

Revista **a** EVOLUÇÃO

ISSN 2675-2573

Ano I - nº 7 | Ago/2020 | ISSN 2675-2573

EDUCAR NÃO É SACERDÓCIO, É ESCOLHA CONSCIENTE DE TODOS OS ENVOLVIDOS.

EDIVAN COSTA GOMES

ENTREVISTAS

DESTAQUES

DIFICULDADES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Prof.ª M^a. Angela Helena Rodrigues Leite

COMO A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS IMPACTOU NA EDUCAÇÃO?

Prof. Esp. José Leonardo Silveira Siqueira

Carolina Aleoni Arruda

Nathalia Sampaio Carvalho

ESPECIAL E IMPORTANTE

Prof.ª Esp. Ana Paula de Lima



A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais

www.primeiraevolucao.com.br

Revista **EVOLUÇÃO**

Ano I - nº 7 Agosto de 2020 - ISSN 2675-2573

Editor Responsável:

Antônio R. P. Medrado

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima
Isac Pereira dos Santos
Ivete Irene dos Santos
Manuel Francisco Neto (Angola)
Thais Thomaz Bovo
Veneranda Rocha de Carvalho
Vilma Maria da Silva

Organização:

Adeilson Batista Lins
Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS)

Adelina Ursula Correia de Lima
Alaíde dos Santos e Bruna Magalhães Sartori
Alecina Nascimento Santos
Ana Paula de Oliveira
André Luiz Dias Leite
Andréa Cristina de Souza Silva e
Maria Adriana de Souza Silva Santos
Andréa Maria de Jesus Viana
Zilma Viana dos Santos
Andreia Silva da Costa
Angela Helena Rodrigues Leite
Ariane Ramos da Luz
Daniela Mendes Ferreira
Eliana Alves Teixeira
Elisângela Cardozo Babolin
Fatima Bergamaschi Farias
Faustino Moma Tchipesse

Fernanda Abdallah
Iolanda Oliveira de Sousa
Jane Nathali Cardoso D'Oliveira
Jaqueline Rebouças Cachatori Silveira
José Leonardo Silveira Siqueira
Joseneide dos Santos Gomes
Juliana de Almeida Carvalho Silva
Letícia Zuza de Lima Cabral
Maria das Graças de Negreiros Queiroz
Marianna Maria Donadeli
Marta de Andrade Barros
Regina da Silva Agostinho e
Renato Souza de Oliveira Carvalho
Renata Silvério Ventura
Sueli Maria de Souza Antoniette
Tatiane Oliveira Gleria
Vilma Cavalcante Sabino da Silva

Editor Responsável:

Antônio R. P. Medrado

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima

Isac dos Santos Pereira

Ivete Irene dos Santos

Manuel Francisco Neto (Angola)

Thaís Thomas Bovo

Veneranda Rocha de Carvalho

Vilma Maria da Silva

Com. de Avaliação e Leitura:

Profa. Esp. Ana Paula de Lima

Profa. Dra. Denise Mak

Prof. Me. Isac dos Santos Pereira

Profa. Me. Ivete Irene dos Santos

Profa. Me. Jaqueline Oliveira

Prof. Dr. Manuel Francisco Neto

Profa. Dra. Patrícia Tanganelli Lara

Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo

Profa. Me. Veneranda Rocha de Carvalho

Edição, Web-edição e projetos:

Antonio Raimundo Pereira Medrado

Lee Anthony Medrado

Bibliotecária:

Patrícia Martins da Silva Rede

Contatos

Tel. (11) 98031-7887

Whatsapp: (11) 99543-5703

primeiraevolucao@gmail.com

https://primeiraevolucao.com.br

Rua Areias, 131- Bl. G - Apt. 41

08151-602 - São Paulo-SP - Brasil

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial.

É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

Publicada por:

Edições
Livro Alternativo

A revista **PRIMEIRA EVOLUÇÃO** é um projeto editorial criado pela Edições Livro Alternativo para auxiliar professores(as) a publicarem suas pesquisas, estudos, vivências ou relatos de experiências.

O corpo editorial da revista é formado por professores, especialistas, mestres e doutores que atuam na rede pública de ensino, e por profissionais do livro e da tecnologia da informação.

PROPÓSITOS:

Rediscutir, repensar e refletir sobre os mais diversos aspectos educacionais com base nas experiências, pesquisas, estudos e vivências dos profissionais da educação;

Proporcionar a publicação de livros, artigos e ensaios que contribuam para a evolução da educação e dos educadores(as);

Possibilitar a publicação de livros de autores(as) independentes;

Promover o acesso, informação, uso, estudo e compartilhamento de softwares livres;

Incentivar a produção de livros escritos por professores e autores independentes.

PRINCÍPIOS:

O trabalho voltado (principalmente) para a educação, cultura e produções independentes;

O uso exclusivo de softwares livres na produção dos livros, revistas, divulgação, palestras, apresentações etc desenvolvidas pelo grupo;

A ênfase na produção de obras coletivas de profissionais da educação;

Publicar e divulgar livros de professores(as) e autores(as) independentes e/ou produções marginais;

O respeito à liberdade e autonomia dos autores(as);

O combate ao despotismo, ao preconceito e à superstição;

O respeito à diversidade.

A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais.

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – n. 7 (ago. 2020). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2020.

338p. : il. color

Bibliografia

Mensal

Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>

ISSN 2675-2573 (on-line)

1. Educação – Periódicos. 2. Pedagogia – Periódicos. I. Medrado, Antonio Raimundo Pereira, editor. II. Título.

CDD 370

Patrícia Martins da Silva Rede – Bibliotecária – CRB-8/5877

www.primeiraevolucao.com.br

05 APRESENTAÇÃO

Adeilson Batista Lins

11 HOMENAGEM

Edivan Costa Gomes

17 REFLETINDO SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

21 ENTREVISTA

29 **Catalog'Art; Naveg'Ações de Estudantes**

33 **A CAMINHO DA ESCOLA**

340 **POIESIS**



ARTIGOS

1. O TRABALHO DO PROFESSOR A PARTIR DAS INTELIGÊNCIAS
Adelina Ursula Correia de Lima 35
2. AÇÕES EDUCATIVAS EM TORNO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Alaíde dos Santos e Bruna Magalhães Sartori 47
3. A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL
Alecina Nascimento Santos 55
4. EDUCAÇÃO INFANTIL E A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS
Ana Paula de Oliveira 63
5. O ATO DE EDUCAR E O PAPEL DO EDUCADOR NO PROCESSO DE ENSINO NOS DIAS ATUAIS
André Luiz Dias Leite 69
6. LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: UMA ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A INCLUSÃO
Andréa Cristina de Souza Silva e Maria Adriana de Souza Silva Santos 75
7. OS MÉTODOS E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
Andréa Maria de Jesus Viana e Zilma Viana dos Santos 81
8. A FUNÇÃO DO PARQUE COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO CONTRIBUINTE PARA PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Andreia Silva da Costa 89
- ★ 9. DIFICULDADES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA
Angela Helena Rodrigues Leite 99
10. A SOCIABILIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA NO AMBIENTE ESCOLAR COMO UM DOS FATORES FACILITADORES DA APRENDIZAGEM
Ariane Ramos da Luz 117
11. LER E CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, UMA PRÁTICA ESSENCIAL
Daniela Mendes Ferreira 127
12. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS FACILITADORAS DA APRENDIZAGEM PARA O ENSINO NOS ANOS INICIAIS
Eliana Alves Teixeira 135
13. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTES
Elisângela Cardozo Babolin 145
14. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE ALFABETIZADOR
Fátima Bergamaschi Farias 155
15. SER PROFESSOR É UMA VOCAÇÃO OU PROFISSÃO? REALIDADES, TENDÊNCIAS E DESAFIOS RUMO À QUALIDADE
Faustino Moma Tchipesse 163
16. A ARTE NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA E AS CONTRIBUIÇÕES DO EDUCADOR
Fernanda Abdallah 177
17. ENSINAR E APRENDER CIÊNCIAS NATURAIS NOS ANOS INICIAIS - DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
Iolanda Oliveira de Sousa 189
18. O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC's) VOLTADO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL
Jane Nathali Cardoso D'Oliveira 197
19. DESAFIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) E AS PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA
Jaqueline Rebouças Cachatori Silveira 205
- ★ 20. COMO A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS IMPACTOU NA EDUCAÇÃO?
José Leonardo Silveira Siqueira 215
21. O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Joseneide dos Santos Gomes 225
22. GESTÃO DEMOCRÁTICA E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA
Juliana de Almeida Carvalho Silva 237
23. DISCIPLINA E INDISCIPLINA NA SALA DE AULA
Letícia Zuza De Lima Cabral 255
24. O PAPEL DO GESTOR NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO
Maria das Graças de Negreiros Queiroz 269
25. A NARRAÇÃO DE CONTOS NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Mariana Maria Donadel 279
26. APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA COM A UTILIZAÇÃO DE JOGOS DE TABULEIRO
Marta de Andrade Barros 287
27. COMO OS DOCENTES PODEM UTILIZAR AS TECNOLOGIAS A FAVOR DO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE
Regina da Silva Agostinho e Renato Souza de Oliveira Carvalho 293
28. DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DAS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Renata Silvério Ventura 299
29. O LAZER E SUAS FORMAS DE COLABORAR COM A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA
Sueli Maria de Souza Antoniette 307
30. APONTAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL: A INCLUSÃO ESCOLAR NO ÂMBITO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
Tatiane Oliveira Gleria 315
31. A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA E A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA FASE DE ALFABETIZAÇÃO
Vilma Cavalcante Sabino da Silva 323

Sobre a ideia de aprendizagem, seus processos e meios utilizados para se chegar ao que se considera conhecimento, existem muitas teorias dedicadas a fim de comprovar como, por que e quando se estabelecem momentos de aprendizagem. Essas teorias, também chamadas de linhas de pensamento, ou pensamentos filosóficos, reúnem grandes pensadores, como Vygotsky, Piaget, Walon, Ausubel, entre outros¹.

A busca por explicações a respeito dos fenômenos físicos, químicos, biológicos ou não, mas que de uma forma ou de outra englobam a dinâmica da vida, serviram de inspiração, a partir da inquietude subjetiva ou coletiva. Considerando essa abordagem epistemológica, o empirismo e o racionalismo travaram grandes batalhas. Verifica-se, então, que boa parte dos postulados em torno dessa e de outras teorias só se tornaram ricas devido a angústia incessante de se buscar argumentos a respeito dos fatos.

A razão de ser, de existir, de realizar tarefas, baseadas nas ciências exatas, foram levadas à cabo por Descartes, cujos estudos condenavam o empirismo, reduzindo-o ao método passível da influência emotiva. Foi com Auguste Conte que a retomada das duas vertentes serviu para instaurar o Positivismo, sem se preocupar se a razão e o empirismo estavam em caminhos dicotômicos. Assim, pode-se afirmar com base no positivismo, que a ciência era resultado das influências de “fatores históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais”².

Seguindo as produções teóricas em torno das influências sociais, o construtivismo destaca-se com as teorias interacionista de L. Vygotsky e a epistemologia genética de J. Piaget. Enquanto o primeiro teórico tratava das características externas, inerente a aprendizagem por influência do meio, o segundo dedicou-se à compreensão

1 RESENDE, R.L.S.M. 12º Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação a Distância. 2005. Fundamentos Teórico Pedagógicos para EaD. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CD0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.abed.org.br%2Fcongresso2005%2Fpor%2Fpdf%2F055tcb5.pdf&ei=BBttUvHiOlfK4APX04HoBg&usq=AFQjCNHak8q7CrfIPp634V-eX-UIYkd7A&bvm=bv.55123115,d.eW0>>. Acesso em: 16 de nov. 2013.

2 GOMES, L.C.; BELLINI, L.M. Uma revisão sobre aspectos fundamentais da teoria de Piaget: possíveis implicações para o ensino de física. Revista Brasileira de Ensino de Física, v.31, p. 2301-2310, 2009.

dos fatores internos, à forma como o conhecimento desenvolvia-se e atingia a construção do sujeito enquanto aprendiz^{1: 3}.

As pesquisas em educação geraram arcabouço teórico e material vasto a ser refletido por todos que se dedicam ao aprendizado e pela busca da qualidade como um todo.

Observa-se, então, a reformulação de paradigmas e o surgimento de outras tantas teorias da aprendizagem, cujo enfoque demonstra voltar-se para a cognição, psicogenética, interação, políticas sociais, ou com vistas filosóficas.

Para a EaD não existe uma teoria de aprendizagem que se aplique melhor, mas parece coexistir o determinismo imposto por condições de cada instituição e a cultura preconizada pela forma estruturada de seus respectivos cursos ofertados. Alguns momentos demandam uma posição mais dialética, contra outros que podem requerer o fazer maiêutico⁴. Por hora, o conhecer, viver e fazer demonstram o uso da autopoiese, tendo o conhecimento como criação, algo construído e não representado. O fato de estar vivo configura a autonomia e não mais adequação ao meio ou o ato de “acionar estruturas cognitivas pré-existentes⁵”.

Há, desse modo, a necessidade de se reger a ação educativa por meio dos aspectos ontológicos, epistemológicos, axiológicos, históricos e políticos⁶.

Refletir sobre os usos da linguagem e o seu contexto, no âmbito escolar, é inerente à formação do professor, seja em toda a sua concepção sobre o modo como atuará em classes escolares, ou mesmo, sobre a tomada de decisões precisas a respeito de interferir, se não mediar e oportunizar momentos da mais rica interação entre os pares.

3 ARGENTO, H. Teoria construtivista. Disponível em: < <http://www.robertexto.com/archivo5/teoria_construtivista.htm> Acesso em: 13 nov. 2013.

4 TADA, E. V. S.; CAZAVECHIA, W.R. Sócrates e o Método Maiêutico In: CARTONI, D.M. Ciência e conhecimento científico. Anuário da Produção Acadêmica Docente, v. 3, n. 5, p. 9-34, 2010.

5 EIRADO, A.; PASSOS, E. A noção de autonomia e dimensão do virtual. Psicologia em estudo, v. 9, p.77-85, 2004.

6 PRETI, O. NEAD/UFMT. Bases Epistemológicas e Teorias em Construção na Educação a Distância. 2002. Disponível em: < http://arquiteturaspedagogicas.pbworks.com/f/Oreste_EaD_bases_conceituais.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2013.

Em seu cotidiano, a figura do professor é fundamental para o sucesso da aprendizagem, sobretudo quanto à compreensão da simbologia a ser traduzida nas correções de linguagem. Nesse âmbito, há de se considerar duas vertentes de estudos sobre língua, uma voltada para a ação de ensiná-la, outra responsável por descrevê-la.

Dominar os recursos da língua materna requer a comunhão entre epilinguística, a maneira polida de se transmitir as informações simbólicas da linguagem de um povo e a metalinguística, o que se poderia afirmar como momento de dissecação de toda a sua estrutura, normas e regras para o bem falar e escrever.

Na sala de aula, a execução do planejamento, vislumbrando a sombra das diretrizes e currículo adotado, tem como método de libertação e ascensão do público menos instruído, a desconstrução do senso comum, arraigado de rejeições, já que não condizem com a sistematização das normas cultas de se expressar em ambas as linguagens verbal e não verbal.

A primeira preocupação da escola, que influencia ativamente na (des)construção da identidade local, tendo em vista a inserção de valores linguísticos ditos cultos, como ato de avanço de categorias e, ou classes sociais, deveria ser a de oportunizar as crianças, ainda em suas conquistas iniciais, ao acesso às tipologias textuais e seus diferentes gêneros. Contudo, o que se observa são simplificações que mais repelem do que despertam o gosto pela leitura ou pela escrita.

Se a desenvoltura da língua se compraz em gestos e reflexões, senão sentimentos, como interação dentro e fora do ambiente escolar, a leitura do nicho dos alunos deveria se embasar em proximidade e não dicotomia das práticas sociais que correspondem ao uso da linguagem. A escola enquanto mentora da construção de novos saberes e práticas, pode estimular as mais variadas expressões de leitura e produção textual, buscando imprimir a formação cidadã como cerne. Nesses primeiros estágios da aprendizagem, antes de qualquer categorização e sistematização da língua materna, a criança precisa compreender o seu universo de relações de leitura e construções de linguagem, que se dá, senão, por atividades de cunho exploratório, ou seja, epilinguísticos.

Os percursos pedagógicos traçados pelos olhares múltiplos de educadores brasileiros revelam amplas reflexões acerca da práxis cuidadosa com quem aprende, ama, encena, desempenha e se propõe a continuar, incansavelmente, tecendo conexões com o mundo.

É curioso notar sobre as concepções que os acompanham, quando se evidenciam características da profissão, e a partir destas, a capacidade de sempre se reinventar, criar situações e aderir às metodologias ativas sem deixar de espalhar a fragrância marcante da tríade do Cuidar, Educar e Brincar . Por este caminho, sonhadores apaixonados pelo que fazem, crentes quanto às possibilidades vindouras de agregar condições aprazíveis, traduzem num mesmo diálogo a ideologia de um discurso diligente quanto à qualidade educacional.

