ao contato com obras literárias, com o objetivo que realize uma interatividade com o processo de leitura e escrita.
Considerando que os alunos ingressam, atualmente, aos seis anos no primeiro ano primeiro escolar do Ensino fundamental, portanto, é preciso que tenham um bom domínio sobre a ocorrência, estrutura e funcionalidade da leitura e escrita posteriormente e não apresentarem dificuldades posteriores de aprendizagens, possibilitando assim que, tanta a leitura e a escrita cumpram sua função social. A influência que o professor exerce para que o aluno se aproprie da leitura e escrita torna-se então fator primordial, afinal, é ele quem mediará e orientará todos os passos desse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que o artigo apresenta argumentos que revelam seu esclarecimento sobre a importância de estarem em permanente contato com as teorias e práticas de alfabetização fundamentadas pela literatura infantil, onde denotam a compreensão, por exemplo, de que o momento da "roda de conversas" e histórias

precisa ser festejado, diferenciado com motivações extras que envolvam objetos, fotos, livros, atitudes do professor, as quais tragam ainda maior significado e interesse para os alunos.

Outra questão importante no processo de alfabetização e leitura é a fase do letramento, que nada mais é o domínio da escrita, na qual a criança ao longo de seu percurso escolar domina diferentes gêneros textuais durante a leitura.

Já a alfabetização e leitura no mundo da tecnologia ajudam as crianças a se desenvolverem a sua capacidade de entendimento da escrita e da leitura, pois a simples presença de novas tecnologias não garante a aprendizagem das crianças, é preciso que a mediação do professor propicie desafios e reflexões sobre a leitura e a escrita. Mesmo antes de ler e escrever convencionalmente, a criança pode interagir com o computador por meio de atividades voltadas para a alfabetização. Afinal, muitas crianças têm contato com as letras nos teclados do computador ou dos celulares e podem usá-las para escrever palavras de acordo com suas hipóteses, mesmo que não seja da forma convencional.

Por meio do poder que a literatura infantil exerce na vida de seus alunos e que, tal poder inicia-se pelo primeiro olhar que a criança revela para a fantasia, aventura, magia e descobertas, é o momento em que seu olhar se torna profundo mediante as possibilidades de sonhos, compreensão ou distinção de seus pensamentos a partir do contato com a literatura infantil.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALVES, Rubem. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo. Ed. Cortez, 1999.

BRASIL (2008). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

_____. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/ Ensino de primeira à quarta série.

_____.Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Lei Federal 9394 de 20 de dezembro de 1996.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo, Ed. Cortez, 2003.

HUPPES, Mara Cristina. Literatura infantil: história e situação atual. Revista do Professor, RS.: CPOC. Ano X, nº 30, 2001.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. 4ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

RIOS, T. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). IN: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

SOARES, Magda Becker. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VIGOTSKY, Leontiev, Luria. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. SP: Ícone, 1988.

SÍNDROME DE DOWN: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL

Sidney Mauricio dos Santos

RESUMO

Este artigo se foca nas dificuldades encontradas na promoção da inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down no que tange aos seus relacionamentos sociais dentro do ambiente escolar e da inadequação do processo ensino aprendizagem no que refere ao preparo e ao conhecimento da escola para a Educação Especial como um todo. Para esse estudo, recorreu-se à metodologia qualitativa e à revisão bibliográfica e a análise de dados colhidos na E.E. João Solimeo a fim de se responder o problema proposto.
Palavras-chave: Inclusão; Educação especial; Conhecimento; Dificuldades.

ABSTRACT

This article focuses on the difficulties encountered in promoting the school inclusion of students with Down Syndrome regarding their social relationships within the school environment and the inadequacy of the teaching-learning process regarding the preparation and knowledge of the school for Special Education. as a whole. For this study, we used the qualitative methodology and the literature review and analysis of data collected in the E.E. João Solimeo in order to answer the proposed problem.
Keywords: Inclusion; Special education; Knowledge; Difficulties.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um fato e a presença destes alunos com necessidades educacionais especiais, que neste artigo chamaremos de NE, atualmente se faz sentir não somente no ensino Fundamental, mas também nos bancos escolares das escolas de Ensino Médio. Esses alunos alcançaram a qualificação necessária para frequentarem as aulas regulares, mas ninguém preparou a escola, os professores, os alunos e os funcionários eficazmente para recebê-los. A escola desconhece o amplo espectro de especialidades que podem adentrar em suas salas e muito menos as diferenças existentes entre indivíduos dentro da mesma condição especial. Por assim dizer, hoje já não podemos falar em Autismo, mas em Autismos, dada a grande diferença existente entre as formas que esta condição se apresenta em cada indivíduo. Embora não seja aplicado o plural para a condição da Síndrome de Down, ela apresenta-se com múltiplas especificidades nos indivíduos em que ela ocorre. À luz da constatação das dificuldades que a chegada dos alunos com Síndrome de Down causou especificamente na Escola Estadual João Solimeo fez-se necessário um estudo com foco na efetiva inclusão destes. Este trabalho tem foco no problema:

Quais as ações que podem levar à diminuição do impacto do preconceito e do desconhecimento sobre o acolhimento e a excelência no trabalho

educacional para que resulte na realização de um processo ensino aprendizagem adequado a essa população?

Durante o percurso em que este trabalho se estabeleceu, ficaram evidentes as lacunas na legislação que se tem hoje no que refere aos direitos educacionais de deficientes no que implica uma prática quotidiana, que caminha com dificuldade em meio à falta de infraestrutura física dos prédios escolares, à falta de preparo dos educadores e ao desconhecimento de todos ao que se o respeito a esse público diferenciado.

Na circunstância em que o processo de inclusão escolar se encontra nesse momento, já não cabem mais as discussões sobre sua implantação, porém como ela deve acontecer nas escolas regulares. Portanto, este artigo adquire um propósito prático, de desvelar problemas e propor soluções para a inclusão dos alunos com Síndrome de Down.

Com o propósito de enfrentar os preconceitos e as dificuldades, assevera-se a necessidade de conhecer e aprender quem são esses novos alunos nas salas de aula e os novos colegas sentados na cadeira ao lado para que se valide o esforço dessa clientela em estudar assim reconhecendo as suas capacidades e tornando, portanto, verdadeira a inclusão escolar em sentido amplo.

1. Metodologia e desenvolvimento

Este estudo segue uma pesquisa qualitativa por meio de pesquisa de campo na E.E. João Solimeo e por uma revisão bibliográfica de literaturas que contemplem a resposta de nosso problema para se analisar a condição dos alunos com [NE]. Para isso, foram submetidos ao preenchimento de questionários alunos e professores, com a finalidade de determinar quais as mais evidentes causas de preconceito e dificuldades de trabalho com os alunos com [SD]. Frente aos resultados, após a interpretação dos dados e da elaboração de categorias de análise para nosso problema, verificou-se que deve haver um diálogo entre as necessidades educacionais inerentes a essa clientela de alunos com todos os funcionários da unidade para que torne efetiva a inclusão social e escolar a fim de que todos se apropriem das condições necessárias para construção de uma cidadania plena.

2. Resultados e Discussões

2.1 Caracterização da escola E.E. João Solimeo

A Escola Estadual João Solimeo está situada na Zona Norte, pertencente à Diretoria de ensino Norte 1, na Estrada do Sabão, 110, bairro Jardim Maristela – distrito Freguesia do Ó. A unidade possui 21 salas de aula em três períodos, 1 laboratório de informática, um laboratório de Ciências/Química/Física meio sem uso e sem equipamentos, duas salas com equipamento Datashow – uma para reuniões e outra para aulas –, uma quadra externa e uma interna, 1 sala de recurso, anfiteatro, 1 biblioteca e uma cantina ao lado dela.

A E.E. João Solimeo tem um número significativo de alunos com [NE], um total de 103, o que é uma população que muda a rotina da escola por causa de suas necessidades educativas especiais. Os alunos com [SD] não são os de quantidade mais expressiva, mas tem apresentado maior desafio para a escola, já que um aluno com [SD] está no Ensino Médio e o convívio social tem sido um grande entrave ao que tange as condições ambientais e físicas da unidade escolar. Acresce a esses fatores a

carência de formação e capacitação do corpo docente, corpo gestor e funcionários para um trabalho mais efetivo e com menos empirismo prática e teórico. Ao se interpretar os dados coletados dos informantes, observou-se que o questionário apresentou os seguintes resultados:

1. Corpo docente: A grande maioria dos informantes responderam vagamente, pois eles escreveram somente AJUDANDO, porém não informam como ajudariam.

2. Ao se questionar se os alunos compartilhariam o mesmo com os alunos com necessidades educacionais especiais, a resposta foi novamente vaga SIM.

3. Em relação à pergunta: Uma pessoa com Síndrome de Down torna-se diferente para você, obteve-se a seguinte resposta: 17 sim, 111 não, o que nos permite a montagem do gráfico:

Gráfico 1: Questionamento sobre o diferente.

4. A quarta questão verifica se uma pessoa com Síndrome de Down deveria estudar no mesmo local de uma pessoa sem necessidade especial e obteve-se a seguinte resposta:

5. Ao ser questionados sobre se a criança com [SD] recebe a devida atenção na escola, obteve-se: Sim, 65; não, 63.

6. Sobre a possibilidade de indivíduos com [SD] estudarem em salas separadas, obteve-se a média de:
6.1. Os 25% dos informantes entrevistados entendem que seria a melhor opção os alunos [SD] estudarem separados; já 75% dos informantes afirmam o contrário:

Gráfico 3: Compartilhamento do mesmo ambiente de estudo.

Por meio da análise da coleta de dados realizados com alunos do Ensino Médio na unidade E.E. João Solimeo, pode-se observar que a maior dificuldade para o ensino e a socialização dos alunos com Síndrome de Down, encontra-se firmemente concentrada na falta de conhecimento sobre a [SD]. Tanto o corpo docente quanto o corpo discente afirmaram não conhecer suficientemente a [SD], com uma porcentagem muito grande de alunos (80%) que afirmam não saber o que é [SD]. Quanto à qualidade de atendimento, praticamente, todos os entrevistados acham insuficiente ou inadequado, por isso, ainda existe uma pequena parcela entre os docentes e discentes que acreditam em ensino em salas separadas. Porém outros indicadores advindos da análise dos dados apontam para uma disposição em cooperar e o conforto em compartilhar espaços educacionais, o que nos demonstra que o público desta entrevista está disposto a entender a [SD] e, possivelmente, as demonstrações

de preconceito para com estes indivíduos possam ser extintas.

Paralelamente aos resultados da pesquisa, os relatos dos voluntários e orientadores das APAES visitadas priorizam o conhecimento da condição do indivíduo com [SD], para que o grupo social escolar o compreenda e aceite e para que os docentes sejam capazes de realizar um trabalho adequado às suas necessidades especiais.

Ainda segundo a política da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais [APAE] é de suma importância a participação da família na facilitação do trabalho, informando todas as particularidades do aluno, de ordem educativa ou de cunho comportamental para que os professores não sejam surpreendidos com comportamentos que possam ser mal interpretados.

Acima de tudo, as [APAEs] fazem amplas campanhas para o conhecimento da condição do indivíduo com [SD], que não é uma doença, mas uma condição genética onde o cromossomo 21 não é apenas duplicado mas aparece 3 vezes. Isso confere aos indivíduos algumas características fenótipas específicas como os olhos amendoados e língua protusa. Eles também podem ter seu desenvolvimento físico e intelectual comprometidos, mas são capazes de aprender e ter uma vida produtiva.

Uma orientação de uma unidade regional da APAE orienta da seguinte forma:

> Esclarecer a população sobre o que é síndrome de Down; Não gerar um clima apreensivo quando for receber em um grupo de pessoas comuns, um indivíduo com síndrome de Down; Favorecer o diálogo e a participação da pessoa com síndrome de Down em atividades escolares ou extraescolares. Estimular as relações sociais em atividades de lazer, como esportes, festas, atividades artísticas ou turísticas; Não tratar a pessoa com síndrome de Down como se fosse "doente". Respeitá-la e escutá-la.

Ainda que tenhamos observado que a maioria das pessoas entrevistadas tenham respondido às questões de modo a não evidenciar preconceitos, ainda há uma pequena parcela em que eles persistem e, talvez, algumas respostas que tenham se atido ao "politicamente correto", o que justificam o zelo em realizar um trabalho de esclarecimento sobre a [SD].

É imprescindível o conhecimento de que:

> Uma concepção infelizmente ainda muito presente em relação aos portadores de Síndrome de Down [...] é a de que esses [SD] se desenvolvem, todos, da mesma forma, ou seja, apresentam as mesmas características, incapacidades e limitações orgânicas, motoras e cognitivas; numa aparente continuidade do pensamento de um dos primeiros pesquisadores da síndrome, o Dr. J. Langdon Down, em meados do século XIX [...] (BISSOTO)

Portanto, as diferenças que caracterizam a todos os seres humanos, também se aplicam aos portadores da [SD] que, assim, devem ser tratados, tanto socialmente como educacionalmente, como indivíduos únicos, como todos nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das análises das respostas dos entrevistados, percebe-se que a amostra nos alerta para a persistência do preconceito com relação aos alunos com necessidades educacionais especiais com Síndrome de Down, justamente no ambiente recém-conquistado para seu desenvolvimento como cidadão. Lidar com esse preconceito dentro do ambiente escolar, incentivando a socialização e esclarecendo dúvidas, também estende a inclusão social desses indivíduos para fora dos portões da escola, portanto, configurando tal atitude em um processo amplo e pleno, o que deve constituir a prática diária dentro dos "muros da escola".

Portanto as escolas devem preparar-se para um atendimento formativo completo dos indivíduos com [SD], quer social, quer formal, informando funcionários, professores e alunos sobre a síndrome e sobre as possibilidades que os portadores dela tem em se desenvolver intelectualmente e fisicamente e que esse desenvolvimento está intimamente ligado às relações interpessoais saudáveis e favoráveis ao processo ensino aprendizagem que eles mantiverem dentro da unidade escolar. Trabalho este que vem de encontro ao que tem sido feito durante já á alguns anos e que com muitas dificuldades, pelo tempo e pela disposição do atendimento por conta do excessivo e da sobrecarga de alunos a serem atendidos na UE e por serem apenas duas Professoras de Apoio a sala de recurso, tem sido feito de tudo para que seja modificado este quadro preconceito e muitas vezes de diferença em relação ao outro, valorizando a inclusão de fato, auxiliando em todo o processo de formação e construção dos saberes múltiplos e suas habilidades e competências.

REFERENCIAL

BISSOTO, Maria Luisa. Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. Revista Ciência e Cognição, vol 4, Rio de Janeiro, mar, 2005.

ROSA, Flávia Mendonça; DE BORTOLI, Paula Saud; SANTOS, Milena Floria; NASCIMENTO, Lucila Castanheira. A inclusão da criança com síndrome de down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. Revista brasileira de Educação especial. Vol. 14. Nº 03. Marília, 2008

PRIETO, Rosângela Gaviole & MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

SÃO PAULO, Decreto nº 60.075/14; "Programa Estadual de Atendimento à Pessoa com Deficiência Intelectual: São Paulo pela igualdade de direitos"

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO FERRAMENTA REFLEXIVA

Simone Maria da Silva Barreto[1]

RESUMO

O mundo atual passa por constantes transformações econômicas, sociais, políticas e culturais. Vivemos um momento histórico marcado pela internacionalização da globalização e da tecnologia. Ocorre um processo de universalização da cultura, dos produtos, das trocas, dos custos e do capital. Os novos tempos exigem um padrão educacional que esteja voltado para o desenvolvimento de um conjunto de competências e de habilidades essenciais, a fim de que os educandos possam fundamentalmente compreender e refletir sobre a realidade, participando e agindo no contexto de uma sociedade comprometida com o futuro. Grandes desafios se descortinam a nossa frente. O maior deles diz respeito à formação que permitam desenvolver em docentes e discentes, a confiança nas suas capacidades de criar, de construir e reconstruir de estimular o pensamento e senso crítico.