Ao debruçarem-se sobre suas trajetórias formativas e suas experiências in loco, tais atores de transformações sociais nos convidam a navegar por continentes infinitos de conhecimento. É, por assim afirmar, repleto de delimitações territoriais, no entanto intercruzantes, pois no seu cerne traz não apenas tecidos condutores do essencialismo pragmático, mas estruturas fortemente sustentadas na dialética de uma pedagogia democrática e humanizadora.

Os cenários de educação formal e não formal, pela ótica dos educadores alocados ao longo desta produção, aquém de serem nodados ou esmaecidos por um 'pedagocídio' pós-moderno, ajudam a compreender como inquietudes em todas as áreas do conhecimento podem implementar atitudes e valores preconizados por um currículo baseado em competências e habilidades. São um convite enriquecedor desde os primeiros anos escolares, com experiências fatídicas na Educação Infantil, bem como para as descrições referentes desde o Ensino Básico (Fundamental II e Médio) até o Ensino Superior.

Esta edição nos convida a permanecer conectados nas inquietudes educacionais, expandindo o diálogo entre qualidade educacional e formação continuada. São artigos versados em pesquisa exploratória, revisões bibliográficas e relatos de experiências na rede municipal de educação de São Paulo, assim como pesquisas desenvolvidas em gestão escolar, práticas lúdicas, educação remota, ensino híbrido e Educação a Distância.

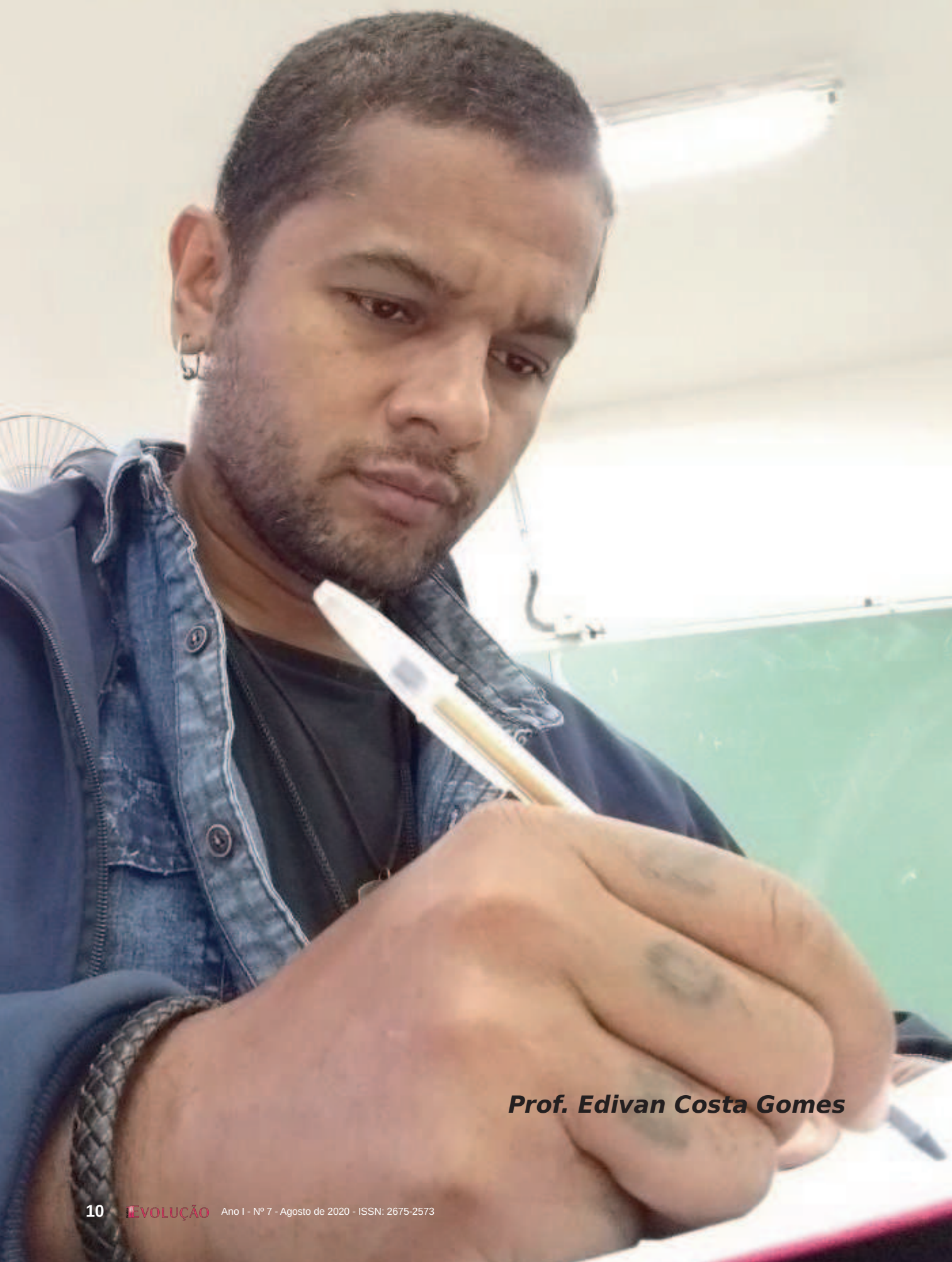


Adeilson Batista Lins

Mestre em Produção Vegetal (Melhoramento Genético Vegetal) pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Mestrando em Ensino de Biologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Especialista em Ensino de Biologia pela Universidade de São Paulo (USP); Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da EaD pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Especialista em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável pela UNYLEYA; Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e; Graduado em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES).

Revista **EVOLUÇÃO**

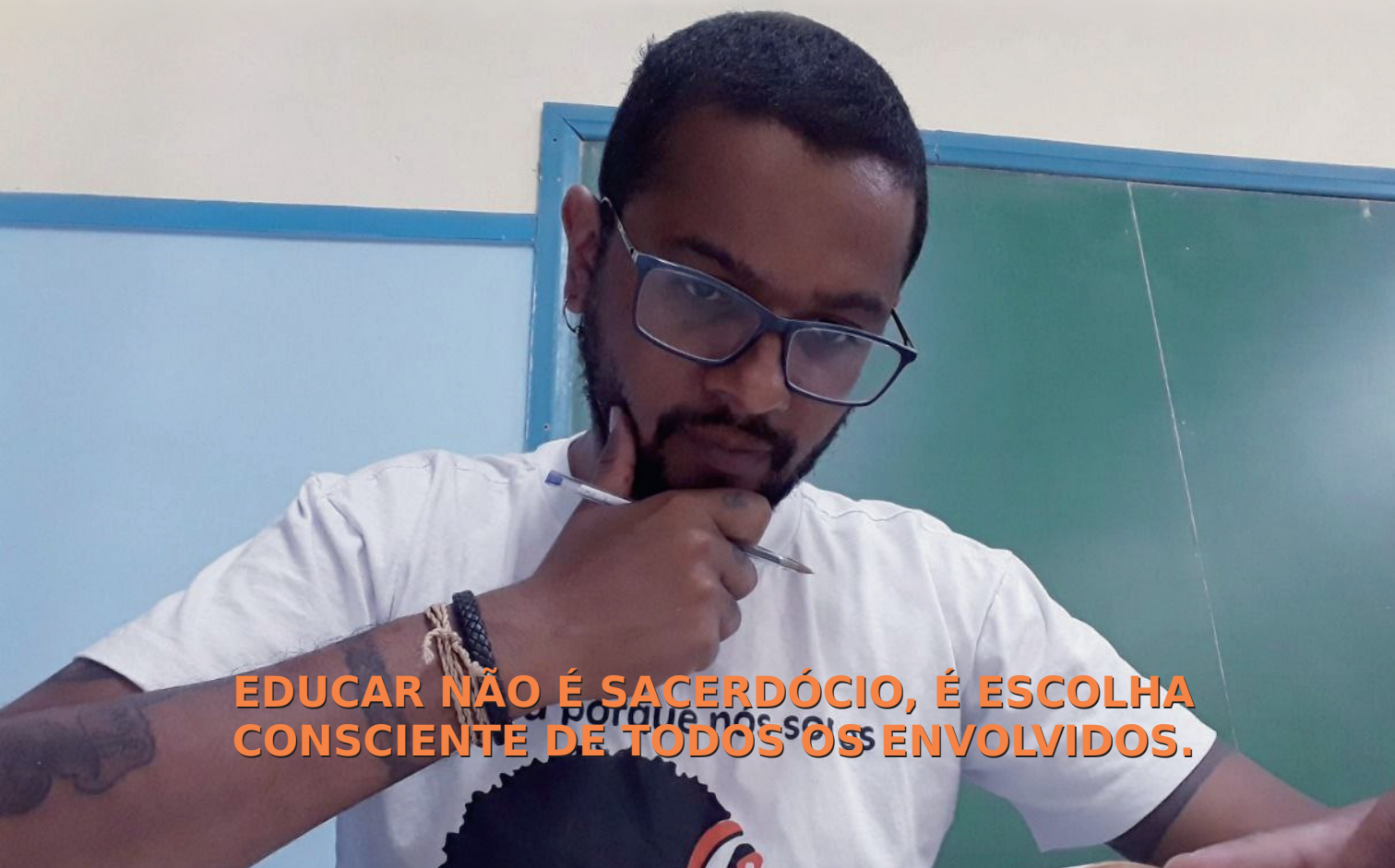
Sua publicação financia e apoia outros projetos editoriais voltados para a educação e a cultura.



Prof. Edivan Costa Gomes

HOMENAGEM

EDIVAN COSTA GOMES



EDUCAR NÃO É SACERDÓCIO, É ESCOLHA CONSCIENTE DE TODOS OS ENVOLVIDOS.

A foto na capa e as páginas destinadas a se falar sobre um professor real e expoente na sua ação não é um mero objetivo discursivo, é a missão motivadora da existência da editora: mostrar de forma icônica, mas sobretudo metonímica, as

peças que fazem a Educação de qualidade acontecer em contraste aos poucos recursos oferecidos. O homenageado do mês é uma pessoa que eu tenho o prazer de seguir nas redes sociais e a honra de tecer algumas conversas. Eu conheci Edivan Costa Gomes mui-

to antes de ele ser graduado. Ele foi meu colega de classe a partir do 6º. ano no Giulio David Leone. Antes, já era vizinho cuja família, também na amizade, juntou-se à minha. Agora distantes fisicamente, estou mais próxima desse edu-

quer acreditar. Morreria por uma causa? Não. Vive por ela.

Quando penso no Edivan adolescente, colega de classe no nosso antigo ginásio, associo aqui um título do livro de Gilberto Di-

UM PROFESSOR DEVE EDUCAR COM AMOR, NÃO POR AMOR.

gador, uma pessoa que me instiga a procurar por suas publicações, para aprender com ele algumas consequências das ações governamentais, ou ainda, da falta delas, em relação à Educação.

Acompanho-o para fazer reflexões, vislumbrar possibilidades de ações. Aprende-se com ele maneiras de agir, maneiras de atuar e maneiras de pensar, não só sobre Educação escolar mas sobre a vida, porque antes de tudo, por assim dizer, ele é um historiador, e antes de ser um historiador, é alguém que luta, não só com as palavras, mas com ações, pelas coisas em que acredita ou pelas coisas em que

menstein e de Ruben Alves “Fomos maus alunos”. Explico minha livre associação: às vezes ao olhar dos outros o “fomos maus alunos” refere-se ao modelo, a uma expectativa do que venham ser, não só os alunos, mas as pessoas em seus diversos papéis. Com certeza não nos perceberíamos bons alunos, ainda mais pela admiração a uma professora em especial, a quem almejávamos causar orgulho: dona

Edna Maria Costa Gomes, professora que teve que vencer os desafios para estudar, em uma região do Brasil em que estudo é um luxo, não direito. Mesmo depois de formada não

era fácil conseguir, a cada ano letivo lecionar, mesmo aqui em São



Paulo, pois os vestibulares da vida dessa mulher continuavam, sendo bússola aos três filhos e a cartografia das lutas diárias travadas por muitas pessoas. Aquele aluno, Ed, já lia isso na cartilha da vida com seus exercícios e testes diários e sua mãe, uma professora.

De forma inspirada, registro minha admiração por ele, pensando em seu fazer pedagógico e seu ser cidadão que vai se construindo e reconstruindo revisitando sua história pregressa mas também escrevendo-a no agora, levando em consideração tanto o conhecimento científico quanto a consciência existencial. Para ele, “só é possível educar COM amor”, mas que fique claro: “não POR amor”, pois essa condição gera equívocos na interpretação. Mais do que pensar sobre a Educação com amor ou por amor, estão o envolvimento e a responsabilidade nos alicerces do agir.

Sua trajetória tem produzido ecos reverberados em todos os lugares por onde passa, e não são suposições, pois as manifestações de carinho, gratidão e homenagem, depoimentos, de forma espontânea por tantas pessoas, apresentaram-se como uma parte visível de um iceberg: “educar não é sacerdócio, é escolha consciente de todos os envolvidos”. E Edivan envolve. E Edivan se envolve.

É uma audácia minha tentar resumir inúmeras aulas suas ocorridas além dos muros, com tantas situações marcantes reveladas pela educadora Flávia Cristina Sousa da Silva em horas de entrevista a mim e anos de parcerias com ele. A professora de Ciências o conheceu na escola de ingresso. Embora licenciado em História desde 2000, Edivan só começou a lecionar em 2006 e, desde então, seus projetos não se restringiram a escolas: tornaram-se projetos sociais não limitados apenas a professores ou a alunos. Educar(-se) é escolha cons-



ciente de todos os envolvidos. É preciso diálogo, fala e escuta, que enleva a perspectiva que há na formação e na experiência dos profissionais, mas principalmente na perspectiva social da educação: levando em consideração os presentes e os presentificados no processo, no evento e no produto (para usar um termo mercadológico) "escolarização" e "educação". Por isso, a tal "invasão" nas escolas, ocorrida em 2015, não é só um equívoco vocabular, como foi amplamente divulgado. O termo adequado é "ocupação", por ser expressão da consciência sobre a quem pertence material e imaterialmente à escola.

As ações defendidas por Edivan não lhe rendem sempre admiração e aplausos, obviamente. Nesse movimento e em tantos outros pela defesa da Educação pública de qualidade e da cidadania, por vezes não foi só nome marca-

do na lista dos presentes, foi corpo marcado por estar na turma da frente. E, talvez, isso ajude a definir em que ponto ele está em relação ao que acredita: à frente. Essa locução não indica superioridade, mas solidariedade. Edivan se põe à frente, destemida e emblematicamente para mostrar aonde quer chegar, e que, se seus pares e alunos forem à caminhada, vai junto. Não é aquele que indica o caminho: simples e complexamente caminha, sendo capaz de parar e de voltar para que outros possam também acompanhá-lo(s).

Entre tantas ações, duas se evidenciam para ilustrar: cursinho pré-vestibular gratuito para preparar pessoas a fim de ocuparem lugares que podem ser seus, e arrecadação e distribuição de alimentos na pandemia, para que, na luta diária, pessoas continuem ocupando a existência, em contraposição a um discurso que diz

"professores são desocupados", ainda mais na quarentena. Não são lutas solitárias, muitos professores se unem a ele, nas lutas e nas conquistas. Flávia Cristina também é uma dessas professoras, que também percebeu que o isolamento social não pode caracterizar um isolamento de classe e de pessoas, ao contrário, ela viu que, unidos, a força se intensifica.





Parecem infundadas as lutas contra palavras “vazias”. Mas só para aqueles que desconhecem o poder do discurso e da palavra. História se faz com ações e com ideias, e com essas também se mudam ou se perpetuam constructos sociais. O signo linguístico é veículo e também produto para construção ou para apagamentos: não da história, mas do indivíduo, amalgamado no coletivo ou esmagado pelo coletivo, e da minoria representante que se difere das minorias não representadas. Por isso, talvez, a palavra poética seja tão metafórica e precisa na construção

do Edivan pessoa, atraindo e fidelizando tantos leitores, fãs, parceiros na caminhada. Sua escrita tão articulada e desconcertante traduz uma realidade, se não presente a tantos, presentificada a partir dos seus textos. Dessa forma, Edivan Costa Gomes, profissional-professor para alguns, torna-se o professor-poeta-educador de muitos, além da sala de aula, por meio das redes sociais. Ele estende suas mãos entrelaçando outras que podem seguir erguidas, estendidas, dadas, mas acima de tudo, não acima de ninguém.

Por **Ivete Irene dos Santos**, professora na Universidade Presbiteriana Mackenzie e **Flávia Cristina Sousa da Silva**, professora na EMEF Pracinhas da FEB e idealizadora e atuante em vários projetos sociais.