A luta contra a exclusão social também passa necessariamente pelo trabalho dos professores. Os professores devem se esforçar para tornarem as suas aulas mais agradáveis, motivadoras e prazerosas. É importante estimular a solidariedade mediante os valores democráticos e éticos. Isso significa ouvir o outro; respeitar as diferenças, aperfeiçoar e investir nas técnicas de comunicação, indicar formas mais competentes do conhecimento expressivo, a fim de que esses educandos alcancem a compreensão do seu valor de ser e estar presente como agente transformador no meio em que estão inseridos e atuarem de modo que outros no seu entorno alcancem essa autonomia em seu contexto social, ético, moral e político. Assim sendo, formação sempre continua em espaços de aprendizagem, investigação, inovação e troca de saberes é o processo de aperfeiçoamento dos saberes à atividade docente.
Palavras-chave: Formação docente; capacitação; aprendizagem.

ABSTRACT

The current world undergoes constant economic, social, political and cultural transformations. We live in a historic moment marked by the internationalization of globalization and technology. There is a process of universalization of culture, of products, of exchanges, of costs and of capital.
The new times require an educational standard that is geared towards the development of a set of essential skills and abilities, so that learners can fundamentally understand and reflect on reality, participating and acting in the context of a society committed to the future . Great challenges unfold in front of us. The largest of these concerns training that allows teachers and students to develop confidence in their ability to create, build and rebuild in order to stimulate thinking and critical

1 - Licenciatura em pedagogia e pós-graduação em formação docente. Contato: simaenana@yahoo.com.br.

thinking.
The fight against social exclusion also necessarily involves the work of teachers. Teachers should strive to make their classes more enjoyable, motivating and enjoyable. It is important to encourage solidarity through democratic and ethical values. That means listening to the other; to respect differences, to improve and invest in communication techniques, to indicate more competent forms of expressive knowledge, so that these learners can understand their value of being and being present as a transforming agent in the environment in which they are inserted and act in a that others in their surroundings reach this autonomy in their social, ethical, moral and political context. Thus, training always continues in spaces of learning, research, innovation and exchange of knowledge is the process of improving knowledge to the teaching activity.
Keywords: Teacher training; training; learning.

INTRODUÇÃO

Com o presente trabalho, começaremos a levantar alguns elementos que nos permitam refletir sobre a formação do professor e seu papel na sociedade contemporânea. Inicialmente, citaremos um breve histórico sobre a profissão onde apresentaremos os impactos que a sociedade da informação, da comunicação e do conhecimento traz para a escola e para o professor, em seguida, apontaremos o perfil do professor reflexivo como possibilidade para o profissional docente exercer o papel que atualmente se espera dele e, por último, o envolvimento crítico como condição para que o professor possa desempenhar adequadamente a sua função.

Ensinar é muito anterior ao processo de criação das primeiras instituições educadoras da humanidade. Antes mesmo que a escrita fosse desenvolvida, a oralidade, em conjunto com outros processos comunicacionais, tiveram a importante função de repassar aquilo que era considerado importante. Instigado pela simples imitação ou pelo relato oral, o homem conseguiu produzir e difundir as mais variadas maneiras de se relacionar com o mundo que o cerca.

Ao percorrer o processo histórico da educação, pode-se perceber que inicialmente a educação no Brasil era de responsabilidade dos jesuítas, passando em seguida a ser de responsabilidade da coroa portuguesa, após a expulsão dos jesuítas pelo marquês de Pombal.

Dessa maneira é possível constatar que a formação docente tornou-se sólida, porém frágil, pois a educação brasileira nesse período ficou sem um ensino de qualidade, já que foram os jesuítas que organizaram o nosso sistema de ensino.

No século XIX, ocorreu o surgimento das escolas normais, constituiu um passo importante para a evolução do processo de profissionalização e a permissão da entrada das mulheres na carreira docente. Quanto a esse aspecto, Nóvoa (1995), afirma que a afirmação profissional dos professores é repleta por lutas e conflitos, já que muitos dos problemas vividos hoje na educação, tem suas raízes nos problemas enfrentados pela profissionalização docente ao longo de sua história.

A necessidade de se colocar pessoas específicas para o ensinamento de certas habilidades já aconteceu no Antigo Egito, quando a função de escriba era preservada pela constituição de escolas reais que preparavam o indivíduo para dominar essa técnica. No Ocidente, as instituições de ensino variavam bastante de acordo com os valores que predominavam em certa cultura.

Entre os espartanos, a educação começava aos sete anos de idade e se preocupava com o aprimoramento das habilidades físicas do indivíduo. A dura rotina de treinos físicos era mantida com o objetivo de fazer com que os homens estivessem prontos para a guerra e as mulheres aptas para gerar crianças saudáveis. Além disso, cada criança era mantida por um tutor que desempenhava a função por vínculo de amizade.

No período medieval, o mundo do conhecimento passou a ter um nítido controle das instituições religiosas cristãs. Inicialmente, o conhecimento ali presente ficava somente restrito aos próprios membros e aspirantes da Igreja.

Na Baixa Idade Média, tal situação mudou com a constituição das primeiras universidades. Até o século XIX, nenhum curso era elaborado com o objetivo de formação de professores.

No Brasil, o domínio clerical às instituições de ensino findou depois que o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas da colônia. Após tal medida, a própria Coroa designava quem poderia exercer funções pedagógicas.

A profissionalização do educador brasileiro começou a ser desenhada em 1835, quando a primeira escola de educadores foi criada na cidade de Niteroi, no Rio de Janeiro. A profissão docente já foi muito conceituada pela sociedade, uma vez que o professor era o centro da escola, detentor do conhecimento. Hoje vivemos numa sociedade marcada pelos avanços científicos e tecnológicos, e em meio a tantas mudanças sociais mudou-se significativamente essa percepção da sociedade em relação a profissão docente.

Em decorrência disso, os profissionais da educação tiveram que se adequar para atender às exigências da sociedade moderna deixando de ser o centro que agora visa o educando e mesmo a escola, ainda hoje permanecendo como a responsável pela sistematização do conhecimento, é formada por um corpo docente que nem sempre recebe a devida atenção no sentido de garantir melhores condições para exercício da profissão., de tal maneira que a formação adequada que prepare para essas mudanças bem como a valorização dos professores tem sido um desafio.

Assim, analisando o passado, e olhando para o presente dos professores, percebemos oscilações na formação docente, suas fragilidades, seus limites e possibilidades. Portanto, a afirmação do professor enquanto profissional, é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de excitações e de recuos (NÓVOA, 1995. p. 21).

Pode-se perceber que o professor, no exercício de sua profissão, procura favorecer em seu trabalho, uma construção coletiva para melhorar a qualidade da educação e adaptá-la melhor as especificidades dos educandos. Diante disso, é possível conhecer que foram vários os fatores e caminhos que levaram a crescente descaracterização da função do professor e sua consequente desvalorização.

1. O papel do Professor na sociedade da informação

De acordo com as Diretrizes Curriculares, existem certos domínios que são indispensáveis ao exercício da docência, entre eles: o conhecimento da escola como organização complexa, cuja função é formar para a cidadania; a pesquisa e a aplicação dos resultados de investigações dentro da área de atuação; a participação na gestão, organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Além disso, é fundamental que o professor saiba elaborar, orientar e avaliar propostas (inter-

pretar e reconstruir o conhecimento), transpor os saberes específicos de suas áreas de conhecimento e das relações entre essas áreas, na perspectiva da complexidade, conhecer e compreender as etapas de desenvolvimento dos estudantes com os quais está lidando.

O documento aponta outras competências que o professor na atualidade deve dominar: trabalhar em equipe; compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa; utilizar conhecimentos científicos e tecnológicos, em detrimento da sua experiência em regência, despertando-lhes a curiosidade.

Apesar dos documentos oficiais já terem atualizado o discurso sobre o atual papel do professor e por mais eficaz que tenha sido a formação inicial, competências complexas como as sugeridas pelas Diretrizes, ou mesmo outras apresentadas em listas diversas, não são desenvolvidas em nível excelente apenas através das noções básicas adquiridas na graduação ou na especialização do mestrado ou doutorado, mas através da experiência refletida por um programa rigoroso de formação continuada.

Perrenoud (2002) ressalta a importância da formação institucionalizada (tanto a inicial como a continuada), defendemos que cabe principalmente ao profissional da educação assumir e gerenciar sua própria formação.

2. A Sociedade da informação, a Escola e o Professor

Como consequência do desenvolvimento da ciência moderna e da tecnologia a sociedade vem se transformando de modo acelerado, principalmente a partir do final do século XX. As mudanças decorrentes das novas tecnologias da informação e comunicação vêm estabelecendo novas maneiras de lidar com o conhecimento, seja na produção, na transmissão, na crítica ou na sua reformulação.

Vivemos numa sociedade complexa, bombardeada por uma avalanche de informações, na qual os meios de comunicação exercem um poder esmagador, uma vez que:

> [...] as mensagens que neles passam apresentam uma miríade de valores, uns positivos outros negativos, de difícil discernimento para aqueles que, por razões várias, não desenvolveram grande espírito crítico, competência que inclui o hábito de se questionar perante o que lhe é oferecido. (ALARCÃO, 2010, p. 14)

Num momento de aceleradas e intensas transformações, de fragmentação e incerteza, novas e complexas habilidades e competências são requeridas. Na sociedade da informação, habilidades como selecionar e processar informação, capacidade para tomar decisões, trabalhar em equipe, polivalência, flexibilidade, etc., são valorizadas, ficando excluídas da produção e consumo de bens e serviços, materiais e simbólicos, as pessoas que não as possuem. (FLECHA e TORTAJADA, 2000).

Entre as competências necessárias para o exercício efetivo da cidadania na sociedade contemporânea, está a capacidade de utilizar a informação eficazmente, ou seja, de modo rápido e flexível, fazendo emergir problemas relacionados ao acesso, avaliação e gestão das informações, além da organização e ativação dos conhecimentos. Estes processos pressupõem não só a competência para tratar a informação, mas também com os meios (no mundo atual, principalmente as tecnologias de informação e comunicação) que a fazem circular.

No mundo de hoje, como diz Alarcão, o valor

não está "na capacidade de seguir instruções dadas por outros para fazer funcionar as máquinas, mas sim na capacidade de transformar em conhecimento a informação a que, graças às máquinas, temos um rápido acesso." (ALARCÃO, 2010, p. 18).

Em tal contexto, a educação, enquanto processo que proporciona acesso aos meios de informação e produção, torna-se um elemento fundamental para o exercício da cidadania, pois, "além de facilitar o acesso a uma formação baseada na aquisição de conhecimentos, deve permitir o desenvolvimento das habilidades necessárias na sociedade da informação." (FLECHA e TORTAJADA, 2000, p. 24).

Na era da informação e da comunicação, nem a escola detém o monopólio do saber, que passa a ser também compartilhado pela mídia, nem o professor é apenas transmissor de informações, mas, ao contrário, deve ser um mediador, um decodificador, um crítico da cultura, ajudando os educandos a serem capazes de transformá-las (as informações) em conhecimento pertinente.

Na sociedade da informação, onde os estudantes são o tempo todo bombardeados por uma enxurrada de informações, o papel do professor, portanto, antes de ser um mero transmissor de informações, seria:

> [...] o de selecionar a informação, organizá-la segundo os instrumentos que lhe dão acesso, articular a escola com os demais sistemas de informação, abrir espaços para reflexão, a crítica e a criatividade dos educandos que, evidentemente, deixariam a atitude passiva de simples 'ouvintes' de preleções. (ARANHA, 2006, p. 296)

A transformação social em curso, por sua vez, "requer uma rápida e flexível mobilização dos conhecimentos e a sua utilização competente, só possível para quem tenha tido uma formação nesse sentido." (ALARCÃO, 2010, p. 21).

Diante de tal perspectiva, pergunta-se que tipo de sociedade o país quer construir. Um país que despende exorbitantes valores em ações cujo recursos financeiros são fartos, ignorando-se critérios de contenção de gastos, quando se trata de uma pequena reforma em estabelecimento de ensino, cujas dependências permanecem por décadas sem assistência e sem recursos para reformas, em um colégio público em ruínas, a palavra de ordem é que é necessário respeitar a lei da "responsabilidade fiscal". Nunca existe dinheiro para se investir em educação e em tecnologia. É notório que os homens públicos não encaram a educação como investimento.

A desvalorização da profissão docente não afeta apenas o professor como profissional em sua individualidade, afeta todo o futuro da nação, na medida em que, se a carreira docente não é atraente, não irá atrair os melhores talentos, que disputariam uma vaga em concurso público que ofertassem salários convidativos, ao contrário, com o ensino, cada vez menos valorizado, cada vez mais estigmatizado, já não há estímulos para os jovens abraçarem essa carreira que, assim, cai no obscurantismo.

É mister repensar valores, bem como, a revalorização da carreira docente, porque, do contrário, estaremos caminhando rumo a um país que priva seus cidadãos do direito subjetivo a uma educação digna.

3. O percurso histórico da construção do saber sob a perspectiva construtivista

Os saberes são construídos na gênese da humanidade, então quais são as maneiras intro-

dutórias da aquisição da linguagem escrita e o segmento de conceptualização decorrentes do aparato de enfrentamento de ideias originadas do indivíduo e a veracidade do desígnio da compreensão de si e do outro. Primeiramente deve analisar a trajetória que os pequenos percorrem a ser leitores, na percepção do estudo das mentes, psicogenético, anterior ao entendimento do procedimento em si, pois, segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 275):

> [...] ainda relatam que é evidente que a criança não compartilha conosco, os adultos, os conhecimento de que a escrita é 'linguagem escrita'. Isto é não supõe que representa a linguagem ainda que se interprete como a expressão visual de significados diferenciados. É por isso que a criança passa da imagem ao texto e desde àquela sem modificar a interpretação, porque ambos formam uma unidade e juntos expressam o sentido de uma mensagem gráfica.

O educando entende a transposição do texto escrito para a produção textual manter sua estrutura, mesmo que seja um desenho, porém saber que esse percurso em alguns casos podem ser diferentes é um desafio. Nesse momento compete ao professor com habilidade eternizar tais características. Embasados na concepção de Ferreiro e Teberosky, (1999, p. 275):

> Pensar que a escrita representa os "nomes" não é ainda concebê-los como a expressão gráfica da linguagem; porém, é um passo importante nessa direção. A escrita se constitui como registros de nomes que servem como identificação do objeto referido: espera-se encontrar no texto tantos nomes quanto objetos existam na imagem.

O aprendizado acontece de forma fragmentada, diferenciando texto, imagens e características textuais. Contudo, no espaço escolar temos de trabalhar a junção desses elementos, com a finalidade de realizar o entendimento textual eficaz. A constituição da grafia acontece com a junção de 3 grafias ao mínimo, por não ser possível ler com poucas palavras.

> [...] que a legibilidade de um texto apareça associada a uma exigência de quantidade é uma hipótese construída pela criança, cujo caráter endógeno fica demonstrado pelo fato de que nenhum adulto pode tê-lo ensinado e porque em qualquer texto escrito aparecem anotações de uma ou duas letras. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 277)

Concomitantemente, considera a variedade de tipos de escritas e a estabelecer diferenças entre grafias-letras, grafias-números e grafias que acompanham as letras, ou seja, as características específicas da escrita se convertem em observações ao mesmo tempo em que se incorporam como variáveis necessárias dentro do sistema. Segundo Ferreiro, 1989,

> [...] enquanto o olhar é uma ação implícita a atividade de ler, a recíproca não é verdadeira. Para ler é necessário olhar e algo mais não está definido senão pelo ler em si, mas cujos índices exteriores podem ser direção ou tempo de fixação do olhar. Fazer então esta distinção supõe ter aceitado a leitura silenciosa como o ato de leitura e outra das distinções são relativos à diferença entre contar e ler ou explicar e ler.

Na atual fase há a necessidade de realizar discernimento entre teoria sobre os valores assimilados pelas crianças, sendo de origens alheias, em decorrência das intervenções ex-

ternas, das características pessoais e da sua cultura. Sendo assim, há uma cobrança extrema da criança para adquirir o conhecimento da escrita na sua forma lógica, pensamento e na forma sistema, construção.
Ferreiro e Teberosky, 1999, pág. 282, acrescenta,

> [...] assinalamos reiteradamente, no decorrer da análise de dados, como as crianças, obedecendo a certas regras que elas mesmas deram, são coerentes até as últimas consequências [...]

E

> Torna-se claro que a ordem de resolução de problemas que a criança constrói é muito semelhante a uma programação ideal. Com efeito, a criança começa por tratar de diferencial o gráfico-econômico do gráfico não icônico, antes de tentar fazer diferenciações no interior deste último conjunto.

Apenas quando assimilarem os motivos para repudiar as possibilidades silábicas, passarão para fase fonética e exclusivamente quando se entender a condição da escrita própria em relação ao sistema alfabético conseguem atingir as problemáticas de ortografia. O ato de ler não representa a nossa fala transcrita, trata do percurso individual a maturidade na aptidão da língua verificada na elaboração da fala natural. Segundo Cagliari,

> [...] o esforço da criança que começa a ler é comparável ao esforço que um aprendiz de língua estrangeira faz para ler. É difícil conciliar os elementos fônicos com os elementos semânticos. É o fato do conhecimento comum que as crianças têm dificuldades para realizar uma leitura fluente, além de apresentarem dificuldades específicas com relação ao entendimento do conteúdo da leitura.

O ato da leitura em voz alto é complexo por envolver primeiramente a compreensão do texto lido e em seguida retratar, nossa ortografia não é fácil de ser decifrada por estrangeiro ou quem não esteja habituado a ela, assim entender a escrita enquanto pequeno é primordial para construção de textos coesos na juventude.

> Se compreendemos que o cérebro é o órgão humano de processamento da informação; que é o cérebro não é prisioneiro dos sentidos, mas que controla os órgãos sensoriais e seletivamente usa o input que deles recebe; então não nos surpreenderá que o que a boca diz na leitura em voz alta, não é o que o olho viu mãos o que o cérebro produziu para que a boca diga. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 319)

O legado da educação aos educandos dá-se por meio da leitura, o qual irá utilizar na sua vida inteira, em nossa rotina diária, lemos muito mais do que escrevemos, assim deveria ser dado mais ênfase a produção de texto na disciplina de língua portuguesa aliada a outras áreas em decorrência da interdisciplinaridade, desde as séries iniciais, além de lhes possibilitar o acesso a variadas produções textuais, mesclando com resoluções de problemas, pois o educando apoia entende que sua compreensão textual ocorre apenas nas aulas de português e devemos descontruir esse equívoco.
Ferreiro e Teberosky (1999, p. 342), destacam que um dos problemas contemporâneos aos anteriores, é a distinção entre ler e olhar, e mais, geralmente, entre as ações específicas e não específicas com relação ao um texto. Ferreiro e Teberosky (1999, p.380),

> [...] é extremamente surpreendente ver

> como a progressão de hipótese sobre a escrita reproduz algumas das etapas-chaves da evolução da história da mesma na humanidade, apesar de que nossas crianças estejam expostas a um único sistema de escrita".

Um dos motivos do fracasso nas séries iniciais dá-se pelo fato do professor não envolver os alunos em seu planejamento, assim posto, ao refletir sobre o conteúdo ministrado e a forma a ser trabalhada, deve vislumbrar a bagagem que eles possuem. Perrenoud, (2000, pág. 100),

> [...] que antes de ser uma competência ligada a conteúdos específicos, precisa envolver os alunos em atividades de pesquisa e em projetos de conhecimento é capacidade fundamental do professor. Tornar acessível e desejável sua própria relação com o saber e com a pesquisa.

Torna-se cada vez mais necessária a utilização das múltiplas linguagens, bem como, ouvir as devolutivas de todos os alunos, enquanto o docente inicia as intervenções relacionando o conteúdo já dado com as informações pesquisadas.É notório que a escola deve acompanhar a evolução do mundo, mas ela também tem o dever de validar a tradição cultural, social de diferentes grupos. É óbvio que a compreensão não é igual para todos, mas quando não se entende algo que julga importante saber, a criança lê um texto e depois responde a um questionário, que já veem pronto no livro mecanizando a aprendizagem.

A construção do conhecimento ocorre em resposta à natural exploração da natureza, a essência do homem é a curiosidade. É no explorar e conhecer a natureza que ele explora as suas possibilidades e se conhece. Neste processo vai construindo o conhecimento. Faz a cada dia novas leituras do mundo. Cada descoberta cria possibilidades para novas descobertas, cada momento implica em novos conhecimentos, cada leitura abre novas leitura de mundo.

As aprendizagens do ser humano ocorrem com suas vivências e sua realidade, ou seja, sofre influência externa do meio onde vive. Cabe ao docente aproveitar essa oportunidade para promover excelente trabalho com os alunos e desenvolver suas capacidades. Portanto o educador precisa agir de modo diferente, a fim de exercitar a escrita promover leitura de texto diária. A leitura é como uma música que para ser memorizada deve ser ouvida constantemente e por meio dela ocorre a representação do diálogo dos nossos alunos e nesse contexto o professor é simplesmente testemunha do processo construtivo.

4. Educar na Contemporaneidade

> "Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém."
> (Paulo Freire)

De acordo com Paulo Freire, ser professor significa ter um compromisso constante com as práticas sociais. E para assegurar esta postura, cabe ao professor trabalhar com metodologias participativas e desafiadoras, estimulando o pensamento crítico dos educandos e formulando hipóteses a respeito do conhecimento

cientificamente elaborado.

A relação ensino aprendizagem é estabelecida entre pessoas que interagem e atuam nesse processo. O papel do professor atualmente não está apenas relacionado a passar um conteúdo em sala de aula, para os educandos apenas decorarem, sem a preocupação de discutir ou questionar sobre a informação.

Hoje, o professor tem a função de mediar a construção do conhecimento, auxiliando aos educandos na transposição dos temas abordados em sala de aula para o cotidiano desses. É o professor que induz o grupo a raciocinar e a comparar, o que foi dito pelo educador durante a aula, e como se beneficiar dessa informação, integrando-os mais ativamente a sociedade. Esse movimento é consequência do desenvolvimento tecnológico que nos coloca frente a inúmeras informações nas mais diversas áreas do conhecimento, tirando o professor daquela posição de centro do saber.

Entretanto, diante de tantos desafios que permeiam a educação, a formação continuada é que fará a diferença e que permitirá aos docentes serem capazes de construir um mundo melhor, onde serão valorizados e respeitados.
Os estudos demonstraram a possibilidade de que os educadores que participaram de formações construíssem novos conhecimentos e uma efetiva disposição para assumir práticas referenciadas no conceito de formação continuada.

A materialização e a reinvenção de aspectos da pedagogia social construtivista foram fortemente marcadas pela presença de proposições e práticas que visavam à construção de uma educação problematizadora.

A materialização e recriação do construtivismo social foram evidenciadas pela concretude desses conceitos/categorias, em políticas e práticas, pode ser demonstrada pela possibilidade de criar/recriar novas compreensões e/ou ações, buscando manter, todavia, a precisão conceitual e a coerência.

Em decorrência das análises realizadas pode-se afirmar a importância do paradigma da formação permanente para pesquisar e propor soluções para problemas contemporâneos do campo da formação docente, bem como o vigor e a atualidade desse paradigma enquanto proposta que supera a crítica sobre a prática, porque comprometida com a transformação social.

A formação continuada como princípio para políticas, programas e práticas de formação de educadores pode se constituir em um compromisso ético a ser assumido por educadores críticos que desejam romper com o mito da neutralidade da educação e com a adaptação dos seres humanos a uma suposta vida em harmonia em uma sociedade marcada pela desigualdade. Ressignificar o pensar dentro da linguagem da possibilidade, em que o presente e o futuro podem ser criados e recriados, a partir de uma práxis social organizada coletivamente.

Diante disso, o que se pode observar é que o educador contemporâneo é aquele que busca despertar no educando a autocrítica, fazendo com que o aluno aprenda a ser um sujeito ativo, expondo suas opiniões sempre que necessário, pois diante das adversidades tanto aluno quanto professor devem se adequar ao novo, tornando – se pesquisadores. Enfim, o papel do professor contemporâneo se dá como mediador do conhecimento, facilitador, pesquisador, flexível e companheiro, a partir dessa analise se pode afirmar que o seu perfil fica restritamente baseado no método favorável ao desempenho educacional, formal, sociável e

ético do educando.

Para tanto, o ato de educar seria oferecer ao educando meios para que esse possa se desenvolver integralmente em todos os aspectos, adquirindo os pré-requisitos que possibilite a adaptação e evolução de acordo com as necessidades existentes no seu contexto social.
Devemos ressaltar a importância do diálogo em torno da formação de professores, contudo, com atenção, para não passar a ideia de que todos os problemas na educação serão solucionados, isso seria utopia.

Continuamos com a sensação do colonialismo na educação, naquele período, como agora, não há interesse em investimentos nesse setor, porquanto, os cidadãos teriam arrancados de seus olhos as vendas da ignorância dariam lugar ao pensamento crítico, autônomo.

Nota-se pelos estudos que a contínua desvalorização da profissão docente, que se manifesta não apenas na remuneração aviltante que percebe um professor, se considerarmos que nenhuma outra profissão tem sobre si a responsabilidade de educar, como compete ao professor, que, além de ensinar, deve formar cidadãos.

O professor enfrenta péssimas condições de trabalho, salas de aula em que se amontoam mais de 50 alunos, superlotação que impede a realização de um trabalho com qualidade, o que torna o exercício docente improdutivo e denuncia uma situação incontestável: vivemos uma inversão de valores na sociedade.

Diante de tal perspectiva, pergunta-se que tipo de sociedade o país quer construir. Um país que despende exorbitantes valores em ações cujo recursos financeiros são fartos, ignorando-se critérios de contenção de gastos, quando se trata de uma pequena reforma em estabelecimento de ensino, cujas dependências permanecem por décadas sem assistência e sem recursos para reformas, em um colégio público em ruínas, a palavra de ordem é que é necessário respeitar a lei da “responsabilidade fiscal”. Nunca existe dinheiro para se investir em educação.

É notório que os homens públicos não encaram a educação como investimento. Por essa visão míope, que o administrador público tem sobre a educação os seus atores seguem à margem de todas as demais profissões.

A desvalorização da profissão docente não afeta apenas o professor como profissional em sua individualidade, afeta todo o futuro da nação, na medida em que, se a carreira docente não é atraente, não irá atrair os melhores talentos, que disputariam uma vaga em concurso público que ofertassem salários convidativos, ao contrário, com o ensino, cada vez menos valorizado, cada vez mais estigmatizado, já não há estímulos para os jovens abraçarem essa carreira que, assim, cai no obscurantismo.
A educação de qualidade não é benesse que o Estado concede ao povo, é um direito legítimo de todo cidadão, é obrigação do estado, do município. O cidadão tem direito a professores bem remunerados e é dever de cada professor zelar por sua formação para poderem ofertar um ensino de qualidade.

É mister repensar valores, bem como, a revalorização da carreira docente, porque, do contrário, estaremos caminhando rumo a um país que priva seus cidadãos do direito subjetivo a uma educação digna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o tema abordado, fica o aprendizado em torno do processo de atuação do educador no âmbito educacional, tendo ainda

nesse estudo a base para melhor classificar o papel do docente, que se apresenta, no entanto, como, mediador, facilitador, flexível, responsável e acima de tudo competente diante das problemáticas e na de alternativa para suas resoluções.

Um dos maiores desafios para os docentes e da escola contemporânea é aprender a lidar com a tecnologia e transformá-la em aliada da educação. Já não é mais plausível negar que os computadores, tablets e smartphones fazem parte da realidade educacional do século XXI.

Os professores foram, são e continuarão sendo mediadores indispensáveis no aprendizado, o que não descarta a necessidade de aprender a lidar com a tecnologia. É preciso transformar as ferramentas tecnológicas em potencializadoras do ensino-aprendizado. Além disso, elas devem ser usadas como meio e não fim na construção do conhecimento.

Para tanto, os computadores, os dispositivos móveis e a internet são ferramentas parceiras do ensino-aprendizagem, utilizadas para a pesquisa, troca de informações, interação entre os pares, esclarecimento de dúvidas, leituras complementares, grupos de estudo. A questão na escola atual definitivamente não é investir em novas tecnologias, mas em como saber aplicá-las para tornar o aprendizado interessante e motivador.

Com este artigo, foi possível apresentar o perfil do educador que seja capaz de promover situações pertinentes e favoráveis a consolidação do processo de aprendizagem do educando que deve se dar por meio da interação educando, conteúdo e professor, pois essa tríplice forma a base da construção do conhecimento. Enfim, o papel do professor diante do cenário contemporâneo, deve constantemente estar sendo revisto, pois, assim como os padrões da sociedade mudam, os métodos e as práxis educacionais devem evoluir na mesma proporção de modo a atender satisfatoriamente o educando diante dos novos contextos sociais.

Quando nos dirigimos à formação docente nosso objetivo é que essa qualidade na formação sempre presente no espírito do professor venha garantir ao educando em geral, os seus direitos de aprendizagens, estamos falando de alguém que está numa etapa da vida em que o crescimento e o desenvolvimento são grandes incógnitas. O educando é um ser em desenvolvimento, o que implica uma vivência ativa de várias apreensões e não-apreensões.

Entendemos que o ser humano passa pelo longo período de dependência conhecido entre as espécies animais em função da imaturidade de seu sistema nervoso no nascimento, fato que tem importantes repercussões psicológicas, já que, nesse período, transcorre e se fundamenta o processo de humanização. O ser humano só se forma como tal na convivência e relação com outros seres humanos, ou seja, através da linguagem e da herança cultural. Essa questão tangencia outros campos de conhecimento, não apenas do ponto de vista do aprendizado.

O processo chamado de humanização abarca questões inerentes à realidade psicossocial de todo ser humano, que não podem ser resolvidas, mas apenas vividas como pares conflitantes: dependência-independência, preservação-destruição, amor-ódio, narcisismo-socialismo, masculinidade-feminilidade entre outras.