LANÇAMENTO

O MENINO Valente, é um livro de autoconhecimento e autoconfiança que convida o leitor a ser despertado de que o medo e a coragem “andam” juntos.

A narrativa, de maneira simples e poética, possibilita a reflexão de que mais importante que querer e desejar é a ação diante de sua real necessidade.

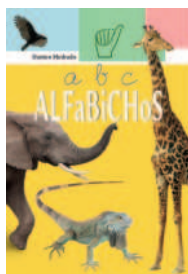
Resiliência, tomada de decisão, atitude e amor permeiam esta linda história, na qual a autora apresenta, em cada detalhe da analogia, a tradução de uma situação real marcada por emoção e sentimentos vividos por ela.



Flávia Maria Bezerra Consentino
11 97306 7355
E-mail: flaguia_b@yahoo.com.br

Visite nossa livraria!

www.livroalternativo.com.br





Ana Paula de Lima

REFLETINDO SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

ESPECIAL E IMPORTANTE

Há alguns anos eu era professora de uma sala de aula regular, na qual havia dois estudantes com deficiências, um com Síndrome de Down e o outro, Autista. Muitas atividades que desenvolvia tinham como parceria os próprios alunos e isso era muito bacana, pois combinávamos várias ações e cada um tinha a sua parte para contribuir. Em alguns dos nossos combinados, enfatizávamos a importância da colaboração em momentos das atividades no dia a dia, com os que tinham deficiências. Como durante os diálogos nos referíamos aos dois estudantes com deficiências como estudantes especiais, certo dia uma aluna perguntou-me: “Professora, se eles são especiais, nós somos o quê? Importantes?”.

Naquele momento eu disse que sim, mas uma enorme reticência se instalou em meus pensamentos, levando-me a reflexões, perguntas com respostas, perguntas sem respostas e respostas sem perguntas que mexeram com minhas ideias e aos poucos foram tomando um formato que remodelaram minha forma de lidar com os alunos daquela situação em diante.

Imagine que aquele estudante que não tem deficiência pode “de-sejar” tê-la, porque terá muitas vantagens, como por exemplo, ganhará o título de ESPECIAL e, dessa forma, poderá sentar-se na primeira fileira como cadeira cativa, assim como será o primeiro da fila, sempre, e também será o que andar de mãos dadas com a professora. Ele também será o assunto, o que tem direito a ter outros colegas eleitos “seus ajudantes”, o primeiro a receber o lanche e, se ainda fizer algo errado, a professora nem fica tão brava. Isso tudo pode ser muito legal!

São detalhes que nem sempre são levados em consideração, mas podem definitivamente ser reais e isso muda tudo, principalmente quando se pensa na organização de ações para as rotinas em ambientes escolares. Levando-se em conta que não se usa mais o termo “especial”,

assim é mais fácil considerar todos os estudantes especiais e importantes, atentando-se para estratégias que não os excluam, nas quais possam se revezar em escolhas e preferências, aonde não exista nada exclusivo para aquele aluno com deficiência, mesmo porque, apesar de sua deficiência, ele também precisa aprender a esperar, dividir os materiais, arrumar a bagunça, estar no meio da fila, sentar-se ao final e revezar, como qualquer outro ser humano, que interage no espaço escolar e está em fase de desenvolvimento.

Todas as pessoas são especiais e importantes, todas precisam ter seus momentos de valorização e de aprendizagens garantidos, independente se possuem deficiências e, dessa forma, todos sairiam ganhando, pois teriam a oportunidade de serem reconhecidos e vistos em suas potencialidades, além de ampliar a possibilidade de ser mais humano, que vive em sociedade e compartilha materiais, ambientes e espaços, desenvolvendo habilidades de como interagir, colaborar e respeitar o próximo, seja ele quem ou como for.

Contato:

e-mail: professora.aninha.lima@gmail.com

WhatsApp (11) 994707514

Ana Paula de Lima

A
trajetória
de
uma
de
professora
de
Educação Especial

Para adquirir os livros, contate:

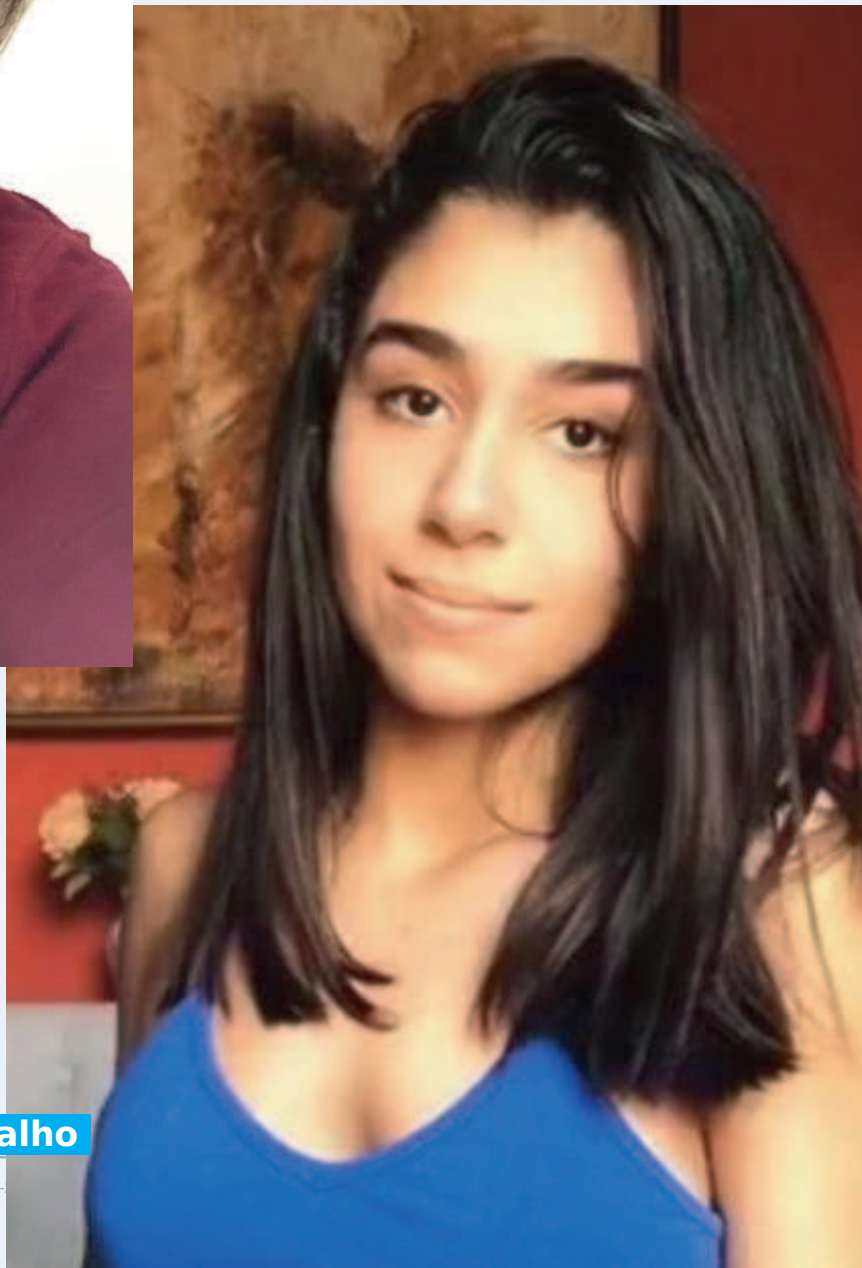
e-mail: professora.aninha.lima@gmail.com

WhatsApp (11) 994707514

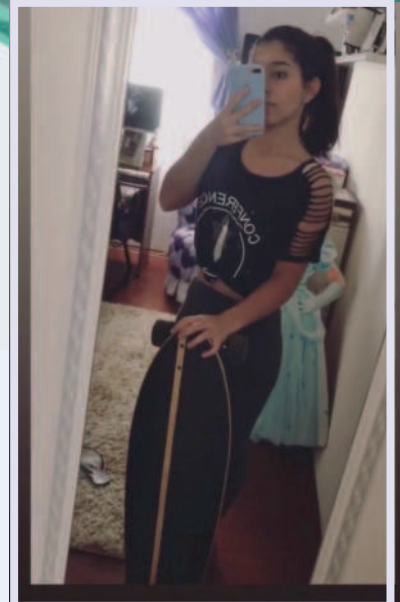




Carolina Aleoni Arruda



Nathalia Sampaio Carvalho

O MEU IRMÃO TEM DEFICIÊNCIA, MAS... HOJE VAMOS FALAR SOBRE MIM!

Quando o assunto é inclusão, automaticamente as pessoas visualizam contextos relacionados às pessoas com deficiências, o que se manifesta como um comportamento cultural que identifica as deficiências como algo diferente do que se espera que seja “normal”. Felizmente esta visão tem sido desconsiderada em ambientes educacionais, que já considera a necessidade de trabalhar a inclusão com todos os grupos que, de alguma forma, foram ou são discriminados socialmente, como: os negros, os pobres, os obesos, os imigrantes, entre outros, grupos que, num todo, precisam de um olhar especial para que sejam incluídos e recebam apoio e condições para viverem com igualdade de direitos e equidade de oferta.

Considerando-se isso, a temática da entrevista desta edição pode parecer pouco comum quando se trata do assunto “inclusão”, pois serão abordadas questões que se passam com irmãos de pessoas com deficiências. Isso mesmo, os irmãos, aqueles que nasceram sem deficiências,

aos olhos dos pais e familiares “os perfeitos”, sem nenhuma questão direta que causasse preocupações e, paralelamente, podem ser mais um aliado para ajudar a lidar com aquele que nasceu com deficiência.

Será que é assim realmente que deve ser? Para que se tenham argumentos para uma reflexão, trago duas irmãs que se encontram nesse papel para contar como se sentem, como convivem com seus irmãos, qual lugar que ocupam em suas famílias, entre outras questões tão importantes que precisam ser consideradas e avaliadas em todo contexto de inclusão.

Carolina Aleoni Arruda, tem 38 anos, é a irmã mais velha de Claudio que tem Síndrome de Down; **Nathalia Sampaio Carvalho**, com 16 anos, é irmã gêmea de Diego que também tem Síndrome de Down. As duas responderam, gentilmente, às questões apresentadas a seguir demonstrando sensibilidade e disposição em seus percursos de vida e principalmente, fornecendo conteúdo delicado e importante que precisa ser considerado no trato de irmãos de pessoas com deficiência.



Você tem lembrança de quando e como foi o seu entendimento de que seu irmão tem Síndrome de Down?

Carolina - Sinceramente, não tenho esta lembrança clara, porém desde cedo notei algo diferente, pois meus pais passavam muito mais tempo se dedicando a ele e, quando eu questionava, me diziam que ele era especial.

Nathalia - Não tenho uma lembrança certa de quando foi a primeira vez que eu entendi que o meu irmão era diferente em relação a mim, mas me lembro de que eu comecei a entender quando questionei o porquê dele ter mais atenção dos meus pais, uma vez que ele fazia um monte de terapia, e isso me levava a sentir ciúmes dele por darem mais atenção a ele. Depois de uma conversa com meus pais, entendi que meu irmão precisava de uma atenção mais especial, com mais frequência e que não era o mais amado como eu imaginava, mas sim que precisava de uma atenção diferenciada e que é necessária.

Acredito que o seu sentimento, pensamento e posicionamento sobre a relação com o seu irmão, quando eram crianças, possa ter mudado nos dias atuais. O que você tem para falar sobre isso?

Carolina - Completamente, quando menina, por muitas vezes tive vergonha dele, achava que as pessoas não gostariam de mim por eu ter um irmão com deficiência, tinha medo de ser rejeitada e por esse pensamento acredito que travei em muitas relações na minha vida. Hoje, adulta, o quadro se inverteu por completo, tenho orgulho de falar que meu irmão tem síndrome de Down e fica mais inflado ainda, quando falo o seu nome e as pessoas dizem: “Ah, você é irmã do Claudio Arruda, eu o conheço!” Encho-me de alegria.

Nathalia - Minha relação com o meu irmão é como todas as outras: brigamos muito, mas acima de tudo nos amamos muito! O meu pensamento mudou muito positivamente me fazendo aceitar certas coisas que eu não aceitava quando era menor.

Crescer com seu irmão e com toda a demanda direcionada aos cuidados dele trouxe consequências, positivas ou negativas, para você?

Carolina - Trouxe muitas consequências, às quais tive que trabalhar sozinha por muitos anos, em diversas terapias. A palavra “especial” sempre dita pelos meus pais, traumatizou-me. Sou mais velha três anos que o Claudio, e quando escutava que ele era especial, não entendia que o es-

pecial tratava-se de diferente e conseqüentemente que precisava de atenção, cuidados e dedicação diferenciados, na minha cabeça é: se ele é especial, eu sou o que? E ao mesmo tempo, por ele ser “especial”, sempre tive a sensação de muita expectativa ter sido colocada sobre mim, de ser inteligente, bem-sucedida, de tudo ter que ser perfeito comigo e isto faz muito mal para qualquer pessoa, pois carregava dois pesos: o de não ser especial (no meu entendimento) e de ter que ser perfeita em tudo (e não sou).

Nathalia - Eu sempre fui muito protetora dele em todos os sentidos; eu sempre acompanhei o desenvolvimento dele nas terapias e colégios. Então eu me tornei uma pessoa muito mais sensível e responsável ao saber lidar com ele.

Conte um pouco sobre como você enxerga o seu papel na dinâmica de sua família, tendo em vista que todos têm sua função no espaço familiar.

Carolina - O meu papel é de irmã mais velha do Claudio e filha do Antonio Augusto e Lisabeth, nunca me foi atribuída outra função, isso meus pais fizeram direitinho (risos). Eles nunca me colocaram o peso da responsabilidade sobre o Claudio, nem quando, num futuro (espero que bem longe), eles não estiverem mais aqui, apesar de eu saber que ele ficará sobre minha responsabilidade e, quando penso sobre isto, em momento algum me colocarei como mãe dele, muito pelo contrário, ele sempre será meu melhor irmão e farei de tudo para preservar seus gostos e vontades que adquiriu ao longo da vida, afinal ele é um ser humano como outro qualquer e melhor que muitos outros.

Nathália - Além de papel de irmã sinto que meu papel também é aquele que sempre irá ajudá-lo em qualquer situação, sempre me terá ao lado.

Em algum momento você já se sentiu “invisível”?

Carolina - Várias vezes! Ainda me sinto, tem situações que às vezes me questiono se alguém em casa consegue olhar para mim, o que sinto (e infelizmente a resposta é não) e te falo, para meus pais, é muito difícil compreender isto, eles acham que nunca deixaram/deixam buracos, mas aprendi com a vida, que cabe a mim, unicamente, me olhar, acolher e seguir em frente, eles não vão mudar. E creio que tudo isto, (sempre tem um lado bom), me tornou uma pessoa mais humana, com um olhar diferente para muitas situações da vida, até mesmo para não

repetir com os outros, os sentimentos que tive (às vezes ainda tenho) e que não foram bacanas. Acredito que quando acolhemos e fazemos o outro se sentir bem, isto volta multiplicado para nós.

Nathalia - Sim, eu sentia muito ciúmes dele pela atenção a mais que ele tinha e por passarem mais tempo com ele.



Qual o recado que você gostaria de falar para seus pais e que nunca teve coragem ou oportunidade? Ou algo que gostaria de dizer para outros irmãos de pessoas com deficiências?

Carolina - Nossa, para os meus pais, tantas coisas! Que não sou perfeita, que também cometo erros, que tenho dificuldades, que gosto de atenção e que também preciso de colo (quem não precisa?) e também dizer que busco cada dia ser uma pessoa melhor, ter mais equilíbrio e harmonia. Para outros irmãos de pessoas com deficiências eu diria que eles têm os melhores irmãos do mundo e mesmo que em algum momento, pareçam não ser, o tempo vai mostrar que de fato eles são “especiais”. As pessoas são muito diferentes e cada um pode lidar com situações parecidas de maneira distintas, para os irmãos que talvez tenham se identificado com os sentimentos que tive, eu diria: “nunca deixem de acreditar em si mesmos, você são tão especiais como seus irmãos”.

Nathalia - Agradeço a eles por todas as conversas em relação ao meu irmão, para me fazer entender que ele precisa de uma atenção dobrada e que tudo não passou de ciúmes do irmão.

Quais são suas potencialidades?

Carolina - É difícil falar da gente, né? Mas vamos lá, acho que uma das minhas potencialidades é o olhar de cuidado e atenção que tenho com o outro, principalmente com os que têm dificuldades, sinto certa empatia e de uma forma ou de outra, quero ajudar, para que a pessoa se sinta acolhida.

Nathalia - Ter capacidade, atualmente, de ajudá-lo e de aprender muitas coisas com ele.

Quais são suas dificuldades?

Carolina - Possuo dificuldade de relacionamento com pessoas que são muito diferentes de mim ou que não possuem os valores que acredito serem fundamentais nesta vida: respeito, humildade, amor, ética e caridade.