Por serem conflitantes, acompanham-se de angústias desde o início da vida. Em relação a isso, uma das mudanças teve um significado especial: a cidadania, um dos princípios da escola é garantir que o educando conheça seus deveres e direitos e os exerça em plenitude,

sabendo ser e estar como agente transformador e cidadão do meio em que está inserido. A cidadania significa escolha, significa participação, renda decente, mobilidade e a aquisição do saber legitimado pela sociedade.

Com a americanização da vida moderna, a experiência se espalhou, embora mitigada por tradições institucionais e culturais muito diferentes. Cada vez mais as pessoas em um mundo globalizado/industrializado preferem contar com sua própria capacidade de progredir, ao invés de acreditar nas promessas de reformas, para não dizer revolução, de movimentos culturais e institucionais, como temos visto há pouco no cenário político nacional, influências negativas empesteiam nosso país.

Esse problema representa o resultado involuntário, mas também inevitável, da história dos direitos do cidadão. Mais uma vez, a modernidade gerou contradições que serão a ordem do dia no futuro.
Isso não foi facilitado por um dilema paralelo de estrutura formal de ensino. Embora todo problema social seja, em última análise, um problema para o sujeito, qualquer resposta pública e legal a ele tende a ser geral.

Não se pode pensar em política educacional sem burocracia, mas a instalação das burocracias do estado apresenta todo tipo de consequências involuntárias.

No fim das contas, os educandos sentem que não passam de números num jogo que não lhes pertence, onde o capital humano e cultural nem sempre são devidamente valorizados.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.ARROYO, Miguel G. Oficio de Mestre: Imagens e Auto-|Imagens. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2000.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais; Língua Portuguesa. Brasília, 1997.
ESTEVE, José M. (1995). Mudanças sociais e função docente. IN: NÓVOA, António. Profissão Professor. Porto. Porto Editora. 1995. (p.93-124).
FERREIRO, Emília. Alfabetização em processo. São Paulo: Editora Cortez, 1989.
_____. & TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.
FLECHA, R: TORTAJADA,I. Desafios e saídas educativas na entrada do século. IN: IMBERION, F. A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000
NÓVOA, A. (1995). O passado e o presente dos professores. Porto. Porto Editora. (p.13-34).
PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Philippe Perrenoud; trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
_____. A prática reflexiva no ofício de professor. Porto Alegre: Artmed, 2002.
_____. Pedagogia diferenciada das intenções à ação. Philippe Perrenoud, trad. Patrícia Chittoni Ramos, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Formação docente disponível em:
http://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00019.pdf acesso em 03/01/2018
https://www.webartigos.com/artigos/o-papel-do-professor-no-mundo-contemporaneo/124866#ixzz537CUabKY acesso em 03/01/2018

O LÚDICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM SIGINIFICATIVA

Vanda Ramos Mesquita[1]

RESUMO

O presente artigo aborda as contribuições do lúdico para o ensino-aprendizagem em relação à emoção e cognição. Em suma, as emoções precisam fazer parte das experiências de aprendizagem de qualquer estudante, pois a integração efetiva e eficiente só se estabelece quando a emoção e a cognição estão em perfeita sintonia. A pesquisa descreve questões que permeiam a prática de ensino tendo como objetivo principal considerar a importância do lúdico para o ensino/aprendizagem dos alunos, valorizando a integração do conhecimento. Nesse sentido, importa propiciar ao educador uma reflexão acerca da prática pedagógica, pois ela desperta o indivíduo para um mundo prazeroso e satisfatório que facilita a aprendizagem e também a socialização do mesmo. A interação entre os aspectos afetivos e cognitivos, assim, como promoção da interação e comunicação social conferem caráter significativo à aprendizagem. A atual estrutura educacional deve ser reestruturada para criar novas possibilidades de educação que o momento histórico exige e pela possibilidade de oferecer interação e sociabilidade entre os alunos das referidas aulas a fim de promover o desenvolvimento global do aluno. A metodologia utilizada foi à pesquisa bibliográfica com a abordagem qualitativa, metodologia escolhida por ser a que melhor corresponde aos objetivos deste trabalho. Concluiu-se que o lúdico contribui para mudar e ampliar as possibilidades de melhora do ensino, abrindo um novo caminho no campo da aprendizagem e da transmissão do saber.

Palavras Chave: Lúdico. Ensino/Aprendizagem. Emoção. Educação.

ABSTRACT

This article addresses the contributions of playfulness to teaching-learning in relation to emotion and cognition. In short, emotions need to be part of any student's learning experiences, as effective and efficient integration is only established when emotion and cognition are in perfect harmony. The research describes issues that permeate the practice of teaching with the main objective of considering the importance of playfulness for the teaching / learning of students, valuing the integration of knowledge. In this sense, it is important to provide the educator with a reflection on the pedagogical practice, as it awakens the individual to a pleasant and satisfying world that facilitates learning and also socializing it. The interaction between affective and cognitive aspects, as well as promoting interaction and social communication, gives a significant character to learning. The current educational structure must be restructured to create new educational possibilities that the historical moment demands and the possibility of offering interaction and sociability between students of the referred classes in order to promote the student's

1 - Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Graduada em Pedagoga e Pós-Graduada em Psicopedagogia. ramosmesquitavanda@gmail.com

global development. The methodology used was the bibliographic research with the qualitative approach methodology chosen because it is the one that best corresponds to the objectives of this work. It was concluded that the playful contributes to change and expand the possibilities of improving teaching, opening a new path in the field of learning and the transmission of knowledge.
Keywords: Playful. Teaching / Learning. Emotion. Education.

INTRODUÇÃO

A compreensão dos conteúdos de química, por exemplo, sempre foi considerada pelos alunos como algo muito complicado e sem relação com o cotidiano, e em consequência de disso muitos perdem o interesse pela disciplina. Dessa forma faz-se necessário buscar novas estratégias de ensino como meio de facilitar o ensino/aprendizagem de Química.

Neste contexto os jogos lúdicos podem ser considerados recursos pedagógicos motivadores em busca de uma aprendizagem significativa. Em uma época em que se valorizam as inteligências múltiplas e aspectos como: criatividade, cooperação, senso crítico e o espírito empreendedor os jogos podem proporcionar o desenvolvimento de múltiplas capacidades; desenvolver potencialidades e minimizar limitações.

Através de jogos lúdicos, o jogador une a vontade de vencer a necessidade de aprender, e as regras estabelecidas pelos participantes. Motivando uma postura de desafio para novas conquistas e aprendizagem. Assim na interação vai construindo conhecimento progressivamente, reelaborando-os e transformando-os. Contrariando as metodologias passivas, que consideram o aluno como mero receptáculo do saber e a certeza da absorção do conhecimento. A atividade lúdica estimula a representação e a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Com isso, o aluno aprende a se conhecer e atuar no mundo que a rodeia.
Este artigo tem como objetivo principal contribuir e enriquecer a premência emergencial no que diz respeito ao ensino, através de propostas pedagógicas alternativas que efetivem o ensino/aprendizagem.

Atualmente, a expectativa que se tem do papel do professor, é a de que ele intervenha de forma ativa e reformule sua prática através de estratégias diferenciadas para atingir o interesse, a participação dos alunos nas atividades em sala de aula e facilitar a aprendizagem. Envolvendo nesse processo educativo, não só seu conhecimento, mas as novas necessidades dos alunos. A educação assim compreendida desencadeia um processo reflexivo das relações entre ensino/aprendizagem e o agir pedagógico, através de uma prática educativa que interfira em possibilidades num misto de ação e aprendizagem.

A pesquisa foi realizada com a análise dos dados de forma qualitativa, que constitui na perspectiva de Gil (2014, p.110) "[...] uma propriedade de ideias, coisas e pessoas que permite que sejam diferenciadas entre si de acordo com suas naturezas". Considera-se a abordagem qualitativa a mais adequada para responder aos objetivos propostos, uma vez que procura centrar a atenção na especificidade, no individual, almejando sempre a compreensão dos fenômenos estudados.

1. A relação entre aprendizagem e estratégias de ensino

Aprender não é só memorizar informações. É preciso saber relacionar as informações á realidade, refletir e dar significado a elas. Aprendemos com base em conhecimentos já adquirimos. Essa é a premissa da Teoria da

Aprendizagem Significativa. Portanto é preciso diferenciar memória de aprendizagem significativa. "A primeira é a capacidade de lembrar algo. Já a segunda envolve usar o saber prévio em novas situações, um processo pessoal e intencional de construção de significados com base na relação com o meio social e físico". Valadares e Moreira (2009, p. 74).

Vygotsky (2010, p. 65) esclarece a compreensão dos processos de interação da atividade humana, as funções mentais superiores, a mediação simbólica e a elaboração conceitual. Estas ideias estão relacionadas a sistemas múltiplos de inteligência, sistemas múltiplos de memória e múltiplas funções executivas. Estas funções cerebrais desenvolvidas no cérebro adulto. Considerando os aspectos da neurociência existem diferenças e características do cérebro nas diversas etapas da vida que vão solicitar adequações específicas.

Quando falamos em aprendizagem estamos falando em processos neurais, redes que se estabelecem; neurônios que se ligam e fazem novas sinapses. E o que entendemos por aprendizagem? "Aprendizagem, nada mais é do que esse maravilhoso e complexo processo pelo qual o cérebro reage aos estímulos do ambiente que ativa as sinapses (ligações entre os neurônios por onde passam os estímulos) as tornando mais intensas". (FONSECA, 2016, p. 95).

A cada estímulo novo, a cada repetição de um comportamento que queremos que seja consolidado, temos circuitos que processam as informações que deverão ser consolidadas. "A aprendizagem é, pois, o processo pelo qual o cérebro reage aos estímulos do ambiente, ativando as sinapses, tornando-as mais intensas" (LEITE, 2012, p.08). Como seres sociais que somos, precisamos do convívio com as pessoas para construir a nossa personalidade e interagir com o mundo ao nosso redor.

O professor como mediador do processo deve ajudar ou facilitar os alunos a construir aprendizagens significativas e, para tal, precisa atribuir um sentido pessoal à aprendizagem para que os alunos compreendam não apenas o que têm de fazer, mas também como e para quê.
O mediador avalia as estratégias, seleciona as mais apropriadas à situação, amplia algumas, ignora outras, faz esquemas. É por meio desse processo de mediação que a estrutura cognitiva do aluno adquire padrões de comportamento que determinarão sua capacidade de ser modificada.

Dessa forma, a aprendizagem é compreendida como um processo ativo para o qual é fundamental a inter-relação de indivíduos diferenciados seja por suas origens socioculturais, ou por suas atuações profissionais, na relação de troca, principalmente em situações formais de ensino considerado como "um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções superiores psicológicas, culturalmente organizadas e especificamente humanas". (VYGOTSKY, 1988, p. 57 apud DUBOC, 2011. p. 29).

> A aprendizagem é, pois, o processo pelo qual o cérebro reage aos estímulos do ambiente, ativando as sinapses, tornando-as mais "intensas". Em decorrência, estas sinapses constituem-se em circuitos que processam as informações, com capacidade molecular de armazenamento destas informações. Esse conhecimento tem provocado discussões e mudanças no campo pedagógico. (DUBOC. 2011, p.30)

Ao saber que o cérebro é uma estrutura moldável pelos estímulos ambientais e que nele ocorre aprendizagem, é essencial buscar alternativas que apresente o conhecimento de forma que o cérebro aprenda melhor, uma vez que a

aprendizagem significativa provoca alteração na taxa de conexão sináptica e afeta a função cerebral.

Um professor qualificado e capacitado, com método de ensino adequado facilita a aprendizagem e a aquisição de conhecimento. "Cria novas faces do Aprender, consolida o papel do educador, como um mediador e o aluno como participante ativo do pensar e aprender" (DELORS, 2005, p. 95).

Nessa perspectiva, é importante que os jogos pedagógicos não sejam utilizados apenas como um único método para transmissão de uma determinada temática, mas sim como instrumentos de apoio, constituindo elementos úteis no reforço de conteúdos já apreendidos anteriormente.

Ao utilizar o lúdico como recurso pedagógico, deve-se ter presente que na construção do conhecimento o aluno apropria-se da realidade atribuindo-lhe significado. Assim, educandos com dificuldades de aprendizagem podem através de jogos como recurso facilitar a compreensão espontânea dos conteúdos em relação à disciplina. Em síntese, as brincadeiras expressam possibilidades de uma pedagogia diferenciada das normalmente aplicadas, permitindo ao professor criar e gerir situações de aprendizagem mais condizentes com as atuais condições educacionais.

Tendo este postulado como base, (KISHIMOTO, 2006, p. 120) esclarece que a brincadeira é atividade objetiva que constitui a base da percepção que a criança tem do mundo e dos objetos humanos, motivo pelo qual ela própria é quem determina o conteúdo lúdico.

Para Piaget, (2008, p.102) "o lúdico é uma ferramenta pedagógica que exerce uma função fundamental para o desenvolvimento da criatividade, iniciativa e autonomia, como também para a apropriação dos diversos saberes produzidos historicamente pela humanidade".

Dos dois posicionamentos, têm-se como evidente que a brincadeira, tomada em seus vários aspectos, pode representar uma fonte impulsionadora do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Isso ocorre porque o meio ambiente em que o aluno em desenvolvimento (cognitivo, social, afetivo, etc.) se encontra em constante expansão e a quantidade de objetos que não domina a desafia como um problema. Dessa forma, pode-se depreender que há também na brincadeira uma importância do desenvolvimento para aquisições mais elaboradas como as intelectuais. Conforme Oliveira ao afirmar que:

> Muitas das dificuldades apresentadas pelos alunos podem ser facilmente sanadas no âmbito da sala de aula, bastando para isto, que o professor esteja mais consciente de sua responsabilidade como educador e despenda mais esforço e energia para ajudar a aumentar o potencial motor, cognitivo e afetivo do aluno. Assim sendo, devemos estimular os jogos como fonte de aprendizagem. (OLIVEIRA, 2007, p.96.)

Em âmbito educativo a aplicação de um programa que estimule a aprendizagem, especialmente por meio do jogo, permite aos educandos prosseguirem nas etapas da própria evolução de maneira mais harmoniosa facultando aos educadores guiá-la na maturação emocional. O aluno saberá aproveitar o jogo e aventurar-se nele de maneira autônoma, saberá desenvolver espontaneamente os jogos e, por meio deles, satisfazer as próprias necessidades (MACEDO, 2010, p. 91).

É nesse contexto que (BETTELHEIM, 1988, p. 141) afirma que o homem só é homem de fato

quando brinca. Ou seja, a brincadeira está presente em todas as fases da vida dos seres humanos, pois de alguma forma ela se faz presente e torna-se um ingrediente indispensável no relacionamento entre as pessoas, dando-lhes a possibilidade de fazer com que a criatividade aflore. É nesse escopo que se defende a metodologia em que o brincar é a ludicidade do aprender.

Tomando-se como assertiva que a criança aprende enquanto brinca e que por meio da brincadeira a criança envolve-se no jogo e sente a necessidade de partilhar com o outro, entende-se que, ainda que em postura de adversário, o indivíduo está aprendendo a se relacionar. E esta relação expõe as potencialidades dos participantes, afeta as emoções e põe à prova as aptidões testando limites.

Em se tratando diretamente da educação formal, os jogos podem ajudar na abordagem de temas transversais e desenvolver o raciocínio verbal, numérico, visual e abstrato, incentivar o respeito às pessoas e culturas, estimular a melhor aceitação de regras e, por fim, possibilitar ao aluno o aprendizado acerca da resolução de problemas ou dificuldades, estimulando-o a procurar alternativas.

Dessa maneira, "na brincadeira, mediante a articulação entre o conhecido e o imaginado, desenvolve-se o autoconhecimento descobre-se até onde se pode chegar e o conhecimento dos outros, o que se pode esperar e em quais circunstâncias" (VALADARES e MOREIRA, 2009, p. 48).

No ensino de química, por exemplo, os jogos de modo geral podem e devem ser empregados como recursos para aprendizagem de conceitos. O uso de jogos na prática pedagógica tem como objetivo, em alguns casos, possibilitar ao aluno uma nova forma de se familiarizar com linguagem dos conteúdos adquirindo com mais facilidade conhecimentos básicos para a aprendizagem de outros conceitos (MATIAS e NASCIMENTO, 2017, p. 454)

> A partir do jogo lúdico os professores podem entender a existência de uma distância entre a química teórica e os conhecimentos sobre a química presente nos saberes populares, mas mesmo havendo essa distância esses conhecimentos não devem ser desprezados e sim incorporados aos conhecimentos ministrados pelos educadores. É dessa forma que o lúdico entra como ferramenta importante na assimilação dos conhecimentos teóricos e os conhecimentos presentes nos saberes popular. (MATIAS e NASCIMENTO, 2017, p. 454)

Entende-se que é por meio do lúdico que os alunos passam a compreender e a utilizar convenções e regras que serão empregadas no processo de ensino/ aprendizagem de Química e tal compreensão favorece a integração deles num mundo social proporcionando ainda as primeiras aproximações com futuras teorizações.

O uso do lúdico na educação prevê principalmente a utilização de metodologias agradáveis e adequadas aos alunos que façam com que o aprendizado aconteça de forma dinâmica, agradável e natural de fazer, que respeitam as características próprias dos discentes: interesse e esquemas de raciocínio próprio. E haveria outras coisas que as interessassem mais do que a brincadeira?

Muitos educadores concordam que o jogo é importante para a educação, pois todos reconhecem mesmo aqueles que habitualmente não lidam com crianças, que o "brincar" é parte integrante do dia a dia delas. A diferença entre os educadores é que para alguns o jogo, a brin-

cadeira fica muito bem quando a “parte séria” acaba o que quer dizer: vamos estudar fazer as tarefas e quando tudo estiver pronto, vocês estarão “livres para brincar”.

Mas para outros educadores o jogo mescla-se dentro do processo de ensino e aprendizagem, isso quer dizer que o jogo é parte integrante da ação educadora. Quando falamos no assunto é natural e procurado. Já nas primeiras séries do ensino fundamental começa a polêmica: brincar ajuda ou distrai? E quando falamos nas demais séries, no segundo e terceiro grau o lúdico fica absolutamente esquecido, pois agora todos têm que trabalhar seriamente!

O curioso é que, nos dias de hoje e nos países mais adiantados do mundo, os melhores cursos para executivos exploram as atividades lúdicas para a apreensão de conceitos e de atitudes como: formação de liderança, cooperação e, até, reflexão sobre valores. Certamente o uso do lúdico explica-se em programas de treinamento avançados porque é a melhor forma de transmissão de conhecimentos, auxilia no interesse, motivação, engajamento, avaliação e fixação.

Assim, quando falamos em lúdico e no brincar não estamos falando em algo fútil e superficial, mas de uma ação que os alunos fazem de forma autônoma e espontânea, sem o domínio direcionador do adulto.

Entendemos que utilizar metodologia lúdica, como jogos, e manifestações artísticas, atraia e motive o aluno a participar. Esta participação espontânea faz com que ele se torne consciente do objeto de ensino, objeto que nós educadores colocamos ao seu alcance. Desta forma gerenciamos o aprendizado na medida em que escolhemos os recursos e o conteúdo que julgamos ser importante estar no momento adequado para o aluno aprender. Esta forma de interação é contraria as metodologias passivas, que consideram o aluno como receptor do saber e a certeza da absorção do conhecimento fica meio nebulosa.

Os jogos constituem admiráveis instituições sociais. Quando o professor diz “agora iremos fazer um jogo” ou “agora irei contar uma história para vocês” ele já estabelece que seja dedicado um tempo determinado para isso e automaticamente todos percebem que farão uma evasão da realidade. Se professor levar o lúdico para dentro da sala de aula, resta perguntar que vantagens isto trará? E o aprender como é que fica? Trarão muitas porque além da transmissão de conteúdos os jogos podem colaborar na formação do indivíduo de forma ampla, proporcionando o desenvolvimento intelectual, social, afetivo, ético, artístico.

Este desenvolvimento pode ser obtido através de situações comuns decorrentes da aplicação de jogos como o exercício da vivência em equipe, da criatividade, imaginação, oportunidades de autoconhecimento, de descobertas de potencialidade, formação da autoestima e exercícios de relacionamento social.
No Brasil começam a surgir bons livros que orientam para esta nova ferramenta educacional, mas “montar” uma atividade assim, não é tão difícil como pode parecer em um primeiro momento. O que precisa é que o educador esteja realmente convencido de que esta é uma ferramenta útil e que ele terá vantagens em aplicar, precisa ser aquele educador que também se diverte com isso, que conhece as preferências da faixa etária que trabalha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da pesquisa conclui-se o educador não pode subjugar sua metodologia de ensino a algum tipo de material porque ele é atraente ou lúdico. É necessário um cuidado importante

da parte do professor, pois, antes de trabalhar com jogos em sala de aula, é necessário testá-los, analisando e refletindo sobre os possíveis erros; assim, terá condições de entender as dificuldades que os alunos irão enfrentar. Além disso, devemos ter um cuidado especial na hora de escolher jogos, que devem ser interessantes e desafiadores. O conteúdo deve estar de acordo com o grau de desenvolvimento do aluno. Portanto, o jogo não deve ser fácil demais e nem tão difícil, para que os alunos não se desestimulem. Outro aspecto relevante do lúdico em sala de aula é o desafio que desperta no aluno gerando interesse e prazer.

Com as pesquisas e investigações das últimas décadas é possível conhecer como a aprendizagem pode ocorrer de forma eficaz. A neurociência embasa uma nova teoria da aprendizagem, visto que as descobertas conduzem a novas abordagens, muito diferentes das que são utilizadas na maioria das escolas. Esta nova base de conhecimentos habilita o educador para criar novas estratégias de ensino que podem melhorar o desempenho dos alunos e a ampliar ainda mais as atividades educacionais, abrindo uma nova estrada no campo do aprendizado e da transmissão do saber.

Compreende-se desta forma que o uso de estratégias adequadas em um processo de ensino dinâmico e prazeroso provocará alterações que afetam o funcionamento cerebral, de forma positiva e com resultados satisfatórios.

Finalmente, conclui-se que o ensino-aprendizagem deve ser visto como um processo global progressivo e permanente, que precisa de estudos para seu aperfeiçoamento, pois em qualquer meio escolar sempre haverá diferenças individuais, diversidades das condições do ambiente que vêm dos alunos e que necessitam de um olhar diferenciado.

REFERÊNCIAS

BETTEHEIM, Bruno. Uma vida para seu filho: pais bons o bastante. Tradução Maura Sardinha, Maria Helena Geordane. 11 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

DELORS, Jacques. Os Quatro pilares da educação. In: educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2005, p. 89-102.

DUBOC. Maria José Oliveira. Neurociência: significado e implicações para o processo de aprendizagem. Revista Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 25-32, 2011.

FONSECA, Vitor da. Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicopedagógica. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak; 2016.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar Projetos de Pesquisa. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2014.

KISHIMOTO, T. M. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

MACEDO Lino. A teoria de Piaget no Século XXI. Pátio (Porto Alegre. 1997), v. 1, p. 58-61, 2010.

MATIAS, Felipe da Silva e NASCIMENTO, Felipe Tavares do. Jogos Lúdicos como ferramenta no Ensino de Química: Teoria versus Prática. Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 452-464, set. de 2017. Disponível em<: file:///C:/Users/7/Downloads/281-1419-1-PB%20(3).pdf. Acesso em 28/09/2019

OLIVEIRA, G. A Transmissão dos Sinais Emocionais Pelas Crianças. São Paulo: Vetor, 2007.

LEITE, Suely de Fátima Brito de Souza Calabri. Neurociência um novo olhar educacional. 2012/09. Disponível em http://neuropsicopedagogianasaladeaula. html.> Acesso em 27/09/2019.

VALADARES, J. e MOREIRA, M. A. A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação. Coimbra: Edições Almedina. 2009.

PIAGET, Jean. O Nascimento da Inteligência na Criança. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar. 2008.

VIGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 5 ed. São Paulo: Ícone, 1988.

HIPERATIVOS NA ESCOLA O PAPEL DO EDUCADOR NO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM TDAH

Viviane Bezerra Cavalcanti

RESUMO

Há estudantes que apresentam comportamento muito agitado, tomam os brinquedos de seus colegas, andam de um lado para o outro e não conseguem ficar muito tempo sentado no mesmo lugar. Não conseguem terminar as tarefas solicitadas e, em alguns momentos, demonstram atitudes agressivas e um comportamento que geralmente pode ser confundido com indisciplina, mas na verdade pode ser uma característica do distúrbio de atenção. Esse distúrbio atinge 5% das crianças e adolescentes de todo o mundo: é chamada de Transtorno do Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). É muito importante conhecer os sintomas deste transtorno para a lidar com a situação de maneira confiante. A demora em diagnosticar o caso pode trazer sérias consequências para o desenvolvimento da criança.
Palavras chaves: Hiperatividade; Impulsividade; TDAH.

ABSTRACT

There are students who show very agitated behavior, take their classmates' toys, walk around and cannot sit in the same place for long. They are unable to complete the requested tasks and, at times, demonstrate aggressive attitudes and behavior that can often be mistaken for indiscipline, but in fact it can be a characteristic of the attention disorder. This disorder affects 5% of children and adolescents worldwide: it is called Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). It is very important to know the symptoms of this disorder to deal with the situation confidently. The delay in diagnosing the case can have serious consequences for the child's development.
Keywords: Hyperactivity; Impulsivity; ADHD.

INTRODUÇÃO

Um dos principais objetivos deste artigo é elucidar a prática pedagógica do educador em sala de aula, demonstrar com lidar com o processo de aprendizagem no dia a dia do estudante com Transtorno do Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) . Geralmente os alunos com o transtorno tendem a ser reconhecidos com características comportamentais bastantes peculiares. Por um lado esses estudantes mostram-se sempre distraídos, como se estivessem sempre pensando em diversas coisas ao mesmo tempo. No entanto, a função de nosso artigo é procurar esclarecer de forma simples, pais e professores sobre o que é TDAH, apresentando os tipos diferentes de TDAH e seu tratamento. Além disso, buscaremos contribuir com alguns procedimentos metodológicos que poderão contribuir para um melhor relacionamento do estudante com TDAH e o ambiente escolar. .

1. Conhecimento científico

O TDAH é um transtorno neurobiológico, de origem genética de longa duração, persistindo por toda a vida da pessoa e que tem seu início na infância, no entanto, o que ocorre é justamente o estimulo de áreas do cérebro o lobo frontal, responsável por filtrar nossas ações, que no caso de pessoas com TDAH, lamentavelmente, não funciona suficientemente bem, levando, assim, a

desatenção, a impulsividade e, consequentemente, à hiperatividade .

Na década de 70, focou-se mais a problemática da desatenção que a hiperatividade, demonstrando, também que os sintomas tendiam a diminuir conforme se dava o amadurecimento do indivíduo, o que possibilitou a extensão da investigação ao mundo dos adultos, isso já na década de 80. Nos anos 90, passou-se a denominar a hiperatividade como distúrbio de deficit de atenção .

As causas do deficit de atenção e hiperatividade que existem são genes diferentes que controlam a quantidade de produção/receptação da dopamina e da serotonina. Quando alguns desses genes são transmitidos para um indivíduo, mudam a dinâmica dos sistemas de dopamina e serotonina e originam o TDAH.

O comportamento hiperativo pode estar relacionado com a perda de visão ou audição, um problema de comunicação, como a incapacidade de processar adequadamente os símbolos e ideias que surgem, stress emocional, convulsões ou distúrbios do sono. Também pode estar relacionado a paralisia cerebral, intoxicação por chumbo, abuso de álcool ou drogas na gravidez, reação a certos medicamentos ou alimentos e complicações de parto, como privação de oxigénio ou traumas durante o nascimento. Esses problemas devem ser descartados como causa do comportamento antes de tratar a hiperatividade da criança.

O TDAH chega a atingir de 3% a 5% da população escolar infantil, provocando baixo rendimento escolar, baixa autoestima e dificultando os relacionamentos entre os colegas. De uma maneira geral, as principais causas conhecidas até hoje são:

a. Mães, com depressões pós-parto;
b. Mães que consomem habitualmente psicofármacos;
c. Hábitos de vida muito estressantes.
d. Insegurança emocional da mãe.

1.1 Tipos de TDAH

A Hiperatividade, é uma síndrome com foco principal na atividade motora excessiva, em que sua atividade superior é habitual, geralmente acompanhada de um deficite de atenção. Temos também o Distúrbio do Deficit de atenção sem a Hiperatividade. Nosse caso, o indivíduo já nasce com o transtorno e seus sintomas começam a ser mais evidente quando a criança está no período escolar, geralmente na educação infantil.

O TDAH pode perpetuar da infância até a fase adulta, por isso esta deve ser diagnosticada e tratada o quanto antes para que a qualidade de vida da criança seja efetiva ao longo de todo o seu desenvolvimento.

A ansiedade, a inquietação, a euforia e a distração frequentes podem significar mais do que uma fase na vida da criança, pois os exageros de conduta, de modo geral, diferenciam quem vive um momento atípico daqueles que sofrem de transtorno de Deficit de Atenção com Hiperatividade, doença precoce e crônica, que provoca falhas nas funções do cérebro responsáveis pela a atenção e memória .

Os sintomas são diversificados, variando de leve, moderado e grave, incluindo problemas de linguagem, memória e habilidades motoras. Embora a criança hiperativa tenha muitas vezes uma inteligência normal ou, até mesmo, acima da média, a mesma é caracterizada por problemas de aprendizagem e comportamento. Os professores e os pais da criança devem saber lidar com tal situação que tem como ponto central a falta de atenção, impulsividade, instabilidade emocional e hiperativa incontrolável na criança .

O verdadeiro comportamento hiperativo inter-

fere na vida social e familiar, porque as crianças hiperativas têm dificuldade em prestar atenção e aprender. São incapazes de filtrar estímulos, e, portanto, são distraídas. Assim, essa criança pode falar alto demais e em momentos inoportunos.

As crianças estão sempre em movimento, são incapazes de ficar quietas. São impulsivas, não param em momento algum para olhar e ouvir, devido a sua vontade, curiosidade e a necessidade de explorar surpreendentes e aparentemente infinitas. Outro aspecto importante é que ascrianças hiperativas não toleram ser contrariadas. Discutem com as pessoas próximas, mudam de humor de repente . Essas crianças também tendem a ser muito agarradas as pessoas, porque necessita de muita atenção e alguém que as tranquilize.

A criança hiperativa pode ter muitos problemas. Apesar da "dificuldade de aprendizagem", essa criança é geralmente muito inteligente. Sabe que determinados comportamentos não são aceitáveis. Mas, apesar do desejo de agradar e de ser educada e contida, a criança hiperativa não consegue controlar-se. Pode ser frustrada, desanimada e envergonhada. Ela sabe que é inteligente, mas não consegue desacelerar o sistema nervoso, a ponto de utilizar o potencial mental necessário para concluir uma tarefa.
A criança hiperativa muitas vezes se sente isolada e separada dos colegas, mas não entende por que é tão diferente. Fica perturbada com suas próprias capacidades. Sem conseguir concluir as tarefas normais de uma criança na escola ou em casa, a criança hiperativa pode sofrer de stress, tristeza e baixa autoestima .