Nathalia - Tenho falta de paciência com meu irmão em momentos que ele encontra dificuldade em aprender algo.

Quais seus planos para o futuro?

Carolina - Às vezes penso em ter mais um filho e, ao mesmo tempo, não sei se tenho coragem, os meus planos hoje são: continuar construindo uma linda família com meu marido e filho, viajar muito, mudar para um apartamento maior, ter muito sucesso profissionalmente (o trabalho me realiza como mulher e pessoa) e dar ao meu filho tudo de bom e do melhor e quando falo TUDO, me refiro principalmente aos bons princípios, a ser alguém do bem.

Nathália - Eu quero me formar em medicina e ter meu irmão sempre ao meu lado.

Conte algo divertido que viveu com seu irmão que e marcou sua vida.

Carolina - O Claudio e eu já tivemos diversas situações divertidas, porém, momentos que às vezes parecem pequenos são os que mais me marcaram, como: nosso passeio no Parque do Cordeiro, caminhando e conversando, as diversas vezes que fomos juntos comer hambúrguer... Mas um momento muito especial que me marcou e que não foi necessariamente divertido, foi uma vez que eu estava muito triste por um fim de relacionamento, acho que já fazia dias que ele me via depres-

siva, chorando, um dia, ele bateu na porta do quarto e disse: - Posso entrar? Quero falar com você. Ele me abraçou e falou: “Minha irmã, você precisa ter fé em Deus e fé na vida, tudo passa, esta é uma frase do Raul Seixas”. Sua tremenda sensibilidade e carinho me marcaram, esta é a melhor característica do meu irmão: a empatia pelo próximo; aprendo com ele diariamente.

Nathália - Nossa festa de 15 anos, quando eu dancei uma música especialmente para ele.

Tem alguma coisa que essa conversa te lembrou? Um fato, uma lembrança ou um sentimento? Deixe um recado, uma mensagem que você acha que não pode deixar de dizer e considera importante compartilhar.

Carolina - É muito bom poder colocar em palavras e compartilhar, o que muitas vezes fica preso dentro de nós, fazer esta entrevista me ajudou a refletir em tudo o que já vivi e onde estou atualmente e dizer que sou muito grata pelo momento presente e com tudo o que a vida me proporciona agora, principalmente a convivência diária com meu irmão, que voltou acontecer com esta quarentena. E uma mensagem que considero de suma importância é a FAMÍLIA, pois essa é o bem mais precioso que temos, então, mesmo que às vezes, passemos por perrengues, preserve-a, pois é ela que estará ao seu lado sempre que precisar.

Nathália - Às vezes pode ser difícil de entender, mas quando se entende... A vida fica mais bonita!



E então? Depois de conhecer um pouco sobre os sentimentos de Carolina e Nathalia, escritos pelas mesmas, podemos ampliar o nosso olhar sobre a inclusão?

É claro que pessoas com deficiência precisam de uma atenção diferenciada no que diz respeito às assistências, cuidados com a saúde e terapias, mas seus irmãos, que estão juntos a maior parte do tempo, assistindo de camarote a todo esse cuidado, necessitam também, em alguns casos até mais, de uma atenção especial, pois podem possuir fragilidades que não devem ser ignoradas, como também, habilidades que precisam ser desenvolvidas e, apesar de socialmente, a deficiência parecer algo maior, é muito importante que se amplie a atenção para aquele que cresce junto e, às vezes, que grita por uma atenção sem ter um tempo disponível para ser visto, sendo, muitas vezes, invisíveis.

É importante respeitar todas as fases e ritmos das crianças que, naturalmente, estão crescendo e se desenvolvendo. Pensando nisso, ficou claro que o irmão de uma pessoa com deficiência pode desenvolver os sentidos de responsabilidade e obrigações sociais muito mais rápido que as crianças que amadurecem sem essa convivência direta. Portanto, isso precisa ser visto e orientado por adultos, para que etapas não sejam puladas ou deixem um peso maior naqueles que não possuem alguma deficiência, considerando que também são crianças.

Por outro lado, é fato que irmãos de pessoas com deficiência desenvolvem, com maior facilidade, o comportamento de humanidade e justiça, conseguindo, portanto, lidar com diferenças e situações exclusivas com uma visão mais ampliada sendo que, muitos, se tornam ativas e participativas em mobilizações favoráveis à inclusão.

Finalizo dizendo que não importa quem, nem como ou o porquê... O ser humano precisa sempre de atenção e visibilidade para se expressar e desenvolver-se, independente da característica que apresente ou da situação da qual faz parte.

Transcrição: *Ana Paula de Lima*





A primeira coluna **“Catalog’Art; Naveg’Ações de Estudantes”** da revista **Primeira Evolução**, com o título **“Minhas animações, Minhas Representações”** tem por objetivo propiciar ao leitor imagético a contemplação de ações artísticas com lápis de cor e canetinhas de representações de estudantes face aos desenhos animados contemporâneos. Credo que há nos processos criativos a interligação de “(...) dois níveis de existência humana: o nível individual e o nível cultural” (OSTROWER, 1987, p.5), aqui entendida também como a cultura das mídias.

Nessa página, o intuito é salientar aos leitores que sim, a sociedade audiovisual está formando mais cérebros criativos, haja vista as configurações e reconfigurações de memórias imagéticas utilizadas pelos jovens artistas em suas produções. Izquierdo (2011, p.127), diz que a criatividade, como a advinda dos artistas, é uma “composição de memórias, mas que não é igual à soma de suas partes”, logo, entende-se que esse processo de

“MINHAS ANIMAÇÕES, MINHAS REPRESENTAÇÕES”

interação entre a mídia e os jovens estudantes está a propiciar novas relações de experiências, novas conformações de memórias.

Diante disso e das obras selecionadas para compor essa primeira catalogação de desenhos infanto-juvenis, salienta-se que de fato todos estão imersos em um novo contexto de relações com as imagens, conseqüentemente há uma necessidade maior da mediação de sua leitura, tanto por parte dos Arte/Educadores quanto dos demais professores e indivíduos que circundam os estudantes. Credo também que, se houver uma maior possibilidade de contato com imagens que não sejam somente as encontradas na mídia ou as trazidas pelo educador, frutos de representações prontas, mas de fato as produções dos próprios alunos, o processo de consolidação de memórias e as possibilidades criativas serão maiores.

O educador que tem contato com atividades de alunos, não como mais um trabalho, no entanto como uma obra passível de leitura, encontra em seu processo de formação a possibilidade de refletir mais diante delas.

Paralelamente, o educando que tem a oportunidade de ter seu

desenho ou pintura disponibilizada em uma revista para educadores sentirá que sua produção também faz parte do contexto histórico e social, sendo ele produto e produtor da cultura artística.

As imagens selecionadas fazem parte do livro “Angels; Heróis que saem das páginas”, publicado em 2019 pelo pesquisador, sendo inseridas a seguir com algumas reflexões artísticas, no entanto não as tomando como leituras únicas, mas possibilidades para novos olhares.

A primeira obra, feita por Pedro Victor Carvalho dos Santos (9 anos), tem em sua essência a conformação de elementos imagéticos e colorísticos muito encontrados nas animações japonesas, que por sua vez carrega em suas configurações características afeitas a sua própria cultura, ao passo que também misturam diversas nuances encontradas nas obras realistas européias.

Nesse conglomerado de poética visual, o pequeno artista criou o seu próprio personagem, robusto, com olhares fixos e imponentes, como que de alguma maneira quisesse mostrar ao leitor imagético que; —sim, eu sou capaz e meus olhos veem o que eu almejo e me capacitam a chegar no lugar que eu quero. Em certos momentos, sua imponência evoca a sagacidade e habilidade do personagem Goku, da animação Dragon Ball.



A segunda obra, feita por dois estudantes, Erick Henrique dos Santos Silva (9 anos) e Kathlyn Amorim Helfstein Domingues (10 anos), de maneira semelhante a anterior, se pauta na poética visual encontrada nas animações nipônicas, não obstante ela é tecida dentro de uma concepção mais adolescente, tendo em conta a graduação tonal composta por somente uma cor.



Os elementos visuais que são encontrados nela, ora evocam as primeiras representações gráficas da infância, como o sol com olhos, a natureza simplificada, ora um tanto mais juvenil, ou até mesmo adulta, haja vista o virtuosismo técnico com o lápis grafite HB.

De maneira análoga ao desenho anterior, os olhos sobresalientes convidam ao leitor por olhar mais, ficar e navegar um pouco mais nas águas da criatividade que também os fizeram navegar. Quase que em uma direção igual aos olhos do sol, essa imagem tão

cheia de poética e vivacidade se faz notar pela expressividade que o todo manifesta. De forma geral, é como se a obra quisesse dizer; — O sol, sim, ele mesmo, pode iluminar o futuro utópico que eu almejo, me fazendo enxergar as cores para além dos tons de cinza que me compõem nesse momento.

REFERÊNCIAS:

IZQUIERDO, Iván. Memória. 2^o. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Vozes, 1987.

Isac dos Santos Pereira

Licenciado em Artes visuais pela Faculdade Paulista de Arte -FPA. Especialista em Arte/Educação: teoria e prática, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP. Especialista em Neurociências Aplicada à Educação e mestrando em Comunicação, na área de audiovisual pela Universidade Anhembi Morumbi - UAM. Arte/Educador Ensino Fundamental I da rede municipal de São Paulo, na EMEF Paulo Setúbal.

E-mail: isacsantos02@hotmail.com





Ivete Irene dos Santos

A caminho da ESCOLA

Quando idealizei esta coluna, inspirada nas revistas sobre educação das quais fui e sou leitora e, também, nas colunas que escrevi em jornais, pensei em um gênero em que pudesse brincar com minha inclinação cronista, habilidade desenvolvida e tematizada em oficinas de práticas de ensino e de práticas literárias. Sob essa perspectiva, todos os temas podem se tornar recursos ou motivações para a aula e para um texto, já que podem inspirar ou levar a reflexões sobre a vida e, na vida, tudo cabe (parafraseo livremente “tudo vale a pena, se a alma não é pequena!”).

Na vida desta professora, estão sempre presentes situações que sintetizam acontecimentos vivenciados e discussões tidas com a equipe editorial e filosófica. Para exemplo, um dos temas que cito são: as dificuldades de comunicação que ocorrem em diversos contextos, mesmo com falantes do mesmo idioma, com suas variantes regionais, com seu vocabulário mais técnico, como também de comunicação entre pessoas que não dominam LIBRAS (sim, tomei a perspectiva do não proficiente ainda em LIBRAS: eu) .

As reflexões e as inquietudes sobre essas dificuldades foram rascunhadas e seriam a primeira publicação na coluna, até por sugestão da equipe. Mas, se um texto nunca está terminado, podendo ser continuado, o mesmo ocorre com um texto tido como primeiro ou original: por vezes, ele é o princípio da materialização, pois é floração de outros rascunhados que não brotaram. Por isso, de forma didática e dialógica, resolvi registrar alguns processos de leituras e de releituras que antecederam a motivação para a escrita desta crônica, apelidada de “Texto 0”, o qual pode ainda ser considerado metalinguístico, um solilóquio. “A caminho da escola”, sobretudo em tempo de pandemia, faz-me evocar desde as longevas memórias (imagens forjadas pelas significações de outrora) e as explícitas obras literárias, como O Ateneu, por meio dessa leitura

pressentia que a escola seria o lugar do profético e sociocultural “Vais conhecer o mundo!”. Atualizando-me, colocaria um prefixo: “REconhecer o mundo!”, sim, a escola pode trazer\levar o mundo para a sala de aula, e o conceito de aprendizagem, para mim, Ivetete, deve ser estendido à existência no mundo, por isso refuto o axioma reducionista “estude para ser alguém”; reescrevo: “estude para saber que sempre foi (é) alguém e que o outro também é alguém independente da escolarização que tenha”.

Não vejo a vida escolar um “Caminho suave” metaforizado no título da cartilha, mas a vejo como uma percepção do caminho e, também, um meio de criar muitos outros ao se caminhar.

O ABC, antes apresentado pelo meu pai, ajudou-me a decifrar parte do mundo, pois é o código principal em uma sociedade letrada mesmo que ainda não soubesse das ideias freireanas sobre as leituras de mundo, mas já as fizesse. E é para as leituras de mundo e do mundo na escola que A CAMINHO DA ESCOLA vai nos levar a passear, não como destino, mas como trajeto.

Ivete Irene dos Santos, professora, pesquisadora, escritora... que, com sua atuação visa contribuir no mundo e reconstruir seu #universoivetando.

Saiba mais consultando as redes sociais.

O TRABALHO DO PROFESSOR A PARTIR DAS INTELIGÊNCIAS

ADELINA URSULA CORREIA DE LIMA

Resumo: O presente artigo vem a tratar das inteligências, reconhecendo que os educandos não possuem uma única inteligência, mas sim inúmeras capacidade e habilidades. Será abordado o conceito de inteligência e os tipos de inteligência. O professor vem como um instrumento de direcionamento, no qual caberá ao mesmo a busca de estratégias para estimular as inteligências múltiplas de forma interdisciplinar e transversal, sem deixar de lado também a suavidade e a leveza que deve existir no ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Inteligências Múltiplas. Ensino. Aprendizagem. Aluno

INTRODUÇÃO

As formas do pensamento: Inteligências múltiplas

“Uma posição na psicologia afirma que existe apenas uma linguagem na mente - essa linguagem tem até um nome, mentalês. Os proponentes do mentalês acreditam que todo o pensamento, todo cálculo mental, ocorre nessa linguagem singular, que é mais ou menos como uma linguagem natural”. Assimilamos a informação por meio de nossos olhos, ouvidos, mãos, narinas, boca e, em uma linguagem livre, podemos falar em in-

formações visuais, táteis ou gustativas. “Entretanto acredito que o pensamento real ocorre em diferentes formatos que, para serem “entregues”, dependem dos órgãos sensórios, mas transcendem o específico de maneiras importantes”. (GARDNER, 2005, p.39-40)

Uma importante definição de inteligência é como um biopsicológico de processar formas específicas de informações de diferentes maneiras. Nós seres humanos desenvolvemos a capacidade de resolver problemas ou criar produtos (Gardner, 2005). Podemos pensar

nos seres humanos como computadores, quando recebem as informações corretas, executam seu trabalho com maior facilidade. Segundo Gardner (2005, p.41) “Embora não tivesse consciência na época, ao desenvolver o conceito das inteligências múltiplas eu estava empenhado na mais ambiciosa forma de mudança mental que jamais realizará. Em resumo, eu estava tentando mudar a mente dos meus colegas psicólogos”.

CONCEITO DE INTELIGÊNCIA

Em 1904, na França, Alfred Binet (1857-1911) criou os primeiros testes de inteligência, que tinha como objetivo verificar os progressos de crianças deficientes do ponto de vista intelectual.

Ele partiu daquilo que as crianças poderiam realizar em cada idade. Vários itens ou problemas eram colocados para as crianças, e se a maioria delas, numa certa idade, conseguisse realizá-los e a maioria das crianças de uma faixa de idade inferior não conseguisse, esses itens eram considerados como discriminatórios, isto é, estava caracterizada a realização normal de criança daquela idade.

Os resultados de quase todos os testes de inteligência são apresentados pelo que se denominou **Quociente de inteligência (Q.I.)**. Este quociente é obtido relacionan-

do a idade da criança com o seu desempenho no teste, ou seja, verifica-se ela está no nível de desenvolvimento intelectual considerado normal para sua idade.

A inteligência hoje:

- Não pode ser conceitualizada à parte do contexto onde o indivíduo vive. O que é ser inteligente em uma sociedade pode ser desconsiderado em outra. Devido à influência cartesiana, na sociedade ocidental, temos olhado somente dois parâmetros: linguagem e matemático.

- É algo que vai se fazendo/ construindo em sistemas sociais e individuais e não algo que se tem ou não. É algo passível de treino, de desenvolvimento.

- É o resultado de redes complexas onde interagem um grande número de fatores: humanos, biológicos e técnicos.

- Tem uma característica criadora. Não é uma operação, mas uma forma de realizar muitas atividades pessoais. Então, o que chamamos de inteligência é um conjunto de competências, habilidades ou talentos.

A inteligência compreendida como capacidade cognitiva ou intelectual, não ser estudada, analisada, nem compreendida, isolada da totalidade de aspectos, aptidões, capacidades de ser humano.

TIPOS DE INTELIGÊNCIAS

Gardner (2005) identificou as inteligências linguística, lógico-matemática, espacial, musical, cines-tésica, interpessoal e intrapessoal. Postula que essas competências intelectuais são relativamente independentes, têm sua origem e limites genéticos próprios e substratos neuroanatômicos específicos e dispõem de processos cognitivos próprios. Segundo ele, os seres humanos dispõem de graus variados de cada uma das inteligências e maneiras diferentes com que elas se combinam e organizam e se utilizam dessas capacidades intelectuais para resolver problemas e criar produtos. Gardner (2005) ressalta que, embora estas inteligências sejam, até certo ponto, independentes uma das outras, elas raramente funcionam isoladamente. Embora algumas ocupações exemplifiquem uma inteligência, na maioria dos casos as ocupações ilustram bem a necessidade de uma combinação de inteligências. Por exemplo, um cirurgião necessita da acuidade da inteligência espacial combinada com a destreza da cines-tésica.

A inteligência emocional - é um conceito novo e ninguém pode dizer exatamente até onde responde pela variação de pessoa para pessoa. Mas dados existentes falam que esse tipo de inteligência pode ser mais valioso que o QI, pois a inteligência emocional é um conjunto de traços que algumas pes-

soas chamariam de caráter, exercendo um papel importante em nosso destino pessoal abrangendo um campo com o qual se pode lidar com outras aptidões e habilidades que pode ser descrita como uma meta capacidade que determina até onde podemos usar bem quaisquer outras aptidões que tenhamos, incluindo o intelecto bruto.

Segundo Daniel Goleman (2001) há muitos indícios que atestam que pessoas emocionalmente competente que conhecem e lidam bem com os próprios sentimentos entendem e levam em consideração os sentimentos do outro, levam vantagem em qualquer setor da vida, seja relações amorosas e íntimas, seja assimilando as regras que governam o sucesso na política organizacional. As pessoas com prática emocional bem desenvolvida têm mais probabilidades de se sentirem satisfeitas e de serem eficientes em suas vidas dominando os hábitos mentais que formam sua produtividade, as que não conseguem exercer nenhum controle sobre sua vida emocional travam batalhas internas que sabotam a capacidade de concentração no trabalho e de lucidez de pensamento.

CARACTERÍSTICAS DA MENTE EMOCIONAL

A mente emocional é muito mais rápida que a racional, agindo irrefletidamente sem parar para

pensar. Essa rapidez exclui a reflexão deliberada, analítica que caracteriza a mente racional.

As ações desencadeadas pela mente emocional carregam uma forte sensação de certeza, que é um subproduto de um tipo de comportamento bastante simplificado de encarar determinadas coisas que para a mente racional são intrigantes.

Segundo Daniel Goleman (2001) a tarefa da mente emocional é determinar um estado emocional específico ditado por determinadas sensações que são dominantes num dado momento.

A NATUREZA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

A inteligência emocional nos permite criar motivações para nós mesmos e de persistir num objetivo, controlar os impulsos e saber aguardar pela satisfação dos nossos desejos, manter um bom estado de espírito, ajuda impedir que a ansiedade interfira na capacidade de raciocinar.

A Inteligência Interpessoal – baseia-se numa capacidade especial de perceber e compreender as outras pessoas, o que as motiva, notando suas mudanças de humor e sabendo como bem responder às suas expectativas emocionais. Pesquisa sugere que ela se localiza nos lobos frontais.

A Inteligência Interpessoal se subdivide em 4 aptidões distintas: liderança, capacidade de manter relações e conservar amigos, de resolver conflitos e a do tipo análise social. Pois essa visão multifacetada da inteligência oferece um quadro mais rico da capacidade e do potencial de uma criança e um adulto para o sucesso do QI padrão. Gardner (1995) identifica como componentes de inteligência interpessoal:

- Organizar grupos = aptidão essencial do líder que envolve iniciar e coordenar os esforços de um grupo de pessoas. É o talento que se vê em diretores ou produtores de teatro, oficiais militares e chefes efetivos de organizações e grupos de toda espécie.

- Negociar soluções = o talento do mediador que evita ou resolve conflitos, as pessoas que têm essa aptidão são excelentes para fazer acordos, arbitrar ou mediar disputas, podem fazer carreira na diplomacia, advocacia, gerentes de incorporações, são crianças que resolvem as brigas nas brincadeiras.

- Ligação pessoal = o talento de empatia e ligação. Isto facilita estabelecer um relacionamento ou reconhecer e reagir adequadamente aos sentimentos e preocupações das pessoas a arte do relacionamento. Essas pessoas dão bons cônjuges confiáveis, bons amigos, dão – se bem como vendedores,

gerentes ou podem ser excelentes professores.

- **Análise social** = poder de detectar e intuir sentimentos, motivos e preocupações das pessoas. Esse conhecimento de como os outros se sentem leva a uma fácil intimidade ou senso de relação, aperfeiçoada nos terapeutas, conselheiros, romancistas ou dramaturgos.

Inteligência intrapessoal - Esta inteligência é o correlativo interno da inteligência interpessoal, isto é, a habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e ideias, para discriminá-los e lançar mão deles na solução de problemas pessoais. É o reconhecimento de habilidades, necessidades, desejos e inteligências próprios, a capacidade para formular uma imagem precisa de si próprio e a habilidade para usar essa imagem para funcionar de forma efetiva. Como esta inteligência é a mais pessoal de todas, ela só é observável através dos sistemas simbólicos das outras inteligências, ou seja, através de manifestações linguísticas, musicais ou cinestésicas.

Inteligência linguística - Os componentes centrais da inteligência linguística são uma sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras, além de uma especial percepção das diferentes funções da linguagem. É a habilidade para usar a linguagem para convencer, agradar, estimu-

lar ou transmitir ideias. Gardner indica que é a habilidade exibida na sua maior intensidade pelos poetas. Em crianças, esta habilidade se manifesta através da capacidade para contar histórias originais ou para relatar, com precisão, experiências vividas.

Inteligência musical - Esta inteligência se manifesta através de uma habilidade para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical. Inclui discriminação de sons, habilidade para perceber temas musicais, sensibilidade para ritmos, texturas e timbre, e habilidade para produzir e/ou reproduzir música. A criança pequena com habilidade musical especial percebe desde cedo diferentes sons no seu ambiente e, frequentemente, canta para si mesma.

Inteligência lógico-matemática - Os componentes centrais desta inteligência são descritos por Gardner como uma sensibilidade para padrões, ordem e sistematização. É a habilidade para explorar relações, categorias e padrões, através da manipulação de objetos ou símbolos, e para experimentar de forma controlada; é a habilidade para lidar com séries de raciocínios, para reconhecer problemas e resolvê-los. É a inteligência característica de matemáticos e cientistas. Gardner porém, explica que, embora o talento científico e o talento matemático possam estar presentes num mesmo indivíduo,

os motivos que movem as ações dos cientistas e dos matemáticos não são os mesmos. Enquanto os matemáticos desejam criar um mundo abstrato consistente, os cientistas pretendem explicar a natureza. A criança com especial aptidão nesta inteligência demonstra facilidade para contar e fazer cálculos matemáticos e para criar notações práticas de seu raciocínio.

Inteligência espacial - Gardner descreve a inteligência espacial como a capacidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa. É a habilidade para manipular formas ou objetos mentalmente e, a partir das percepções iniciais, criar tensão, equilíbrio e composição, numa representação visual ou espacial. É a inteligência dos artistas plásticos, dos engenheiros e dos arquitetos. Em crianças pequenas, o potencial especial nessa inteligência é percebido através da habilidade para quebra-cabeças e outros jogos espaciais e a atenção a detalhes visuais.

Inteligência cinestésica - Esta inteligência se refere à habilidade para resolver problemas ou criar produtos através do uso de parte ou de todo o corpo. É a habilidade para usar a coordenação grossa ou fina em esportes, artes cênicas ou plásticas no controle dos movimentos do corpo e na manipulação de objetos com destreza. A criança especialmente dotada na inteligên-

cia cinestésica se move com graça e expressão a partir de estímulos musicais ou verbais demonstra uma grande habilidade atlética ou uma coordenação fina apurada.

O DESENVOLVIMENTO DAS INTELIGÊNCIAS

Na sua teoria, Gardner propõe que todos os indivíduos, em princípio, têm a habilidade de questionar e procurar respostas usando todas as inteligências. Todos os indivíduos possuem como parte de sua bagagem genética, certas habilidades básicas em todas as inteligências.

A linha de desenvolvimento de cada inteligência, no entanto, será determinada tanto por fatores genéticos e neurobiológicos quanto por condições ambientais. Ele propõe, ainda, que cada uma destas inteligências tem sua forma própria de pensamento, ou de processamento de informações, além de seu sistema simbólico. Estes sistemas simbólicos estabelecem o contato entre os aspectos básicos da cognição e a variedade de papéis e funções culturais.

A noção de cultura é básica para a Teoria das Inteligências Múltiplas. Com a sua definição de inteligência como a habilidade para resolver problemas ou criar produtos que são significativos em um ou mais ambientes culturais, Gard-

ner sugere que alguns talentos só se desenvolvem porque são valorizados pelo ambiente. Ele afirma que cada cultura valoriza certos talentos, que devem ser dominados por uma quantidade de indivíduos e, depois, passados para a geração seguinte.

Segundo Gardner, cada domínio, ou inteligência, pode ser visto em termos de uma sequência de estágios: enquanto todos os indivíduos normais possuem os estágios mais básicos em todas as inteligências, os estágios mais sofisticados dependem de maior trabalho ou aprendizado.

A sequência de estágios se inicia com o que Gardner chama de habilidade de padrão cru. O aparecimento da competência simbólica é visto em bebês quando eles começam a perceber o mundo ao seu redor. Nesta fase, os bebês apresentam capacidade de processar diferentes informações. Eles já possuem, no entanto, o potencial para desenvolver sistemas de símbolos, ou simbólicos.

O segundo estágio, de simbolizações básicas, ocorre aproximadamente dos dois aos cinco anos de idade. Neste estágio as inteligências se revelam através dos sistemas simbólicos. Aqui, a criança demonstra sua habilidade em cada inteligência através da compreensão e uso de símbolos: a música através de sons, a lingua-

gem através de conversas ou histórias, a inteligência espacial através de desenhos etc.

No estágio seguinte, a criança, depois de ter adquirido alguma competência no uso das simbolizações básicas, prossegue para adquirir níveis mais altos de destreza em domínios valorizados em sua cultura.

À medida que as crianças progredem na sua compreensão dos sistemas simbólicos, elas aprendem os sistemas que Gardner chama de sistemas de segunda ordem, ou seja, a grafia dos sistemas (a escrita, os símbolos matemáticos, a música escrita etc.).

Nesta fase, os vários aspectos da cultura têm impacto considerável sobre o desenvolvimento da criança, uma vez que ela aprimorará os sistemas simbólicos que demonstrem ter maior eficácia no desempenho de atividades valorizadas pelo grupo cultural. Assim, uma cultura que valoriza a música terá um maior número de pessoas que atingirão uma produção musical de alto nível.

Finalmente, durante a adolescência e a idade adulta, as inteligências se revelam através de ocupações vocacionais ou não-vocacionais. Nesta fase, o indivíduo adota um campo específico e focalizado, e se realiza em papéis que são significativos em sua cultura.

DESENVOLVIMENTO DAS INTELIGÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Segundo Celso Antunes (2000) “sem o conhecimento das inteligências múltiplas há um enorme potencial humano negligenciado e o cérebro humano apresenta diversificadas inteligências podendo dessa forma operar para diferentes ações, diferentes competências.”

Estimular as inteligências através de jogos pedagógicos, estes que desafiam para que haja aprendizagem, brincar, estimular.

O professor deve fazer uso dos jogos de forma criativa, utilizando de estratégias que demonstram a realidade prática dos alunos, o lugar que este cresce e vive.

O mais importante talvez não seja conhecer o jogo, mas desenvolvê-lo através de um programa, construir a busca do aprimoramento das inteligências como elemento de um projeto. O cérebro responde de forma significativa ao estímulo dos jogos, para isso precisam estar incluídos em um projeto com metas definidas com avaliações periódicas que acompanham o avanço do aluno, pelo seu próprio processo de envelhecimento.

Os jogos pedagógicos além de recriar, conduzem ao aprendizado e ao aprimoramento de muitas habilidades de diferentes inteligências.

Para Celso Antunes (2000) “as inteligências estimuladas desenvolvem de uma maneira integral o potencial humano. O campo das inteligências não é finito e não sabemos como será o mundo de amanhã, será de maneira como você o fizer”.

Através de novos conhecimentos, ferramentas, jogo pedagógicos podemos fazer com que se possam construir seres humanos mais amplos, pessoas com mais definidas linguagens, criaturas melhores para um mundo melhor.

Reuven, baseia-se na crença de que todo o ser humano é capaz de modificar-se estruturalmente para melhor aprender e se adaptar à realidade de forma inteligente, desde que seja orientado a esta modificação por uma pessoa que lhe transmita de forma intencional e planejada: formas de pensar, significados, conhecimentos e valores culturais produzidos de geração em geração. Segundo Feuerstein, o aumento do potencial humano é ampliado a partir da qualidade e da quantidade de mediações.

O grande desafio educacional de Reuven Feuerstein aconteceu no século XX, na década de 40 quando foi professor e assistente de direção da Escola de Bucareste.

O grande objetivo que tinha era otimizar o funcionamento cognitivo de cada pessoa, proporcio-

nando-lhe um método de aprendizagem em que o conhecimento aprendesse a aprender.

Os melhores educadores agem na direção de aproximar professor - aluno. Constroem relações baseadas no respeito e na consideração das diferenças individuais.

Incentivam os alunos a desenvolver uma busca cada vez maior de um crescimento próprio, baseado na consciência de que são modificáveis.

As implicações da teoria de Gardner para a educação são claras quando se analisa a importância dada às diversas formas de pensamento, aos estágios de desenvolvimento das várias inteligências e à relação existente entre estes estágios, a aquisição de conhecimento e a cultura.

A teoria de Gardner apresenta alternativas para algumas práticas educacionais atuais, oferecendo uma base para:

(a) o desenvolvimento de avaliações que sejam adequadas às diversas habilidades humanas (Gardner & Hatch, 1989; Blythe Gardner, 1990) (b) uma educação centrada na criança com currículos específicos para cada área do saber (Konhaber & Gardner, 1989); Blythe & Gardner, 1990) (c) um ambiente educacional mais amplo e variado, e que dependa menos

do desenvolvimento exclusivo da linguagem e da lógica (Walters & Gardner, 1985; Blythe & Gardner, 1990)

Quanto à avaliação, Gardner faz uma distinção entre avaliação e testagem. A avaliação, segundo ele, favorece métodos de levantamento de informações durante atividades do dia-a-dia, enquanto que testagens geralmente acontecem fora do ambiente conhecido do indivíduo sendo testado.

Segundo Gardner, é importante que se tire o maior proveito das habilidades individuais, auxiliando os estudantes a desenvolver suas capacidades intelectuais, e, para tanto, em vez de usar a avaliação apenas como uma maneira de classificar, aprovar ou reprovar os alunos, esta deve ser usada para informar o aluno sobre a sua capacidade e informar o professor sobre o quanto está sendo aprendido.

Gardner sugere que a avaliação deve fazer jus à inteligência, isto é, deve dar crédito ao conteúdo da inteligência em teste. Se cada inteligência tem um certo número de processos específicos, esses processos têm que ser medidos com instrumento que permitam ver a inteligência em questão em funcionamento. Para Gardner, a avaliação deve ser ainda ecologicamente válida, isto é, ela deve ser feita em ambientes conhecidos e deve utilizar materiais conheci-

dos das crianças sendo avaliadas. Este autor também enfatiza a necessidade de avaliar as diferentes inteligências em termos de suas manifestações culturais e ocupações adultas específicas.

Assim, a habilidade verbal, mesmo na pré-escola, em vez de ser medida através de testes de vocabulário, definições ou semelhanças, deve ser avaliada em manifestações tais como a habilidade para contar histórias ou relatar acontecimentos.

Em vez de tentar avaliar a habilidade espacial isoladamente, deve-se observar as crianças durante uma atividade de desenho ou enquanto montam ou desmontam objetos. Finalmente, ele propõe a avaliação, em vez de ser um produto do processo educativo, seja parte do processo educativo, e do currículo, informando a todo o momento de que maneira o currículo deve se desenvolver.

No que se refere à educação centrada na criança, Gardner levanta dois pontos importantes que sugerem a necessidade da individualização. O primeiro diz respeito ao fato de que, se os indivíduos têm perfis cognitivos tão diferentes uns dos outros, as escolas deveriam, em vez de oferecer uma educação padronizada, tentar garantir que cada um recebesse a educação que favorecesse o seu potencial individual.

O segundo ponto levantado por Gardner é igualmente importante: enquanto na Idade Média um indivíduo podia pretender tomar posse de todo o saber universal, hoje em dia essa tarefa é totalmente impossível, sendo mesmo bastante difícil o domínio de um só campo do saber.

Assim, se há a necessidade de se limitar a ênfase e a variedade de conteúdos, que essa limitação seja da escolha de cada um, favorecendo o perfil intelectual individual.

Quanto ao ambiente educacional, Gardner chama a atenção para o fato de que, embora as escolas declarem que preparam seus alunos para a vida, a vida certamente não se limita apenas a raciocínios verbais e lógicos.