1.2 Tipos de Hiperatividade

Durante bastante tempo, a hiperatividade era considerada por muitos estudiosos como sendo a características mais marcante da perturbação da hiperatividade e deficit de atenção. No entanto, há na atualidade diferentes tipos de TDAH. Algumas pessoas com TDAH são excecionalmente hiperativas e impulsivas, outras são mais notavelmente afetadas por estados de desatenção e outras, ainda, apresentam uma combinação de dois ou mais traços conforme o Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM –IV,1994). |Vejamos abaixo:

a. Transtorno de Hiperatividade com deficit de atenção, Tipo predominantemente Desatento.
b. Transtorno de Hiperatividade com deficit de atenção, Tipo Predominantemente Hiperativo/Impulsivo.
c. Transtorno de Hiperatividade com deficit de atenção, Tipo Combinado

1.3 TDAH - Tipo desatento

A pessoa apresenta pelo menos, seis das seguintes características: Não vê detalhes ou faz erros por falta de cuidado; Dificuldade em manter a atenção; Parece não ouvir; Dificuldade em seguir instruções; Dificuldade na organização; Evita ou não gosta de tarefas que exigem um esforço mental prolongado; Frequentemente perde os objetos necessários para uma atividade; Distrai-se com facilidade; Esquecimento nas atividades diárias.

1.4 TDAH - Tipo hiperativo/ impulsivo

É definido se a pessoa apresenta seis das seguintes características: Inquietação, mexendo as mãos e os pés ou se remexendo na cadeira; Dificuldade em permanecer sentada; Corre sem destino ou sobe nas coisas excessivamente (em adulto, há um sentimento subjetivo de inquietação); Dificuldade em concentrar se numa atividade silenciosamente; Fala excessivamente; Responde a perguntas antes delas serem formuladas; Age como se fosse movida a motor; Dificuldade em esperar sua vez; Interrompe e se interrompe.

1.5 TDAH - Tipo combinado

É caracterizado pela pessoa que apresenta os dois conjuntos de critérios dos tipos desatento. Tipo não específico: A pessoa apresenta algumas dificuldades, mas número insuficiente de sintomas para chegar a um diagnóstico completo. Esses sintomas, no entanto, desequilibram a vida diária e escolar.

2. Como diagnosticar o TDAH?

O diagnóstico de TDAH é clínico. Não existe, até o momento, NENHUM exame ou teste que possa sozinho dar seu diagnóstico, nem mesmo os mais modernos tais como ressonância magnética funcional, PET, SPECT, eletroencefalograma digital ou dosagem de substâncias no sangue ou em fios de cabelo.

Para se elaborar um diagnóstico correto dessa condição são necessárias várias avaliações, muitas vezes com abordagem multidisciplinar. A avaliação clínica com médico deve coletar informações não apenas da observação da criança durante a consulta, mas também realizar entrevista com os pais e/ou cuidadores dessa criança, solicitar informações da escola que a criança frequenta sobre seu comportamento, sociabilidade e aprendizado, além da utilização de escalas de avaliação da presença e gravidade dos sintomas.

2.1 Como classificar o TDAH?

O objetivo principal dos MC é melhorar a comunicação entre os pesquisadores e os clínicos. Especialmente, para pesquisadores, os MC permitem que eles compartilhem descobertas; aumentem a confiabilidade e validação dos resultados de pesquisas; e assim encorajem o aumento gradual do conhecimento. Para os clínicos, os MC ajudam na escolha do tratamento mais adequado e possibilitam a avaliação dos benefícios das intervenções terapêuticas. Sendo assim, os MC devem apresentar definições descritivas, com ênfase nos comportamentos apresentados pelos pacientes e nos achados clínicos mais frequentes, independente de sabermos ou não quais os fatores etiológicos envolvidos nos diversos diagnósticos.

Atualmente, os MC mais utilizados são o Manual de Diagnóstico e Estatística da Associação Psiquiátrica Americana, que já está na sua quarta versão, o DSM-IV e o Código Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde, décima versão, o CID-10.

Apesar das enormes vantagens que o DSM-IV e a CID-10 proporcionaram, é preciso estar atento para que eles não sejam utilizados de forma equivocada. Ou seja, os manuais NUNCA podem ser usados para estigmatizar as pessoas. Da mesma forma, é importante lembrar que o diagnóstico é o início do tratamento, não o seu fim. Levantamos essa questão porque muitos professores perguntam se ao dizer o diagnóstico para alguém ou discutir sobre o mesmo com a família não existe o risco de “rotular” o paciente. É interessante pensar que essa pergunta só é feita para diagnósticos psiquiátricos. Para qualquer outra especialidade, quando vamos ao médico queremos sempre saber o que temos. Por exemplo, caso uma criança esteja com febre e tosse, os pais com certeza vão querer saber se seu filho(a) tem bronquite, pneumonia, ou apenas um resfriado, antes de medicá-lo(a) com uma aspirina ou antibiótico. Da mesma forma, em psiquiatria, também é extremamente importante identificar e discutir com o paciente e seus familiares as hipóteses diagnósticas antes de iniciar o tratamento. Se nós, profissionais (tanto da área de saúde quanto de educação), não nos sentirmos à vontade para discutir um diagnóstico específico, como vamos exigir que uma criança com TDAH tenha os mesmos direitos de outra com qualquer problema clínico tais como pneumonia ou diabetes? A seguir, apresentamos os critérios para o diagnóstico de TDAH, de acordo com o DSM-IV Lista de Sintomas do

TDAH de acordo com o DSM-IV:

> A. Ou a presença de seis (ou mais) sintomas de desatenção persistiram pelo período mínimo de seis meses, em grau mal adaptativo e inconsistente com o nível de desenvolvimento OU a presença de seis(ou mais) dos seguintes sintomas de hiperatividade/impulsividade ,por no mínimo seis meses, em um grau mal-adaptativo e inconsistente com o desenvolvimento.B. Alguns dos sintomas de desatenção ou hiperatividade/impulsividade já estavam presentes antes dos 7 anos de idade.C. Algum comprometimento causado pelos sintomas está presente em 2 ou mais contextos [p. ex. na escola (ou trabalho) e em casa].D. Deve haver claras evidências de comprometimento clinicamente importante no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional.E. Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso de um transtorno global do desenvolvimento, esquizofrenia ou outro transtorno psicótico, nem são melhor explicados por outro transtorno mental (p. ex.,transtorno do humor, transtorno de ansiedade, transtorno dissociativo ou transtorno de personalidade.

2.3 Como se trata o TDAH?

O tratamento do TDAH envolve abordagens múltiplas:

- Intervenções psicoeducacionais - com a família; com o paciente; com a escola.
- Intervenções psicoterapêuticas, psicopedagógicas e de reabilitação neuropsicológica;
- Intervenções psicofarmacológicas.
- Entrevistas com os pais (levantamento de queixas e sintomas e relato sobre o comportamento da criança em casa e em atividades sociais);
- Entrevistas com professores (relato sobre o comportamento da criança na escola, levantamento de queixas, sintomas, desempenho escolar, relacionamentos com adultos e crianças)
- Questionários e escalas de sintomas para ser preenchidos por pais e professores;

3. O perfil da criança com TDAH

A criança TDAH com ou sem défice de atenção , em sua chegada no ambiente escolar, necessita de um período adaptação tanto com os novos colegas, assim também com o educador, as regras básicas de uma sala de aula, como a sua própria estrutura de organização, abala o TDAH, as crianças com a perturbações nestas áreas funcionam melhor se o ambiente for previsível, se respeitar rotinas facilmente compreendidas pela criança e se induzir sentimentos de conforto de estabilidade e segurança, isto é, se for um ambiente bem estruturado, já a mesmice em que se posta a aula causa necessariamente um suposto desinteresse nítido, gerando assim a insatisfação acertando-se a desmotivação e com isso a ansiedade e abaixando mais ainda sua auto estima, a falta de informação por parte do educador e colegas de sala de aula, a sua doença pode naturalmente transformar esse ambiente em hostil acentuando assim sua hiperatividade .

As crianças que não apresenta dificuldade de aprendizagens conseguem executar as tarefas de modo rápido e eficiente, mas como também terminam antes dos outros, ao receber o estimulo correto o TDAH, poderá desenvolver acerca de seu objeto de interesse o hiperfoco quando o individuo se desperta para um determinado assunto, ele se focalizar podendo assim passar horas entretido em tal tarefa. A autora menciona exemplos de pessoas geniais que, devido a capacidade de hiperfocar se dedicaram amplamente para conseguir desenvolver seus projetos como, por exemplo, Albert Einstein, Fernando Pessoa, Leonardo da Vinci

e Henri Ford entre outros. Com o hiperfoco temos a criatividade aguçada e o ser criativo onde sua análise de um determinado assunto horas a fio, proporciona a criação.

Se o convívio social é importante para o desenvolvimento da criança para quem tem TDAH não e diferente. Ao professor cabe observar os sinais como agitação e dificuldade de assimilação, as meninas que sofrem da doença são mais distraídas, falam demais ou simplesmente se isolam; já os meninos, no intervalo das aulas, costumam se a meter em confusões ou brincar quase sempre sozinhos, tentam chamar a atenção ou se comportam como se fossem alienados, por serem diferentes dos demais, burlaram regras por não saber seguí-las ou agem por impulso e, em muitos casos, a criança com TDAH ser até um mandona.

Vale salientar que o aluno com TDAH, não pode ser julgado e taxado como rebelde. Por sofrer de uma doença que provoca dificuldade de concentração, não se dão conta das ordens que recebe. A criança com TDAH, em suas amizades tende a concentrar sua atenção em crianças mais novas, mantendo dessa forma o seu papel de líder, elevando sua autoestima, normalmente baixa em demasia.

No que tange a aprendizagem, especificamente os alunos com TDAH têm como fator complicador deste processo a falta de atenção, o que levará ao aluno perder a explicação sobre atividades, não conseguindo realizar a mesma sozinha, cometendo erros por distração, armazenamento superficial de informações. Essa problemática automaticamente reduz mais ainda sua autoestima, pois não vê na escola motivação suficiente para se aperfeiçoar.

> Muitas crianças com TDAH e com transtorno de aprendizado simplesmente não gosta de escola , não gosta de estudar porque sabem que tem muita dificuldade e precisam se esforçar muito para ter um desempenho que não vai se lá grande coisa. (MATTOS, 2004, p. 103)

Para refletirmos melhor qual será a melhor escola para uma criança com o TDAH, deve – se verificar se na instituição escolar dar-se-á importância às características individuais de cada um, elaborando em sua proposta escolar as características individuais de cada individuo, assim como a avaliação deste deve ser diferenciada, sendo que uma vez temos alunos diferenciados, visto que em algumas turmas temos uma quantidade maior de alunos, e este porém fica de lado passando horas a fio somente a olhar pela a janela ou no fundo da sala .

4. Abordagem de Ensino do Professor

O educador deve se informar, sobre o transtorno e o que diz respeito ao seu aluno, essa informação consiste na leitura de manuais práticos sobre a doença, tanto como conhecer seu aluno por meio dos pais, como conhecendo sua atitude perante tal situação, seus gostos, pois assim construirá não uma ideia equivocada de que o mesmo (estudante com TDAH) é um aluno indisciplinado sem limites ou uma criança cuja família não o educou direito .

É notório que o educador com um aluno nesta condição, automaticamente, despenderá de mais atenção do que com os demais estudantes da turma, pois o mesmo necessita paralelamente de uma atenção individualiza, atenção essa que não pode afetar o restante do grupo e que, ao mesmo tempo, o mesmo não se sinta discriminado. É necessário que o educador venha a refletir sobre a sua prática em sala de aula e as crenças teóricas que o acompanham ao longo de sua trajetória, pois neste momento põe se a prova se o que está sendo feito realmente é apropriado para cada público em cada sala de aula, assim é fundamental que o educador tenha oportunidade de rever seus conceitos, crenças e atitudes.

Mattos (2004), atenta para que os pais, juntamente com os professores que convivem com a criança, podem fazer a diferença se auxiliar em suas necessidades de concentração e organização nos momentos de estudo, tanto em sala de aula quanto em casa. Em residência, o local de estudo deve ser silencioso e não ruidoso, assim não proporciona desatenção, para tento vale informar que não deve ser uma poluição visual como objetos coloridos, que poderão distrair a criança; o local deve ser bem iluminado, confortável e arejado .

E importante também que a criança venha a participar das atividades, se envolvendo na tomada de decisões sobre seus deveres de casa e da escola, fazendo com que ela se aproxime mais do ofício de estudar, fazendo com que o estudo se torne mais fácil para ela, por meio deste efeito de aproximação dos estudos. Para tanto, deve se acomodar a criança com TDHA do jeito mais confortável possível, seja em pé, deitada, de modo que paulatinamente os adultos façam intervenções para que este adote uma postura mais organizada, de modo convencional, esta tarefa no entanto deve fazer parte da rotina, tanto de educadores como dos pais, que lidam diretamente com o estudante com o TDAH. Deste modo, negociar regras a serem seguidas, o aluno acabará tendo um consenso do que se espera dela no futuro.

Mattos aponta que deve ser feito um planejamento semanal para a criança com as atividades que forem aplicadas, devendo as mesmas serem rápidas para que não canse ou dispersе sua atenção e paulatinamente devem ser aumentadas (as atividades) para conforme a criança vai desenvolvendo sua atenção.

Vale acrescentar que a memorização deste ocorre quando tem um vínculo com o que ele já sabe, assim acontece uma aprendizagem significativa, caso a criança esteja cansada não haverá êxito, nem mesmo com repetições infindáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findar desse artigo, é possível perceber a importância de pais e edcadores conhecerem do que é o TDAH, os seus tipos, como diagnosticar tal transtorno, para poder lidar com um indivíduo portador deste deficit de atenção, enquadrando-o dentro de seu nível.

Foi possível também, por meio deste artigo, averiguar como é possível trabalhar pedagogicamente com o aluno com o TDAH. Para tanto, o educador deve flexibilizar seu trabalho para incluir esse aluno verdadeiramente no processo educativo, favorecendo o mesmo pedagogicamente. É fundamental também que a partir deste conhecimento sobre o TDAH, se abre novos horizontes do educador para o êxito na sua relação com a criança, e a família e os demais envolvidos nesse processo, porque a participação da família e o contanto permanente destes com a escola, o educador e os psicólogos forma uma ponte para o desenvolvimento de um trabalho harmonioso, no qual se torna possível superar os desafios e dar efetiva condição de aprendizado e desenvolvimento à criança portadora de TDAH.

REFERÊNCIAS

GOLDSTEIN, Sam & GOLDSTEIN, Michael. 1994.Hiperatividade como desenvolver a capacidade de atenção da criança, Campinas Papirus, 1994.
LEMOS, Mattos; PHELAN, T.W. No mundo da Lua: perguntas e respostas sobre o transtorno do deficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Editorial, 2004.
SILVA, Ana Beatriz B. 2003. Mentes inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. São Paulo:-Gente, 2003.