Ele propõe que as escolas favoreçam o conhecimento de diversas disciplinas básicas; que encoraje seus alunos a utilizar esse conhecimento para resolver problemas e efetuar tarefas que estejam relacionadas com a vida na comunidade a que pertencem; e que favoreçam o desenvolvimento de combinações intelectuais individuais, a partir da avaliação regular do potencial de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola do futuro, segundo Gardner (1995), estaria centrada no indivíduo, valorizando suas aptidões, suas habilidades, seus talentos.

Ao professor cabe abrir caminhos que oportunizem incentivar e estimular o surgimento de talentos nas crianças, respeitando suas diferentes formas de agir e de pensar.

No desenvolvimento das inteligências múltiplas é necessário instrumentalizar o aluno, proporcionando tecnologias que visam à construção do conhecimento com propósitos educacionais e científicos, para que as informações possam ser assimiladas, desconstruídas e reconstruídas criticamente pelo indivíduo.

É importante que o indivíduo o busque mesmo a construção do seu conhecimento e que através da troca de experiências com outros indivíduos dotados de inteligências múltiplas e integrados a diferentes contextos socioculturais possa crescer como um ser construtor de conhecimento autônomo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. Prática em Inteligências Múltiplas. São Paulo: Atta mídia e educação. 2000. 1 fita de vídeo(60 min) VHS,som.color.

BOOK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEXEIRA, Maria de Lourdes Trasse. Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed.São Paulo: Saraiva.2002.

DANTAS, Geórgia Geogletti Cordeiro. Inteligências múltiplas em ambientes multiculturais buscando a autonomia freiriana.

2005.10f.monografia - Universidade Federal da Paraíba. Paraíba. disponível em:<http://www.paulofeire.org.-br/pdf/comunicacoes_orais/intelligent%c3%8ancias%20m%>. acesso em:07/11/2007.

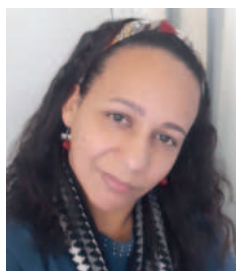
GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas: A teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, Howard. Mentas que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas idéias e as dos outros. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2005.

GASPARI, Josset Campagna; SCHWARTS, Gisele Maria. Inteligências Múltiplas e Representações. 2002.13f.monografia - Universidade Estadual Paulista. Rio Claro. Disponível em: < >. acesso em:07/11/2007.

GOLDEMAN, Daniel. Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GOMES,C.M.A.Feuerstein e a construção mediada do conhecimento. São Paulo,Ática,1999.



Adelina Ursula Correia de Lima

Pedagoga (Faculdade Renascença - 2008) e mãe, também formada em Matemática (Universidade Camilo Castelo Branco - 2014). Especializada em Educação Gênero e Diversidade (Unifesp - 2016) e Educação Infantil (Faculdade Campos Sales - 2017). Atua na educação desde 2003.





ações educativas em torno dos jogos e brincadeiras na educação infantil

ALAÍDE DOS SANTOS

BRUNA MAGALHÃES SARTORI

Resumo: Com a intenção de favorecer os estímulos cognitivos acerca de jogos e brincadeiras como ferramentas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, percebemos o quanto as crianças não apenas desfrutam de brincadeiras como também se beneficiam delas de muitas maneiras, abaixo estão reflexões baseadas em pesquisas sobre a importância de incorporar jogos e brincadeiras na sala de aula da primeira infância. O brincar, nos parece um termo vago no ambiente da escola porque sua definição não é clara, especialmente quando o colocamos no contexto educacional. A brincadeira é definida como qualquer coisa que uma criança faça dentro de um espaço apenas como distração no tempo livre. Percebemos então que a brincadeira é uma linguagem natural da criança e independente dos objetos que ela usa para brincar, seu desenvolvimento ocorre enquanto usa sua imaginação para criar e recriar a vida cotidiana de maneira lúdica em suas interações e brincadeiras.

Palavras-chave: Brincadeira. Criança. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Jogos se tornaram um tópico indispensável no domínio da tecnologia educacional. Embora o conceito de jogos educativos seja relativamente novo, a ideia e o uso

não são. Já nos anos 60, os videogames foram implementados nos Estados Unidos da América para as escolas militares e médicas, bem como na comunidade acadêmica geral. Recentemente, surgiu um interesse novo e crescente em jogos

de vídeo projetados para o uso em ambientes educacionais. Esse interesse crescente é aparente, entre outras coisas, no número de livros publicados que tratam de aprendizagem baseada em jogos, nos múltiplos seminários e conferências sobre esse tema, na grande quantidade de estudiosos que têm trabalhado neste tópico de pesquisa ao longo dos anos.

Diante disso, muitas pessoas estão se ocupando em tempo integral com esse assunto. Um exemplo bem conhecido são os computadores para aprendizagem e, de acordo com eles, a aprendizagem baseada em jogos é muito mais motivadora do que a educação formal é para os estudantes de hoje. Os jovens se tornaram falantes nativos da linguagem digital de computadores, internet e videogames ou nativos digitais. Isso implica que esse grupo de jovens são diferentes na maneira em que processam as informações. A juventude aprende mais com tecnologias digitais e videogames sobre arte, design e tecnologia do que na escola. Os amplos interesses no domínio da aprendizagem baseada em jogos levaram a expectativas e reivindicações promissoras, não só do ponto de vista científico, mas também no plano de trabalho prático da educação.

Os jogos têm o poder de ensinar, treinar e educar e são meios eficazes para aprender habilidades

e atitudes que não são tão fáceis de aprender por memorização mecânica. Esses jogos educacionais são cada vez mais considerados como novas tecnologias instrucionais com grande potencial e têm a hipótese de auxiliar efetivamente propósitos instrucionais, porque (teoricamente) fornecem abordagens diversas que podem abordar a aprendizagem cognitiva e afetiva como a construção do conhecimento, habilidades e competências.

O BRINCAR E AS AÇÕES COGNITIVAS

Aprender através do brincar é um termo usado em educação e psicologia para descrever como uma criança pode aprender a compreender o mundo ao seu redor. Por meio do brincar, as crianças podem desenvolver habilidades sociais e cognitivas, amadurecer emocionalmente e ganhar a autoconfiança necessária para se envolver em novas experiências e ambientes.

“Os primeiros anos de vida são decisivos na formação da criança, pois se trata de um período em que ela está construindo sua identidade e grande parte de sua estrutura física, afetiva e intelectual. Sobre tudo nesta fase, deve-se adotar várias estratégias, entre elas as atividades lúdicas, que são

capazes de intervir positivamente no desenvolvimento da criança, suprimindo suas necessidades biopsicossociais, assegurando-lhe condições adequadas para desenvolver suas competências.”(MALUF, 2009. p.13)

As principais formas que as crianças pequenas aprendem incluem o brincar, o estar com outras pessoas, o interagir com seus pares, explorar espaços, enfrentar desafios do cotidiano, nas descobertas ao praticar suas habilidades.

“O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.” (BRASIL, 1998, p. 22).

Existem definições confusas e conflitantes, mas existem duas

formas seguras de brincar no contexto da educação, nos jogos e nas brincadeiras livres, guiadas ou estruturadas. Grande parte da confusão em torno da definição de brincar está relacionada ao fato de que na literatura de desenvolvimento infantil o termo brincar é frequentemente usado para rotular a maioria das formas de comportamento social e não social das crianças, independentemente de ser ou não uma brincadeira.

AS AÇÕES SOCIOEMOCIONAIS DAS BRINCADEIRAS

O brincar é essencial para o desenvolvimento porque contribui para o bem-estar cognitivo, físico, social e emocional das crianças e jovens. Brincar é a ferramenta que as crianças usam para aprender sobre o mundo e a sociedade. Através do brincar, suas necessidades sociais e cognitivas podem ser atendidas e desenvolvidas. Brincar é o modo como as crianças interagem com este mundo e criam experiências para entender a sociedade e as interações humanas. Sua prática permite que as crianças criem e explorem um mundo que podem dominar, superando seus medos enquanto exercem papéis de adultos, às vezes em conjunto com outras crianças ou cuidadores adultos. O jogo ajudará as crianças a se tornarem solucionadores de problemas autoeficientes, porque durante as

brincadeiras, as crianças criam, recriam e resolvem seus próprios problemas. Quando uma criança é solicitada a resolver um problema acadêmico ou da vida real, ela poderá usar as habilidades que pratica durante jogos e brincadeiras para encontrar uma solução.

O evidente auxílio que o brincar proporciona às crianças, no que tange desenvolver novas competências que levam a uma maior confiança e à resiliência de que precisam para enfrentar os desafios futuros, contribui para o desenvolvimento global da criança. Através de sua prática explora-se a criatividade, habilidades físicas e cognitivas são refinadas e fortalecidas. Usar o brincar como uma ferramenta para ensinar em sala de aula e nos espaços de toda unidade educacional na primeira infância trará uma abordagem holística a intenção de educar e ajudará a criança a se desenvolver melhor. Permite que as crianças usem sua criatividade enquanto desenvolvem sua imaginação, destreza, habilidades física, cognitiva e emocional. Brincar é importante para o desenvolvimento saudável do cérebro atuando como um elemento essencial nos programas para a primeira infância, pois proporciona às crianças a oportunidade de expressar suas ideias e sentimentos, simbolizar e testar seus conhecimentos sobre o mundo e adquirir apoio efetivo na aprendizagem.

Através do brincar, as crianças podem sintetizar e internalizar as informações que aprenderam. Depois de ensinar uma lição, deixar as crianças brincarem irá ajudá-las a colocar as informações que acabaram de aprender em situações imaginárias do “mundo real”. As crianças integram tudo o que sabem em todos os domínios quando jogam, tudo torna-se valioso para crianças pequenas, principalmente como meio de aprendizado.

[...]No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p.134).

O brincar permite que as crianças pequenas selecionem seu aprendizado, especialmente se isso facilitar a obtenção de uma ampla gama de metas de desenvolvimento; portanto, deve ser um componente essencial no currículo de educação infantil. As experiências de brincadeira das crianças os ajudam a aprender con-

ceitos e habilidades acadêmicas. Um programa efetivo de aprendizagens por meio do lúdico oferece às crianças o ambiente apropriado para que elas se tornem membros produtivos de uma sociedade democrática. As crianças podem representar papéis em diferentes posições políticas. As crianças podem ter eleições e oportunidades de voto, também visam ensinar as crianças sobre interação social, cultura e vida doméstica e cotidiana.

JOGOS, BRINCADEIRAS E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

O desenvolvimento da linguagem é outro elemento que percebemos aqui pois, a linguagem se desenvolve por meio de contextos culturais e sociais. O desenvolvimento da linguagem ocorre no contexto social, portanto, quando as crianças brincam juntas, elas estão praticando suas habilidades linguísticas. Se houver uma abordagem baseada em investigação para o ensino de ciências, as crianças podem explorar e brincar para encontrar as respostas para suas próprias perguntas sobre esse mundo natural. Permitir que as crianças usem materiais do ambiente como experimentos ajudará a aprender sobre os conceitos matemáticos de maneira natural. Além disso, a criação de experiências como cozinhar, medir, construir, etc., em um ambiente de jogos e brincadeiras, aprimora seu desenvolvimento matemático.

Igualmente, no brincar relacionado ao letramento, é o evento do faz-de-conta que determina a natureza da resposta letrada, e não uma página de um livro de exercícios que arbitrariamente, decide focalizar a leitura ou a escrita. (MOYLES, 2006, p. 137)

As crianças precisam da liberdade para explorar e brincar o que também contribui para o seu desenvolvimento integral e cognitivo. Evidências da neurociência mostram que os primeiros anos do desenvolvimento de uma criança, do nascimento aos seis anos estabeleceram a base para a aprendizagem, o comportamento e a saúde ao longo da vida. Os caminhos neurais de uma criança são influenciados em seu desenvolvimento através da exploração, pensamento, resolução de problemas e expressão da linguagem que ocorrem durante episódios de brincadeira. O jogo nutre todos os aspectos do desenvolvimento infantil formando o alicerce das habilidades intelectuais, sociais, físicas e emocionais necessárias para o sucesso na escola e na vida. O brincar abre o caminho para o aprendizado.

Essa aprendizagem ocorre quando as crianças brincam com blocos, pintam uma imagem ou

brincam de faz de conta. Durante o brincar, as crianças tentam coisas novas, resolvem problemas, inventam, criam, testam ideias e exploram. As crianças precisam de brincadeiras não estruturadas e criativas; em outras palavras, as crianças precisam de tempo e espaços para aprender através de suas interações e brincadeiras.

Esse é um entendimento importante. Uma abordagem deliberada e eficaz apoia o desenvolvimento cognitivo de crianças pequenas. Quando bem projetada, essa abordagem explora os interesses individuais das crianças. Atrai as suas capacidades emergentes e responde ao seu sentido de investigação e exploração do mundo à sua volta. Ele gera crianças altamente motivadas que desfrutam de um ambiente no qual os resultados de aprendizagem de um currículo têm maior probabilidade de alcance.

O brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim, através do brincar a criança po-

de desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade. (OLIVEIRA, 2000, p. 67).

Os jogos desenvolvem o conhecimento e oferecem às crianças a oportunidade de desenvolver habilidades sociais, competências e disposição para aprender. A aprendizagem baseada em brincadeiras baseia-se em um modelo vygotskiano no qual o professor presta atenção em elementos específicos da atividade lúdica e fornece incentivo e retorno sobre a aprendizagem das crianças. Quando essas crianças se envolvem em atividades reais e imaginárias, o brincar pode ser um desafio no pensamento delas. Para estender o processo de aprendizagem, a intervenção sensível pode ser fornecida com apoio de adultos, quando necessário, durante a aprendizagem baseada em jogos. As crianças aprendem melhor através de experiências, o propósito da aprendizagem ativa é que ela motiva, estimula o desenvolvimento de habilidades, conceitos, aquisições de linguagem, oferecendo oportunidades para consolidarem o aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem vários benefícios da abordagem de aprendizagem lúdica no cenário dos anos iniciais, incluindo as crianças que usam e aplicam seus conhecimentos, habilidades e potencialidades de maneiras diferentes e em diferentes contextos. Os educadores podem e devem planejar brincadeiras infantis, criando ambientes de aprendizagens garantindo períodos ininterruptos para as crianças brincarem livremente com ou sem os materiais disponibilizados nos espaços.

É importante oferecer uma variedade de materiais e experiências em diferentes níveis de dificuldade. A escolha e seleção dos materiais é importante, porque garantirá a motivação para a exploração e descoberta das crianças, porém, é a criança quem vai escolher por si só com o que quer brincar. Ambas as experiências internas e externas devem fornecer espaços exploratórios. O ambiente deve permitir que elas façam escolhas e explorem as possibilidades de jogos.

Observe cuidadosamente quando as crianças começarem a usar os brinquedos, materiais e equipamentos. A observação é um processo contínuo que ajuda a identificar maneiras pelas quais os adultos podem construir e guiar o aprendizado. É importante ouvir,

repetir orientações como as regras dos jogos, fazer intervenções em momentos oportunos. Os adultos podem promover brincadeiras e oportunidades para descobertas expansivas melhorando o brincar, encorajando as crianças a trazerem seus interesses e experiências para a brincadeira estimulando-as a fazerem perguntas, levantar hipóteses, reconhecer semelhanças, diferenças e resolver problemas.

Brincadeiras de faz de conta leva a criança a interpretar ideias e emoções. As crianças encenam histórias por contextos ou perspectivas diferentes onde, embora alguns estudos mostram que esse tipo de brincadeira não aumenta o desenvolvimento infantil, experiências nos espaços de educação infantil revelam que o faz de conta impacta no aumento da empatia e respeito pelo outro além contribuir na comunicação e interação com os seus pares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, v.01 e 02.1998. p.11-35.
- MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Atividades lúdicas para a educação infantil: conceitos, orientações e práticas. 2 Ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2009(a).
- MOYLES, Janet R. A Excelência do Brincar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

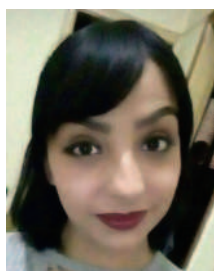
OLIVEIRA, Vera Barros de (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2006. p.85-98.



Alaíde dos Santos

Pedagoga, formada pela Universidade Paulista - UNIP e pós-graduada em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. Atua na área educacional há 09 anos. E, desde 2015 atuando na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo - SP como Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.



Bruna Magalhães Sartori

Pedagoga, formada pela Universidade Paulista - UNIP, Licenciatura em Educação Física, pelo Centro Universitário Claretiano e Pós-Graduada em Nível de Especialização "LATO SENSU" em Educação Inclusiva pela Universidade Cidade de São Paulo. Atua na área educacional há 09 anos. E desde 2017 atuando na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo - SP como Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.



A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL

ALECINA NASCIMENTO SANTOS

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo ressaltar a importância da literatura na construção da oralidade, utilizando como metodologia, pesquisas bibliográficas tendo como fundamentação teórica os autores: Bruno Bettelheim, Nelly Novaes Coelho, Martha Kohl, Yolanda Reyes, Ana Maria Machado, Cléo Bussato e Adriana Friedmann. Diante das possibilidades que a literatura traz para o desenvolvimento infantil, auxiliando a criança no descobrimento do seu Eu, sua formação pessoal, o livro nasce como artefato que armazena a memória individual e coletiva, tornando assim o indivíduo capaz de lidar com os problemas, exteriorizar as emoções, conhecer a realidade, auxiliando assim a entender com clareza superior o que emerge de toda fantasia e a buscar soluções. Diante disso, dando à criança a possibilidade de busca pelo sentido da vida, por meio de outras pessoas tendo assim um acervo infinito de possibilidades de escolha.

Palavras-chave: Desenvolvimento Infantil. Literatura. Realidade.

INTRODUÇÃO

Partindo da ideia que a aquisição da linguagem não ocorre como um fato isolado, e sim como algo intimamente ligado ao progresso de desenvolvimento psicomotor e na relação cognitiva com as funções nervosas e a interação de fatores sociais, culturais, afeti-

vos e emocionais, este artigo tem como objetivo ressaltar a importância da literatura infantil como um fator importante no processo de desenvolvimento da oralidade e construção da identidade infantil, por meio de pesquisa bibliográfica.

Aprender a falar é aprender a desempenhar uma série de papéis e assumir uma série de condutas, que são enriquecidas e afirmadas pela realização. A linguagem vai sendo formada gradativamente desde o nascimento e sua aquisição exige várias funções, aptidões e intervenções de diferentes órgãos. O processo de desenvolvimento da oralidade está relacionado a um grupo de fatores que condicionam o desenvolvimento da linguagem, tais fatores podem ser relacionados à criança e ao tipo de vínculo entre pais e filhos.

Quando se pensa em literatura como meio de progresso para o desenvolvimento da oralidade, se está relacionando a fatores externos que podem auxiliar a memória individual armazenada no sujeito que está inteiramente nele, porém não é isolada, desse modo constata-se que o funcionamento da memória individual apoia-se em palavras e ideias que o sujeito toma emprestadas do meio onde está inserido.

Diante do exposto, um livro nasce como um artefato cultural que pode guardar a memória individual e coletiva das experiências de vida que alimenta a ficção e retornam à própria vida, contribuindo assim para a permanência da memória coletiva enquanto se alimenta a memória individual.

A LITERATURA INFANTIL

O conceito de literatura Infantil surge praticamente com o conceito de infância pois até o século XIX, a criança era vista como um adulto em miniatura, e a literatura voltada para ela tinha como função de moralizar, ensinar morais e bons costumes. Essa literatura a princípio surge como obras para adultos, que por meio de seus processos misteriosos, acabam conquistando o público jovem.

O século XIX, é marcado pela convergência de diferentes tendências e correntes literárias, que juntam o culto e o popular, dando surgimento assim ao romantismo, um gênero narrativo que se torna a forma mais importante de entretenimento para um grande público da época.

A criança é descoberta a partir daquele momento como um ser que precisava de cuidados específicos para sua formação humanística, cívica, espiritual, ética e intelectual, porém só será vista como um ser biológico, psicológico a partir do século XX, surgindo assim uma necessidade de uma literatura voltada para sua leitura, informando-a assim sobre os mais diferentes conhecimentos formando sua mente e personalidade.

A partir do momento que a criança é vista como ser em construção, e que para tal processo há a necessidade de uma literatura voltada para ela no sentido que in-

fluencie no seu desenvolvimento psicológico, motor e afetivo, nasce uma preocupação em suprir essa necessidade, um gênero narrativo que muito influenciou nesse processo, foi o conto de fadas, pois por meio dele a criança é direcionada para a descoberta de sua identidade e vocação sugerindo experiências que são necessárias para desenvolver seu caráter.

A literatura tem um papel primordial não só na formação do caráter, mas também como influência na construção da linguagem.

A LITERATURA E CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM

Quando se pensa em uma literatura voltada para a criança pequena deve-se levar em consideração que na primeira infância, a função da literatura não é ensinar mas contribuir para a descoberta da criança, do seu eu. O contato da criança com o livro permite o desenvolvimento do hábito e o prazer pela leitura. De acordo com Reyes, (2010):

A literatura - e é importante frisar que não se trata apenas da que se mostra em livros, mas da que circula na memória coletiva - é uma fonte de nutrição a que a criança recorre em busca de ferramentas men-

tais e simbólicas para organizar o fluxo dos acontecimentos e situar-se e revelar-se e decifrar-se, também ela na cadeia temporal situa-se na linguagem. É possível desenvolver a linguagem oral de várias maneiras, como por meio de gestos sinais, movimentos corporais, dando significado a linguagem da criança, diante disso dar-se a importância da literatura no desenvolvimento da linguagem oral infantil.

Segundo Jobim citando Vygotsky(1984, p.125).

O uso da linguagem se constitui na condição mais importante do desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores (consciência) da criança. O controle da experiência histórica do homem, embora esteja consolidado nas criações materiais, encontra-se também generalizadas e reflete-se nas formas verbais de comunicação entre os homens sobre esses conteúdos. A interiorização dos conteúdos historicamente determinados e culturalmente organizados se dá, por-

tanto, principalmente por meio da linguagem, possibilitando assim que a natureza social das pessoas torna-se igualmente sua natureza psicológica.

Quando um adulto lê para uma criança ele está permitindo que ela entre em contato com uma língua diferente da fala do imediatismo, e essa experiência se torna fundamental tanto para nutrir o pensamento e dotá-lo de alicerces invisíveis que dão coesão a sua própria narrativa. Segundo Kohl citando Vygotsky:

(...) O desenvolvimento da linguagem - sistema simbólico básico de todas os grupos humanos - representa, pois um salto qualitativo na evolução da espécie e do indivíduo. (Kohl,1992; p.27).

Ao se pensar na criança como ser social que está em processo de desenvolvimento, e que tal desenvolvimento se dá de maneira cultural, que toda função aparece de maneira social e com o passar do tempo de maneira individual, implica-se a utilização de signos que supõe uma evolução complexa, ocorrendo assim uma série de transformações qualitativas na consciência das crianças.

A criança que é apresentada a um livro desde cedo se apropria

de um direcionamento, sem a necessidade de nenhuma atividade teórica, e na sua inocência vai percebendo que ao passar as páginas do livro, está passando o tempo, e que essa magia da leitura simula o mundo, transformando - a em o personagem da história no qual acaba de identificando.

A cada fase de leitura mediada pelo adulto o sistema articulatório da criança amadurece, permitindo assim a passagem do balbucio para a produção de sons cada vez mais similares aos da língua, ou seja, as primeiras palavras. O diálogo que acontece no momento que o adulto está lendo para uma criança revela-se de uma forma de ligação entre a linguagem e a vida.

O pensamento da criança pequena a princípio evolui sem o uso da linguagem, os balbucios da criança se formam como meio de comunicação sem pensamento, mostrando assim que a função social da fala já e aparente desde os primeiros meses de vida.

Antes de usar palavras para nomear coisas concretas, as crianças pequenas tendem a furtar vozes, pegando dicas a partir de muitos diálogos não verbais com o adulto que cuida dela, esse processo se dá por meio de mediação cultural, que segundo Kohl citando Vygotsky(1991):

A criança interage com os atributos presentes nos elementos do mundo real, sendo essa interação direcionada pelas palavras que designam categorias culturalmente organizadas. A linguagem, internalizada, passa a representar essas categorias e a funcionar como instrumento de organização do conhecimento (p,31)

Quando se apresenta a leitura para uma criança está se criando possibilidades para construir sua própria cultura, e se descobrindo no meio que a cerca, internalizando assim conceitos que servirão para seu processo individual.

A infância carrega sentidos de toda uma vida, devendo ser notada como algo fundamental ao homem, e não como algo centrado na criança, é na infância que está a origem da humanidade. Por meio da observação da criança entramos em suas paisagens e imagens conhecendo assim suas culturas, e seus significados.

As linguagens infantis são possibilidades de representações de ideias, de suas emoções ou de objetos que podem adquirir formas concretas ou abstratas. A criança está em processo de construção e nesse processo está a constituição de movimento externo, que serve

como espelho de movimentos internos, que envolvem a imaginação, a fantasia, expressão e interpretações emocionais de cenas da vida.

Nas culturas infantis alicerça-se ideias, valores e costumes que são transmitidos por meio das linguagens verbais e não verbais.

PENSAMENTO E PALAVRA NA CONSTRUÇÃO DO EU

A literatura como mediadora na construção da fala e de personalidade é um signo de fundamental importância, pois por meio dela a criança avança no seu processo de construção da identidade, ou seja, do seu Eu. Na construção do Eu o processo de interação é primordial porque a partir do olhar do outro é que o indivíduo se vê, é com o olhar do outro que nos comunicamos com o nosso próprio interior, tudo que diz respeito ao sujeito chega a sua consciência por meio da palavra do outro, deste modo a consciência do homem desperta a si própria evoluída na consciência alheia. Segundo Solange Jobim e Sousa citando Bakhtin (1995, p. 17): “podemos nos alicerçar das conversas infantis, percebendo quanto importa o sentido do olhar do outro e das palavras que dirigimos às crianças”.

Um exemplo de literatura que trata da interação do Eu com o ou-

tro é o conto de fadas: “A rainha abelha” dos irmãos Grimm. Segundo Bruno Bettelheim (2012, p. 32)

(...) ilustra a luta simbólica da integração da personalidade contra a desintegração caótica. A abelha é uma imagem particularmente adequada para os dois aspectos opostos de nossa natureza, pois a criança sabe que a abelha produz o doce mel, mas também pode picar dolorosamente. Sabe também que a abelha trabalha duro para realizar suas propensões positivas, colhendo pólen com o qual produz o mel.

A história narra a vida de três irmãos filhos de um rei, onde dois deles partem em busca de aventura e devido a uma vida sem cautela nunca mais voltam ao lar, porém o mais novo, chamado Simplório, devido a sua persistência parte em busca de aventura, mas ao contrário de seus irmãos consegue ser bem-sucedido. Ao longo da narrativa os irmãos zombam muito do irmão menor, mostrando que é incapaz de realizar as tarefas que a vida lhe oferece, até um certo ponto eles estão corretos, mas Simplório busca dentro de si a capacidade de apelar para seus recursos interiores, representados pelos animais adjuvantes.

O conto mostra que cada elemento deve receber o que lhe é devido, após alcançar a integração total é que se torna dono do próprio destino. Os contos de fadas deixam para a própria fantasia da criança a decisão de como aplicar a si aquilo que a história revela sobre a vida e a natureza humana. Procede de um modo conforme aquele segundo qual uma criança pensa e experimenta o mundo.

A criança alicerça sua confiança no conto, porque a visão de mundo transmitidos por eles está de acordo com o seu mundo. O pensamento da criança permanece misto até o período da puberdade, apesar dos adultos à sua volta lhes dizer que as coisas não podem sentir e agir, no fundo não acreditam.

Para a criança não há nenhuma linha real que separe os objetos das coisas vivas, para ela o que tem vida muito parecida com a nossa tem um significado real. Segundo Bruno Bettelheim (2012, p. 32): (...) “às respostas que os contos de fadas oferecem são antes fantásticas do que verdadeiras”.

Partindo do pressuposto que a partir do momento que a criança começa a se locomover e explorar a sua volta, começa a ponderar sobre o problema de sua identidade, a literatura auxilia na exteriorização de emoções e conhecimentos da realidade, ajudando-a a entender com clareza superior o que

emerge de toda fantasia, pois começa de forma realista. Um exemplo da realidade explícita na literatura é o conto de “Chapeuzinho Vermelho”, onde a mãe deixa a filha sair sozinha para visitar a avó. Nesse momento a mãe está deixando a filha descobrir os perigos e situações da vida e a buscar soluções.

As vozes experientes que leem para as crianças durante o tempo de balbuciar estão que se apropriando de convenções, de matizes e dos ritmos interiores da linguagem. Segundo Yolanda Reyes (2010):

Durante os primeiros anos de vida em que se ler não se relaciona com “fazer tarefas” e sim com a tarefa de nos construirmos e nós deciframos através da linguagem como a ferramenta por excelência da nossa espécie. (p.90)

A literatura oferece ao longo da vida, o que a deixa significativa e poderosa é emoção estética que se conecta com a individualidade e faz buscar experiências, sonhos e segredos, em meio ao furacão de notícias que vêm do mundo exterior. Segundo Bruno Bettelheim (2012):

Uma criança que se defronta com problemas e situações cotidianas que

lhe causam perplexidade é estimulada, em seu aprendizado, a compreender o “como” e o “porquê” de tais situações e buscar soluções. Contudo como sua racionalidade ainda tem pouco controle sobre seu inconsciente, sua imaginação a arrebatada sob pressão de suas emoções e conflitos não resolvidos. (p.90)

Diante do fato da literatura buscar soluções para conflitos interiores, o livro se torna uma metáfora de espaço conjunto compartilhado, passando assim a ser um objeto que serve para deixar a cultura como um dueto.

Nesse sentido a literatura acaba proporcionando uma bagagem para levar pela vida, dando a criança a possibilidade de busca pelo sentido da vida, aprofundando-se em experiências, formando assim um repertório vivências por meio de outras pessoas, tendo assim um acervo infinito de possibilidades de escolha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto que a literatura funciona como uma mediação para a construção da oralidade este artigo teve como ob-

jetivo por meio de pesquisa bibliográfica, ressaltar a importância da literatura no processo de construção da oralidade e desenvolvimento da identidade infantil. O livro vem auxiliar nesse processo, nascendo como um artefato cultural que serve como um recipiente cuja a função é guardar a memória individual e coletiva de experiência de vida.

É importante fazer uma reflexão sobre a importância do ato de leitura para uma criança, pois é por meio da literatura que ela se situa no espaço e no tempo interpessoais, onde saberá ingressar mediante convenções mutuamente partilhadas.

Diante do fato da literatura proporcionar a oportunidade de interiorização do mundo exterior, se leva assim a se conhecer como seres humanos, tornando possível o antigo ensinamento filosófico “conhecer-te a ti mesmo” e nesse sentido “conhecer o outro”, pode-se definir que sua função é dar continuidade a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETTELHEIM, Bruno; A psicanálise dos contos de fadas; Paz e Terra-2012, São Paulo.
- BUSSATO, Cléo, Contar e Encantar: Pequenos segredos da narrativa-8.ed- Petrópolis, RJ: Vozes. 2012
- COELHO, Nelly Novaes, Panorama Histórico da Literatura Infantil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo- Barueri, SP: Mande, 2010.
- FRIEDMANN, Adriana; Linguagens e Culturas Infantis; Perdizes-2013, São Paulo
- JOBIM, e SOUZA, Solange, Infâncias e Linguagens: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin- 2.ed-Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- LA TAILLE, Yves de, Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão, Yves de La Taille, Martha Kohl de Oliveira, Heloisa Dantas- São Paulo: Summus, 1992.
- MACAHADO, Ana Maria; Contando e Formando Leitores, Ruth Rocha-Campinas, SP: Papyrus 7 Mares. 2011.
- MARTHA, Alice Aurea Penteadó; Alice ainda mora aqui; ed. Horizonte-2010 Brasília.
- REYES, Yolanda, A casa imaginária: Leitura e Literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.



Alecina Nascimento Santos

Graduada em Pedagogia pela UNINOVE – Faculdade Nove de Julho; Especialista em Educação Infantil pela FCE – Faculdade de Campos Elísios e Profissão e Formação Docente pela FAEP – Faculdade de Educação Paulistana. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.



EDUCAÇÃO INFANTIL E A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

ANA PAULA DE OLIVEIRA

RESUMO: Pensando na Educação Infantil, o presente artigo tem por objetivo discutir as contribuições da Ludicidade nesta fase que é tão importante: a infância. No caso das brincadeiras e jogos, estas duas modalidades podem contribuir para o ensino e aprendizagem, além de desenvolver aspectos motores, cognitivos e sociais. Assim, a pesquisa tem caráter qualitativo baseada em autores e pesquisadores da Educação Infantil, discutindo a concepção de lúdico como ferramenta pedagógica e a sua importância no desenvolvimento de crianças entre zero e cinco anos. Os resultados indicam que a ludicidade pode ajudar a desenvolver diferentes aspectos importantes na vida da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ludicidade. Jogos.

INTRODUÇÃO

Atualmente, uma das maiores preocupações da Educação Infantil é o desenvolvimento das crianças que frequentam essa etapa da escolaridade. Questões como o desenvolvimento psicomotor e a cognição, estão presentes no dia a dia das escolas, havendo a necessidade de discussão a respeito do tema.

A ludicidade veio como um elemento facilitador no processo de ensino e aprendizagem, pois, está relacionada ao desenvolvimento infantil, principalmente em uma fase que elas estão desenvolvendo o pensamento participativo e o corpo em movimento (OLIVEIRA, 2011).