SITES
www.tdah.org.br

O IMPACTO DA LEGISLAÇÃO E DAS PRESCRIÇÕES PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA, O FIM DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA E A CHEGADA DOS ESTUDOS SOCIAIS, BRASIL (1971-1989)

Washington Barros

RESUMO

O artigo apresentado visa estabelecer um diálogo entre autores que falam sobre a metodologia do Ensino de História, com a intenção de cruzar suas falas em pontos de igualdade e diferença na relação da trajetória do Ensino da Disciplina de História no Brasil de 1964 a 1989.

Tendo como objetivos: Entender as questões e as tensões que levaram as mudanças dentro da disciplina de História e as mudanças na sociedade, observar como essa enxergava a História enquanto disciplina e a instituição escola dentro de uma conjuntura fortemente influenciada pela por uma cultura norte americana, dentro de um período tecnicista até a abertura das mentalidades na década de 1980.

Após selecionar os autores que busquem explicar e explicitar o tema em datas e momentos históricos diferentes a metodologia deu-se em intercalar suas visões traçando uma linha cronológica sempre cruzando suas ideias com as leis de cada momento e a perspectiva histórica da sociedade brasileira.

Durante os quatorze anos que exerço o magistério sempre foi uma grande dúvida entender quais as bases legais do Ensino de História durante sua trajetória nas ultimas décadas, o porquê de certa repulsa da mesma por parte de alguns estudantes e mais tendo estudado parte de minha vida escolar com livros didáticos que ainda eram intitulados como de "Estudos Sociais", verificar sua origem e importância em dado momento da sociedade.

Logo, o que se pôde perceber em resultados é que a disciplina de História esteve sempre à disposição e com uma interligação muito tênue entre: política, sociedade e manipulação de informações, hoje essa é pautada nas pluralidades e possibilidades na busca da criticidade e plena formação do educando: Social, Civil, Ideológica, Política e Religiosa.

RESUMEN

El trabajo presentado pretende establecer un diálogo entre autores que hablan sobre la metodología de la Enseñanza de la Historia, con la intención de cruzar sus discursos en puntos de igualdad y diferencia en la relación de la historia de la Enseñanza de la Historia en Brasil desde 1964 hasta 1989.

Teniendo como objetivos: comprender los problemas y las tensiones que llevaron a los cambios dentro de la disciplina de la historia y los cambios en la sociedad, observar cómo consideraba la historia como una disciplina y la institución escolar dentro de un contexto fuertemente influenciado por una cultura norteamericana, dentro de un período tecnicista hasta la apertura de las mentalidades en la década de 1980 hasta la llegada del neoliberalismo en 1996.

Después de seleccionar a los autores que buscan explicar y explicar el tema en diferentes fechas y momentos históricos, la metodología se llevó a cabo entre sus puntos de vista, dibujando una línea cronológica, cruzando siempre sus ideas con las leyes de cada momento y la perspectiva histórica de la sociedad brasileña.

Durante los seis años que he estado enseñando, siempre ha sido una gran duda entender cuáles han sido las bases legales de la Enseñanza de la Historia durante su trayectoria en las últimas décadas, por qué a algunos estudiantes no les gusta y han estudiado parte de mi vida escolar. con libros de texto que todavía se llamaban "Estudios sociales", verifique su origen e importancia en un momento dado de la sociedad.

Por lo tanto, lo que se puede ver en los resultados es que la disciplina de la Historia siempre ha estado disponible y con una interconexión muy tenue entre: política, sociedad y manipulación de la información, hoy se guía por la pluralidad y las posibilidades en la búsqueda de la criticidad y la formación completa. del alumno: social, civil, ideológico, político y religioso.

INTRODUÇÃO

O presente texto pretende debater o ensino de História, pois esse é um capítulo a parte nos estudos da História da Educação Brasileira. Tendo em vista que foi criado, recriado, imposto e vetado, ora buscando constituir uma identidade nacional, em alguns períodos, ora defendendo a transformação social, durante duas décadas esteve à disposição do serviço de militares que impuseram regras e normas para controlar as pesquisas na área de História e da História ensinada nas escolas.

Em seu nascedouro, como disciplina escolar no Brasil durante o início do século XIX, a História se colocou como uma forma de buscar e incentivar o sentimento da recém-nascida nação na ânsia de construir uma identidade brasileira, porém, durante seu trajeto sofreu alterações por razões políticas (PINSKY, 2007, p. 22) ou ainda pela velocidade dos tempos modernos.

Fato é que a História e a escola serviram de ponto e contra ponto para uma base governante, potencialmente capaz de moldar a vida da sociedade e de seus cidadãos, tendo nela expressa seus desejos de forma a “moldar” o pensamento da grande massa. A forma como é tratada a disciplina e suas mudanças são alvo desse projeto de pesquisa, cujo recorte se inicia depois de sua reforma com a Lei 5692/71[1], período em que o ensino de História foi abolido das grades curriculares em favor de disciplinas que favorecessem outros interesses, no caso, os interesses dos grupos que apoiavam os militares que estavam no poder desde 1964. Sendo assim a criticidade e o ponto social foram esquecidos nesse aspecto. Segundo Fonseca (1993, p. 25-27):

> Para a realização de um projeto educacional, um dos elementos mais importantes do processo é o professor, Este supostamente domina o saber, e a educação realiza-se através do seu trabalho

1 - A lei 5692/71, Lei de diretrizes e bases, Lei orgânica na educação que foi promulgada pelo então presidente da República Emílio Garrastazu Médice em 11 de Agosto de 1971, durante o período militar que começou em 1964 e durou até 1985, retirando da grade escolar os ensinos de História e Geografia do Ensino Fundamental I (Antigo 1º Grau) e implantando de 1ª a 4ª Série do Ensino Primário: Estudos Sociais, 5ª a 8ª Série do Primeiro Grau (Ginásio) Educação Moral e Cívica e Ensino Médio (Antigo Colegial) O.S.P.B..

> no nível de planejamento e execução do processo de ensino, sendo investido de autoridade institucional. A lógica da racionalização capitalista incorporada pelas escolas brasileiras nas décadas de 20 e 30 é aprimorada pelas escolas brasileiras pelas novas mudanças através do aperfeiçoamento do controle técnico e burocrático no interior das escolas: a perda maior do controle do processo de ensino e a subordinação dos professores aos supervisores e orientadores pedagógicos, a massificação e imposição do material didático (livro didático por excelência) são algumas das formas aperfeiçoadas. [...]. As licenciaturas curtas vêm acentuar ou mesmo institucionalizar a desvalorização e a consequente proletarização do profissional da educação. Isto acelera a crescente perda de autonomia do professor frente ao processo ensino/aprendizagem na medida em que sua preparação para o exercício das atividades docentes é mínima ou quase nenhuma; uma vez que os antigos exames de suficiência e as licenciaturas curtas não se diferiam muito. Assim, as licenciaturas curtas cumprem o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas.

Ou seja, na teoria o objetivo para promover um "aligeiramento" na formação do professor com consequências diretas para a prática desses profissionais na sala de aula, estava arquitetado de forma vedada.

Com o avanço do poder militar e o maior acesso à tecnologia, as Ciências Humanas sofreram um processo de deslegitimação em relação às demais ciências e disciplinas escolares, e, em se tratando da disciplina de História a questão é maior, ganha outras dimensões, pois, essa sofreu grande mudança na década de 1970, sendo reduzida a um discurso dominante do poder militar voltado para as tecnologias, pois é importante pensarmos que esse período vem depois da Segunda Guerra onde a preocupação mundial era formar mão de obra capacitada e habilitada para desenvolver novas armas. Neste sentido, Bittencourt (2008, p.197) afirma:

> Nos anos 70, assiste-se uma organização diferente do currículo, criando-se o primeiro grau de oito anos e um segundo grau profissionalizante. Um currículo de caráter científico, mas entendido em sua formulação apenas como tecnicista, consegue se impor e as áreas humanas passam por um amplo processo de descaracterização e perda de Status. A História do Brasil se mescla com os estudos da Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social dos Problemas do Brasil (OSPB), formando uma amalgama de conhecimentos superficiais sem base cientifica.

Dentro dessa perspectiva o foco deste artigo é cruzar, comparar as falas dos autores que abordam esse tema, logo após, analisar as leis vigentes no momento histórico estudado, propondo assim um dialogo entre Legislação e contexto histórico. Relacionando ambos os processos em entendimento, verificando como um autor pode se apoiar, justificar e dialogar com a escrita do outro. A seleção dessas bibliografias e esses procedimentoS se justificam na busca de entender as seguintes questões:

O que mudou no Ensino de História após a promulgação da 5692/71? Como essas mudanças atingiram a formação de alunos e professores dentro dessa Lei no período 1971-1996?

Quais fatores internos e externos (dentro e fora da escola) propiciaram a mudança da 5692/71 para 9394/96?

Quais as prescrições legais e teóricas do atual Ensino de História, após a 9394/96?

A pesquisa se propõe a abordar a trajetória do ensino de História dentro da grade curricular nos 18 anos que percorrem a LDB 5692/71 não em sua totalidade, onde antes (final do século XIX, início do século XX) considera-se que essa instituição era somente voltada para a classe dominante, os membros da oligarquia. Percebe-se, pela citação abaixo, que o ensino de modo geral no Brasil, esteve sendo voltado para a elitização, com fortes raízes católicas. Conforme afirma Bittencourt (2008, p. 194):

> Nesse modelo de currículo de humanidades, voltado para a formação de valores aristocráticos, com a concepção de um humanismo excludente, a identidade nacional era constituída exclusivamente pela inserção do Brasil no mundo ocidental e cristão. O sentimento de pertencer a um mundo branco e seguidor de padrões estabelecidos por europeus cristãos predominava nos projetos de setores das elites encarregadas de conduzir a educação escolar e tais projetos, é importante destacas, eram muitos coerentes. Tratava-se de um conhecimento escolar organizado para a formação das elites encarregadas de dirigir a nação e seria ingenuidade e anacrônico imaginar que tais elites estivessem interessadas em incluir em seus projetos políticos, a participação das camadas populares, como ex- escravos, trabalhadores urbanos e rurais.

A pesquisa tem, como alicerce, diversos autores que tratam do ensino de História no período, tais como: Circe Bittencourt (2007), Leandro Karnal (2008), Selva Guimarães (2003), Marcos Napolitano(2007), Carla Pinsky (2007), Kátia Abud (2007) e Jaime Pinsky (2007). Escreveram sobre o período de 1971 a 1989 e até mais, tratam das reformas educacionais no ensino de História, traçando uma linha cronológica de análise, sempre englobando a sociedade que passava por um período militar, onde vozes eram silenciadas e o sentimento de impotência e falta de liberdade imperava. E, na escola não era diferente, com a falta de investimento nas pesquisas e na busca do pensamento critico os discursos eram retóricos, sem base ou fundamento conforme afirma Abud (2008 p. 47) que intercala a o momento Histórico, com a situação educacional na década de 1980:

> Ao abraçar perspectivas antropológicas e literárias, muitas vezes o discurso historiográfico, também no Brasil, tornou-se presa de meras constatações narrativas sobre um cotidiano despolitizado, desvinculando-se da própria consciência histórica, que acima de tudo, pressupõe a definição ética do historiador perante seu tempo. Em decorrência disso não resta duvida que o ensino passou a correr o risco de fragmentar-se e prender – se num circulo de sua própria pratica, crítica esta paradoxalmente feita à rigidez teórica dos anos 80.

Outro fator importante que corroborou para um Ensino de História mais ligado às produções historiográficas acadêmicas foi a criação da Associação Nacional de História (ANPUH), sendo a responsável por um novo olhar dentro do Ensino da disciplina no Brasil, pois houve, desde então, uma preocupação no final da década de 1980, principio da década de 1990 em resgatar o caráter investigativo da História enquanto disciplina escolar alterando seu

caráter formativo e passando a preocupar-se novamente com o campo da pesquisa dentro da sala de aula.

1. Do Clássico ao Dinâmico: a trajetória do ensino de História

A História ensinada, tal qual conhecemos hoje é algo recente, nem sempre foi baseada na totalidade, na analise de hipóteses e a escola nem sempre foi inclusiva como nos dias de hoje. Segundo NADAI (1992) escola e a História brasileira eram extensão da corte francesa, de sua historiografia que estendia seus tentáculos sobre o Brasil. A mesma afirma:

> Assim a História estudada no Brasil foi a História da Europa Ocidental, apresentada como verdadeira História da Civilização. A História da Pátria seguiu como um apêndice, sem corpo autônomo, ocupando papel extremamente secundário, relegada aos anos finais dos ginásios reduzidos a um número ínfimo de aulas, sem estrutura própria, consistia em um deposito de biografias de homens, de datas e batalhas. (p.46)

Esse foi o modelo educacional pelo qual optou o imperador e, de fato, não era de se estranhar, pois a França era o país que suspirava civilidade e progresso, além de sua corte que ainda era tida como sinal de nobreza e puro requinte, logo, a corte brasileira assim como as classes mais abastarda jamais desprezariam os padrões franceses nesse momento histórico. Apagar ou não contemplar esse feito seria não cortejar, não prestigiar o século das luzes e o mundo Ocidental Cristão.

A formação da primeira turma de professores de História, no Brasil, em nível universitário, ocorreu apenas no século XX, com a fundação da Universidade de São Paulo, em 1934 e, esse momento, é considerado um marco de extrema importância. Pois, pela primeira vez, esses eram separados do ensino escolar e passavam a ser considerados profissionais graduados com conhecimento cientifico, tornando-se cientistas nas ciências humanas.

A partir de 1960 com a criação das Leis de Diretrizes e Bases Nacionais, no Brasil, a licenciatura foi aceita como sendo paralela ao bacharelado. LOGO a graduação em História que era algo voltado para o cientificismo, a descoberta do saber, passou a ser compreendida como uma "disciplina conteudista", ou seja, a academia ficou com duas vertentes na formação do professor de História, a primeira seria o bacharelado, voltado para a formação do pesquisador, e a licenciatura para a formação do professor de História (MARTINS: 2000).

Torna-se perceptível a partir de década de 1970, mais precisamente no ano 1971 que o ensino de História da academia não era o mesmo do ensinado na escola. Nem de longe as discussões feitas nas universidades eram lembradas pelos professores nos bancos escolares ou com o corpo discente haja visto que isso se deve ao plano de ensino implantando pelos militares que previa um ensino unilateral, ou seja, uma única verdade seria ensinada e essa seria uma História cheia de intencionalidades voltada para o nacionalismo, com um sistema positivista, baseando-se nas grandes personagens da História, numa memória dominante.

O ensino tornava-se estático e tendencioso voltado para "moral e os bons costumes" e também se embasava no sistema Norte Americano de ensino (Sul dos Estados Unidos), pois além da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) no antigo Primeiro Grau (ciclo que com-

preendia da 5ª à 8ª Série), hoje Ensino Fundamental II, surgia também o Ensino Religioso e a Língua Inglesa no currículo dando mostras de que o Regime Militar no Brasil era Tri partite que incluía: O Poder Militar Brasileiro, A Igreja Católica Apostólica Romana e a grande influencia dos Estados Unidos da América. Com isso sai de cena o ensino de História e entra a disciplina de Estudos Sociais promovendo uma formação geral do educando.

Essas mudanças provocaram um aligeiramento da formação do professor, não para o ensino superior, mas sim para o ensino técnico, afinal esse era o momento vivido pelo Brasil, a demanda pelo ensino tecnicista nas escolas, onde o importante no ato de estudar não era a reflexão sobre o conteúdo ou o método de estudos, mas sim o acumulo pelo acumulo especifico das informações que, na década de 1970, estavam voltadas para as grandes empresas multinacionais que se instalavam no Brasil.

Não há como negar que com o Regime Militar a escola que até então era elitizada, apenas para poucos, entrou numa fase expansiva e com tendência inclusiva, pois, as matrículas que eram em torno de 15.892.230 em 1970, aumentaram para 22.598.254 no ano de 1980[2]. Se, por um lado o acesso passou a ser garantido a todos, as informações não, havia ainda um elitismo brasileiro. Esse pensamento imperava entre as camadas mais abastardas financeiramente no país, POIS preparava-SE alguns para a universidade e outros de fato para servirem de mão de obra. Logo, as informações necessárias para prosseguir a vida estudantil eram limitadas, de acordo a camada social de origem do estudante. Havia, ainda, o Conselho de Segurança Nacional, que tinha a função de reprimir e fiscalizar todo e qualquer pensamento voltado a questionar o sistema dentro e fora das escolas. Logo, era preciso fiscalizar, e muito bem, a base de formação dos formadores dessa camada estudantil, os PROFESSORES. ERA criada, então, a licenciatura curta:

> O argumento utilizado pelo governo federal ao instituir a licenciatura curta, foi o mesmo utilizado pelos legisladores da L.D.B de 1961, qual seja, suprir a carência de professores qualificados no mercado de trabalho. A lei de Diretrizes e Bases previa em seus artigos 116,117 e 118 que, enquanto não houvesse número suficiente de professores habilitados, tanto em cursos normais quanto para o primário como em licenciaturas para outros níveis, esta carência seria suprida através de exames de suficiência realizada pelas escolas normais e faculdade. Desta forma, profissionais de outras áreas poderiam habilitar-se legalmente para as atividades do magistério, Estas medidas fazem parte das " disposições gerais e transitórias da L.D.B. (GUIMARÃES: 1993 p.26)

Logo, o que podemos perceber é que há um grande plano para restringir não somente a imagem do professor como também podar suas formas de pensamento e mais, suas práticas, haja visto que qualquer profissional poderia exercer o magistério, ainda que não fosse devidamente habilitado na área; Ou seja o compromisso com a educação, e principalmente com o saber histórico era deixado de lado assim como a questão critica e pedagógica. O importante era suprir a necessidade de mão de obra em sala de aula, já a qualidade pedagógica seria deixada de lado. Podemos,

2 - FIBGE, Anuário Estatístico do Brasil,1983.

então, compreender esse momento como sendo um marco importante na desvalorização do professor frente não só a sociedade, até mesmo em seu plano de carreira, pois houve, com isso, a perda de sua autonomia e da identidade de classe. Com isso, se cumpre o papel do controle sobre a educação brasileira e nas relações pertinentes ao ensino técnico nas escolas.

Nos 1º e 2º graus estavam previstos, após as mudanças de 1971, a introdução da disciplina de Estudos Sociais e isso gerou uma queda no padrão da formação dos professores de História e Geografia, pois agora era prevista a licenciatura curta. Logo, os professores não mais exerceriam suas funções na área das ciências humanas, mas sim ministrariam aulas de Educação Moral e Cívica e Organização Social dos Problemas do Brasil(OSPB).

A formação dos professores era muito deficitária, pois eram polivalentes, ou seja, professores com formação em todas as áreas do conhecimento: Em Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências da Natureza e Educação Física e isso acarretou uma descaracterização dos profissionais ligados as Ciências Humanas (FONSECA: 1993). Fato é que o ensino de História passou a ser raso e superficial, tanto em nível superior quanto em nível escolar (o importante nesse momento era a formação técnica, seguindo o modelo norte americano de formação ampla e geral).

Com isso, o professor ficou refém do livro didático (BITTENCOURT: 2007), com a formação geral e voltada para as questões cívicas a formação deste profissional entrou num nível de dependência literal do livro didático, sendo assim, era um mero reprodutor de uma mentalidade militar. Estava pronto e posto o plano para desenvolver uma nação alienada, acrítica e sem identidade própria. De acordo Déa Fenelon (1984), as licenciaturas curtas em Estudos Sociais visavam à realização de um ensino reprodutor:

> O professor idealizado para produzir esse tipo de ensino, deverá, portanto ser submetido a um treinamento generalizante e superficial, que conduzirá fatalmente a uma deformação e a um esvaziamento de seu instrumental cientifico. Não há que pensar em fornecer-lhe elementos que lhe permitam analisar e compreender a realidade que o cerca. Ele também não precisa refletir e pensar, deve apenas aprender a transmitir.[3]

Podemos observar um movimento (pequeno) entre os professores de História à medida que a tomada de consciência foi feita ao perceberem que perdiam dia após dia sua autonomia em sala de aula.

A intenção do governo nas escolas era de promover a plena concepção cidadã nacionalista, mas não incentivar o sentimento crítico, politico de ser cidadão. Se por um lado as escolas estaduais regrediram drasticamente em seus índices de alcances, de acesso a população, as particulares tiveram expansão recorde como não se via desde os tempos do Império (BITENCOURT:1990).Tais reformas não se viam desde 1931, quando foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública (MESP). Para Abud(1993), a máxima dominante do estado fora estabelecida nesse momento, ou seja, o Estado exerce seu papel ditatorial através dos

3 - Déa R. Fnelon, A questão dos estudos sociais, in cadernos Cedes/A pratica do ensino de história, São Paulo, Cortez/ Cedes, nº10,1984,p.14. Déa foi umas das grandes figuras contra a licenciatura curta em Estudos Sociais no Brasil.

seus livros didáticos. Logo, podemos observar que a década de 1970 foi de um período que favoreceu grande controle ideológico. Esse controle tinha o objetivo de combater membros da sociedade que resistiam ao governo militar como, também, era voltado para total repressão intelectual. No âmbito acadêmico escolar, a preocupação seria com a forma como seria ensinado e o conteúdo previsto na matriz curricular.

2. A criação dos Estudos Sociais e suas Legitimações.

Apesar da disciplina de Estudos Sociais substituir as de História e Geografia nos 1º e 2º graus, essa não se tornava menos importante, pois tinham um número de aulas significativos na grade escolar.

Logo, o Conselho Federal de Educação(CFE) criou cursos de três anos relacionados a formação polivalente dos professores com a missão de expandir os limites da escola, porém não com a intenção de formar pesquisadores. A grande intenção com a criação da disciplina Estudos Sociais era mudar para dar continuidade ao sistema não velado de suprimir a democracia.

Diante tal necessidade o Conselho Federal de Educação (CFE), viu-se em uma condição tradicional de periodização europeia, aconselhando, induzindo as universidades a dividir o ensino de História desta forma: Idade Antiga, Idade Média e Idade Contemporânea. Cabe lembrar que a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP) ainda contava com um sistema de orientação vocacional, voltado a descobrir aptidões dos alunos que seriam encaminhados às empresas (MARTINS: 2000.p.96).

Seguramente foi durante o regime militar que todo o plano de ensino voltado ao cerceamento da critica e das formas de expressão dentro da educação foram traçados e isso gerou a degradação na carreira do professor, enquanto ser pensante e modificador do seu tempo. Esse momento pode ser classificado como um PERÍODO SOMBRIO, tanto para os Historiadores (pesquisadores), professores de História quanto também para a disciplina.

Se a década de 1970 foi um período verdadeiramente difícil para a disciplina de História e seus profissionais, a partir de 1980, uma luz, um movimento de revolução silenciosa era traçado nos órgãos destinados a trata-la verdadeiramente com o uma ciência autônoma e clara, exemplo disso foi o SURGIMENTO da Associação Nacional de História (ANPUH)[4], no cenário nacional, reivindicando a autonomia da Disciplina Histórica.

É necessário ressaltar que o debate sobre os marcos importantes dentro da disciplina se cruzam com a estrutura coletiva e política na sociedade, pois se ambas encontravam-se em condições conturbadas em seus interiores na década de 1970, com essa grande repressão a partir de 1980 elas também se reencontram no momento de abertura das mentalidades, logo as mudanças e as expectativas dentro do ensino de História, estiveram sempre ligados ao contexto social da época..

Nesse período, se a sociedade brasileira já começava a se manifestar em relação ao regime militar promovendo manifestações, passeatas, festivais e tantas outras maneiras de abertura

4 - A Associação Nacional de História (Anpuh) é um órgão fundado em 1961 na cidade de Marília, hoje situado no prédio da Faculdade das Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, com o objetivo de entender a História como de fato uma ciência humana, primeiramente em âmbito universitário, a entidade surge com manifestos de defesa de causa pelas fontes históricas e pela legalidade e aceitação das diferentes culturas.

nesse regime, no campo escolar principalmente entre os professores de História que eram apoiados pela recém-criada ANPUH a situação não foi diferente, pois os mestres já não aceitavam receber materiais prontos, empacotados, de um órgão superior e queriam também participar da elaboração dos conteúdos. É importante relacionar esse momento em que a sociedade brasileira passava por um grande processo de mudança, pois com o crescimento econômico do Centro Sul, mais necessariamente, da Região Sudeste fez com que houvesse um grande processo migratório vindo das regiões Norte e Nordeste.

Entretanto, região Centro Sul apresentava grande diversidade cultural, novamente a escola (grande lugar de encontro entre essas pluralidades) começa a se deparar com uma comunidade em si cosmopolita, ou seja essa agora era o encontro de várias "sub etnias" dentro do seu espaço, com brasileiros que provinham de diferentes usos e costumes em busca de oportunidades melhores de vida, e com essas oportunidades vieram novas formas de pensar e trazer um novo momento dentro da educação brasileira.(BITTENCOURT:2008).

Dentro de toda essa efervescência no campo das mentalidades é importante ressaltar que a sociedade passava por um novo conceito de educação universitária, pois agora o vestibular cobrava outras aptidões de seus vestibulandos, não mais as do passado, baseadas em um conteúdo fechado, sem flexibilidade. Nesse contexto, as exigências seriam voltadas para como o vestibulando articularia as diferentes áreas do conhecimento, em como conseguiria se expressar nas diversas partes do saber usando a critica e uma posição analítica.

Logo a educação precisava ser modificada em sua base, sendo assim, podemos presumir que a relação escola-sociedade precisava se dar de forma mais dinâmica e contemporânea, não seria possível uma sociedade em plena abertura política e também nos campos da arte e da ciência com uma escola retrógrada, com um ensino tacanho, pois o que se viu a partir da década de 1980 foi uma grande revolução no campo do saber, principalmente em relação às ciências humanas que, desde 1945, estavam em grande demérito em relação as ciências exatas e biológicas que passaram a ser sinais de progresso escolar, pois possibilitavam a formação de cunho tecnológico necessário a vida e imprescindível para o desenvolvimento da sociedade. Essas seriam geradoras de riqueza para a nação. O que se consegue perceber com esse período é que os interesses da nação foram superados pelos das multinacionais[5] que, de forma escancarada, faziam do trabalhador uma máquina, usurpando o senso critico no trabalhador, que não necessariamente precisaria pensar, apenas executar suas funções de forma mecânica, rápida e perfeita.

Na academia, a Nova História Cultural fazia a integração do Brasil com o mundo trazendo a noção de que o passado tem que ser interrogado, se não seu estudo não faz sentido. Neste sentido, o interpretar não pode ser confundido com o inventar, colocando o ensino de História em novos rumos, onde os educandos devem se entender como seres responsáveis pela sua formação social.

5 - Esse momento na História do Brasil deveu-se principalmente à conjuntura internacional, pois a partir da Segunda Guerra Mundial que terminou em 1945, o sentimento bélico voltado para construir armas, dominar territórios era entendido como primordial para uma nação segura e solida, sendo assim podemos verificar que houve uma super valorização das ciências exatas, pois representariam a força em um momento de conflito. Podemos atribuir a esse momento outra união que foi a invasão das empresas Multinacionais no Brasil, dando força nas décadas de 1960 e 1970 ai ensino tecnicista no Brasil.

Normas para publicação de trabalhos

A Comissão Editorial da Revista **Educação Integral** do grupo Educacional Ineq torna público aos interessados que receberá textos de entrevistas, traduções de documentos e textos clássicos, artigos, resenhas e relatórios de campo, de caráter inédito, cujas matérias tratem das teorias, objetos e metodologias das Ciências humanas e Sociais Aplicadas, resultantes ou não de pesquisas empíricas. Os referidos textos deverão conter as seguintes cláusulas:

1. Resumo em Língua Portuguesa, contendo de 100 palavras, referências do autor (instituição, cargo, titulação e endereço eletrônico);

2. Resumo em inglês ou espanhol;

3. Palavras-chave: até cinco;

4. Redação em língua portuguesa, digitação em folha formato A4, word for Windows, fonte Time New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, margens esquerda e superior com 3 cm, direita e inferior com 2 cm;

5. As entrevistas deverão ter, no máximo 04 (quatro) laudas; as traduções de documentos e textos clássicos e os artigos científicos, de 08 (oito) a 16 (dezesseis) laudas, as resenhas até 03 (três) laudas e os relatórios de trabalho de campo até 15 (quinze) laudas, incluindo-se nessas delimitações as tabelas, quadro, gráficos, figuras, fotografias e referências bibliográficas que fizerem parte dos textos;

6. Apresentar notas de rodapé (se necessário) numeradas em algarismos arábicos;

7. As citações e referências bibliográficas devem obedecer ao padrão estabelecido pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (a mais atualizada), para referenciamento de livros, revistas, suportes eletrônicos e outros multimeios, disponíveis no site www.abnt.org.br;

8. Os textos encaminhados à Comissão Editorial da Revista Educação Integral do Grupo Educacional Ineq serão apreciados por três membros desta comissão, que poderão aceita-los integralmente, propor reajuste ou recusá-los, com base em critérios técnicos como: coerência textual, encadeamento lógico, normas da ABNT vigentes, problemática enunciada e desenvolvida, introdução, referencial teórico, considerações finais e referência bibliográficas;

9. Os textos que não observarem os padrões aqui estabelecidos não serão publicados;

10. Os Autores que tiverem trabalhos publicados terão acesso ao arquivo digital da Revista Educação Integral, não sendo pagos direitos autorais;

11. O conteúdo dos textos deve passar por criteriosa revisão textual, que é de responsabilidade de seus autores;

12. Os casos omissos serão discutidos e deliberados pela Comissão Editorial;

13. Informações sobre o periódico podem ser solicitados aos editores, no Núcleo de Desenvolvimento de Atividades Pedagógicas do Grupo Ineq ou via e-mail;

14. Os trabalhos deverão ser enviados somente por e-mail para o endereço: educacaointegral@ineq.com.br com o devido comprovante de pagamento do artigo. **Não enviaremos para revisão, antes de identificar o pagamento.**

CONHEÇA O NOSSO GRUPO EDUCACIONAL!

INEQ
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

FAEP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO PAULISTANA

FACULDADE DE TECNOLOGIA
alpha CHANNEL

Cursos de Graduação, Pós-Graduação, Segunda Licenciatura, Extensões Universitárias e Aperfeiçoamentos.

www.ineq.com.br | www.faculdadespaulistanas.edu.br | www.alphachannel.net.br

Para saber mais ligue: (11) 3218-0088 | WhatsApp: (11) 94709-3959

INVISTA EM SUA FORMAÇÃO

- ✔ CURSOS DE PÓS GRADUAÇÃO
- ✔ APERFEIÇOAMENTOS
- ✔ SEGUNDA LICENCIATURA
- ✔ EXTENSÕES UNIVERSITÁRIAS

INEQ®
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

www.ineq.com.br

(11) 3218-0088 / 3932-0088 / 3496-4862

(11) 94709-3959