Sabemos que brincar é um momento prazeroso, por isso, jo-

gos e brincadeiras estimulam o desenvolvimento, e sendo assim, no caso dos docentes, estes devem estimular o desenvolvimento das crianças buscando desenvolver sua memória, sua imaginação, sua compreensão de mundo e a sua afetividade (KISHIMOTO, 2012).

Assim, trabalhar a ludicidade pode construir um fazer pedagógico efetivo. Nessa fase existe a possibilidade de construir o conhecimento e o amadurecimento infantil.

Deve-se lembrar também que dependendo da atividade lúdica desenvolvida, ela pode desenvolver outros aspectos na criança como é o caso da psicomotricidade. Técnicas que possibilitam a expressão corporal contribuem para que a criança compreenda o conceito de espacialidade.

Por isso, se faz necessário discutir o papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, e do trabalho do docente para que isso aconteça.

O TRABALHO COM A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A aprendizagem pode ser construída de diferentes maneiras, através do desenvolvimento de competências e habilidades, por exemplo, e a Educação Infantil é uma fase que possibilita em muito o uso de brincadeiras e jogos con-

tribuindo para o desenvolvimento das crianças como um todo (FORTUNA, 2001).

Ainda segundo o autor, esse é o momento ideal para fazer com que a criança vivencie descobertas, principalmente na faixa etária entre zero e cinco anos. No começo a criança se socializa com o mundo que a cerca através da família. Mais tarde, na escola, essas relações se ampliam, fazendo com que ela entre em contato com diferentes situações e descobertas.

Além disso, no brincar a criança começa a reproduzir o cotidiano. Nesse momento, o docente pode explorar as brincadeiras e jogos trazendo aprendizagens que facilitem a construção da sua identidade, desenvolvendo a sua criatividade, trazendo uma relação importante entre o desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos (STEUCK, 2008).

Deve-se lembrar também que esse tipo de estratégia contribui em muito para a autoestima da criança. Por isso, quando o docente faz uso da ludicidade e da psicomotricidade, ele pode observar como o educando vivencia as atividades lúdicas e o seu aprendizado é ampliado.

Porém, a reformulação da Educação como um todo tem trazido às duas alternativas como in-

interessantes do ponto de vista da solução de problemas. Isso tem ocorrido devido a reestruturações educacionais, políticas e econômicas pelas quais o Brasil vem passando há algum tempo.

Segundo Kishimoto (2012), atualmente o comércio traz uma especialização excessiva de brinquedos considerados educativos, voltado para o ensino de determinados conteúdos. Ao se utilizar esse tipo de brinquedo ou jogo acaba tirando a naturalidade da brincadeira e pode desenvolver na criança um desinteresse em relação às brincadeiras.

O docente que escolhe trabalhar com a ludicidade deve deixar claro em seu planejamento os objetivos, visando atender às necessidades da criança. No caso das atividades corporais que envolvem a motricidade infantil, é preciso explicitar também o seu caráter expressivo já que esse tipo de desenvolvimento é fundamental nessa fase (BRASIL, 1998).

Desta forma, a ludicidade junto com a psicomotricidade desenvolvem aspectos cognitivos sociais, afetivos, motores, entre outras, que são fundamentais para o desenvolvimento da criança.

TRABALHO DOCENTE

A Ludicidade não está presente somente no dia a dia da cri-

ança em casa, mas ela pode se estender à escola, onde ela poderá desenvolver diferentes habilidades na criança. Ou seja, as brincadeiras ajudam no encontro do eu com o outro, estabelecendo relações de troca e aprendizagem.

Luckesi (2005) compreende que uma atividade lúdica precisa ser divertida. Além disso, o que importa é a plenitude que ela possibilita para quem participa auxiliando no desenvolvimento das características psicológicas, psicomotoras e sociais.

No caso do trabalho docente, o professor deve selecionar atividades que mais do que brincadeiras, podem acarretar conhecimento. Durante a aprendizagem, as crianças se utilizam de diferentes linguagens, como a verbal e não verbal, exercendo capacidade de desenvolver ideias e descobrir respostas para as suas inquietudes (FORTUNA, 2001).

O docente também pode envolver nesse momento também o uso da psicomotricidade explorando a individualidade de cada um, através de símbolos, contato físico, movimento e relações sociais (AYUOB, 2001).

Ainda, pensando na psicomotricidade, o movimento e o desenvolvimento do corpo como um todo ocorre a partir das experiências que ocorrem no momento da ativi-

dade lúdica. O conhecimento vai sendo construído através das brincadeiras e da integração que ocorre entre elas proporcionando a aprendizagem (MATTOS; NEIRA, 2003).

Fonseca (1998) relata que a psicomotricidade envolve também o aspecto afetivo, uma vez que desenvolvem os movimentos em geral, como a disponibilidade tônica e o controle postural trazendo para a criança a noção do próprio corpo, da direcionalidade e lateralização, importante para o desenvolvimento. É através dela que o corpo e a motricidade são trabalhados como unidade e totalidade durante essa fase.

Por isso, o documento Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), discute que: “Nesta modalidade de educação as crianças devem ser estimuladas através de atividades lúdicas e jogos, a exercitar as capacidades motoras, a fazer descobertas e a iniciar o processo de alfabetização” (BRASIL, 1998, p.32).

Ainda, Vygotsky (2011) discute que as brincadeiras e jogos influenciam positivamente o desenvolvimento das crianças, mas, é necessária também a intervenção por parte do docente em relação às regras e limites. Para o autor as brincadeiras na Educação Infantil garantem o desenvolvimento da criança em diferentes aspectos.

Assim, proporcionar momentos divertidos cheios de estímulo, desenvolve a criança em diferentes aspectos, além de contribuir para desenvolver a fantasia e a imaginação, tão necessária ao desenvolvimento cognitivo e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é uma fase escolar que contribui para que a criança experimente, ajuste e construa movimentos corporais provenientes da interação com o mundo que as cerca e também com as outras crianças, funcionando também para o desenvolvimento da autonomia corporal e o contato com diferentes vivências e movimentos corporais provenientes da cultura a seu redor.

O uso da ludicidade junto com a psicomotricidade compreende uma nova concepção de ensino demonstrando que é preciso estruturar uma pedagogia na Educação Infantil que contemple não só os cuidados, mas também o desenvolvimento das crianças como um todo, cognitivo, social, afetivo, educacional, entre outros.

Por isso, as brincadeiras, os jogos e os movimentos corporais necessitam de mudanças nas interpretações quanto a sua aplicação no dia a dia das escolas, incluindo as concepções de desenvolvimento, norteando a constru-

ção de propostas e orientações curriculares para a Educação Infantil como um todo a fim de desenvolver as crianças nessa fase tão importante da vida delas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYUOB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 53-60, 2001.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Volume 3, Brasília: MEC/SEC, 1998.

FONSECA, V. da. Psicomotricidade. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FORTUNA, T.R. Formando professores na Universidade para brincar. Petrópolis, Vozes: 2001.

KISHIMOTO, T.M. O brinquedo na educação – considerações históricas. São Paulo: Feusp, 2012.

LUCKESI, C.C. Ludicidade e ativida-

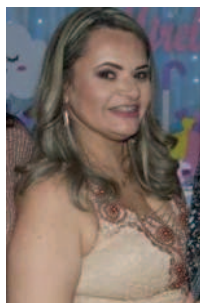
des lúdicas: uma aprendizagem a partir da experiência interna. 2005.

MATTOS, M.G.; NEIRA, M.G. O papel do movimento na Educação Infantil. NICOLAU, M. L.M.; DIAS, M.C.M. (org.) Oficinas de Sonho e Realidade na Formação do Educador da Infância. Campinas: Papyrus, 2003.

OLIVEIRA, G.C. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

STEUCK, C.D. Corporeidade e educação: um olhar a partir da epistemologia social. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Blumenau: Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau - FURB, 2008, 86 p.

VYGOTSKY, Lev. S. O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. Cap. 6. Pensamento e linguagem. 2011, p. 93-95. [On-line]. Disponível em: <http://www.jahr.org>. Acesso em: 30 jul. 2020.



Ana Paula de Oliveira

Formada no curso de Magistério; Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Santa Izildinha; Pós graduação em Arte, Educação e Terapia pela FTMP - Faculdade de Tecnologia Módulo Paulista. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.





O ATO DE EDUCAR E O PAPEL DO EDUCADOR NO PROCESSO DE ENSINO NOS DIAS ATUAIS

ANDRÉ LUIZ DIAS LEITE

RESUMO: O presente artigo tem por finalidade apresentar um estudo acerca do papel do educador nos dias atuais, com o foco nas práticas da pedagogia da autonomia, considerando a bagagem cognitiva, estrutural e cultural que o aluno traz consigo quando adentra o espaço escolar. Outro ponto de destaque são algumas práticas errôneas no processo de ensino e a importância da adequação dos conteúdos formais para o entorno e realidade do educando.

Palavras-chave: Educação. Autonomia. Pedagogia.

INTRODUÇÃO

O ato de educar não pode e não deve ser encarado como uma cartilha pronta e padronizada, onde todos os educadores devem seguir à risca o que ali está escrito, este processo vai muito além, onde o professor deve estar atento e apto às modificações que o mundo e os contextos de globalização e necessidades dos dias atuais. O primeiro passo para que este procedimento ocorra é o educador ter a consciência que cada criança é úni-

ca e vem com uma bagagem trazida de casa pelos seus pais e familiares, por isso a importância de se ter um olhar focado e atento para estas particularidades individuais.

A Pedagogia da Autonomia parte do profundo respeito pelo educando. Axiologicamente falando, Paulo Freire entende que não é possível firmar uma educação que desconsidere as experiências de vida com que o educando chega à escola. O Educador não defende,

de forma alguma, que a escola fique parada no estágio de cultura popular, da experiência de vida dos alunos. Insiste que o professor e a escola respeitem o conhecimento popular, a experiência prévia, singular dos meninos e meninas que adentram ao espaço escolar. Para superar o que a criança traz para a escola é preciso partir da experiência prévia dos alunos e nunca saber escolar ou da sabedoria docente. O saber escolar é ponto de chegada, não ponto de partida da ação pedagógica. (VALE, 2003, p. 86)

A visão do que está sendo apresentada na citação é importante, pois considera que a criança não deve ser encarada apenas como um ser que chega sem bagagem ou vivência. O educador tem que estar ciente que cada aluno tem uma experiência já vivida mesmo na infância pelos seus familiares, por isso há necessidade de tratar cada aluno como único e não no coletivo, fazer ações individuais para atender a necessidade de cada um. Segundo Carrara (2003, p. 10): “O educador é o mediador da relação da criança com o mundo que ela passa a conhecer”, a citação é uma forma clara de colocar em escrita, o que já é de mais real e entendido por uma grande parcela da população mundial, nos dias contemporâneos, onde os valores foram se perdendo, as famílias acabaram se distanciando sendo assim, depositando uma grande responsabilidade perante

os educadores sobre um contexto global do mundo e não apenas das disciplinas que são apresentadas na escola.

O PAPEL DO EDUCADOR NOS DIAS ATUAIS

Esta nova realidade é o que tem de mais novo no papel do professor; no passado a responsabilidade de mostrar para as crianças e adolescentes o “verdadeiro mundo” partia unicamente e exclusivamente aos pais, nos dias atuais onde a correria do dia a dia e outros fatores acabaram por passar em parte esta responsabilidade para o educador. Outro fator determinante para uma qualidade do ensino que é apresentado para os educandos é o domínio do mestre em transformar o que é passado de maneira real e com contextualização em vários âmbitos.

O desenvolvimento cognitivo se produz através da adaptação dos organismos ao meio e, na realidade, o que se propõe é a existência de uma continuidade entre as formas de adaptação biológica e intelectual, regidas pelos mesmos princípios, em âmbitos diferentes. (BRITO; GARCIA, 2003, p. 20)

Assim como é necessária uma forma lógica e estruturada ao passar das informações para a criança, também é de extrema importância que o indivíduo esteja em contato com o meio que está aprendendo, mais claramente com a realidade. Quantas vezes nos pegamos a pensar como uma aula prática é muito mais proveitosa do que uma aula teórica; isso para a criança não foge à regra. A mente humana tem a facilidade de captar informações através de imagens e vivência, uma professora do primário ao ensinar pesos e medidas para os seus alunos, pode transformar uma aprendizagem até então complicada, em uma atividade agradável ao fazer com que as crianças façam, por exemplo, um bolo na sua própria sala de aula, tornando a mesma descontraída, onde o grama será representado pela farinha de trigo, açúcar e outros, os mililitros serão demonstrados pelo leite e assim até o final do processo que será finalizado com o bolo pronto e servido. Desta forma o conteúdo programado foi passado e certamente assimilado, porém, de uma maneira lúdica e construtiva.

Tendo como um suporte para ressaltar as afirmações explanadas acima, se torna relevante analisar a seguinte citação: “Que a simples percepção do objeto, como mera presença, não leva ao conhecimento do próprio objeto. O puro dar-se conta deles não significa conhecê-los” (FREIRE, 1977, p.

28). Assim como Piaget, Paulo Freire tem a concepção de que o ato de aprender não se dá com o simples fato de saber que algo existe, e sim de que forma, para que, porque e de que maneira o mesmo ou aquilo que foi passado, é necessário e irá se tornar importante para a pessoa. Neste caminho entra o docente que deve trabalhar sempre de uma maneira onde as crianças tirem o maior proveito e assimilação do que lhe será passado.

O educador tem que estar consciente que a partir do momento que a criança está em um processo de amadurecimento intelectual, onde está entrando em contato com a cultura que é algo extremamente valioso e precioso para a identidade do povo e do próprio aluno é, indubitável, que o contato com a realidade apresentada seja efetivo para que esta absorção se torne clara e verdadeira. Não adianta um educador apresentar para as crianças que existem vários tipos de religiões no mundo, mas não fazer de uma forma lúdica quais são os tipos e o porquê, das peculiaridades e das diferenças, todo este trabalho e estas atividades que correspondem, serve como já foi citado, para a maturação do aprendizado e sempre para que o mesmo seja efetivo.

Outro conceito muito importante, e que já foi apresentado anteriormente, é que cada criança tem uma estrutura mental e uma

bagagem já estabelecida pelos seus familiares, devido a este fator, existe a necessidade do educador ter várias noções de ensinar, segundo Carrara (2003, p. 10): “Todo educador deveria conhecer não apenas as matérias a ensinar, mas igualmente os mecanismos subjacentes às operações da inteligência e, por isso mesmo, as diferentes noções a ensinar”, a citação, só têm a reforçar no que diz respeito de que o educador e os pedagogos, além do conhecimento teórico, necessitam obter maneiras e didáticas diferenciadas ao passar as informações. O ato de percepção é variado de uma pessoa a outra, uma forma de explicação que pode parecer lógica para um indivíduo é extremamente complexa a outros, então devido essas formas de assimilações variadas, o educador passa a usar didáticas diferentes, para cada tipo de educando.

O EDUCADOR E MANEIRAS ERRADAS DE MEMORIZAÇÃO

Outro fator que é determinante para o futuro das crianças e adolescentes, como já foi citado, são as técnicas e como as informações serão transmitidas entre o locutor e interlocutor, e no que se refere à assimilação de matérias tradicionais como: Geografia, Português, Matemática e outras, esta tese permanecem. A memorização por mera memorização é uma forma errônea levado em conta que

o que foi gravado certamente será esquecido.

O educador que, ensinando geografia “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. “Não forma, domestica” (VALE; 2003 p. 89)

O texto do autor apresenta uma visão que Paulo Freire, tem sobre educador, que limita o aluno a formas rudimentares de aprendizagem onde técnicas de decorar, (textos, datas, tabuadas e outros), sem fundamento, fazem com que eles se tornem domesticados e sem vontade de ir além, de ter gana para propagar o que foi aprendido e fazer o efeito transformador. Quando se está passando informações e educando, existem duas maneiras distintas para fazê-la: uma na qual o educador apenas transmite as informações de uma maneira mecânica e sem afinco com o receptor e outra feita de forma lúdica e de troca, colocando o aluno em contato com o mundo real e tirar o estigma da memorização não eficiente. Para que uma criança ou um adolescente se aprimore intelectualmente é necessário que a instituição e o educador, tenha bem estruturada a sua forma de agir perante as informações que

lhes serão passadas, o processo de amadurecimento da mente e do aprender da criança é totalmente diferenciado do modo adulto de assimilação das informações, por isso, há uma necessidade de traçar métodos e ações pertinentes, tornando-se possível uma base lógica e efetiva para a criança no seu ato de aprender.

Se 4x4 são 16, e isto só é verdadeiro num sistema decimal, não há de ser por isto que o educando deve simplesmente memorizar que são 16. É necessário que se problematize a objetividade desta verdade em um sistema decimal. De fato, 4x4, sem uma relação com a realidade, no aprendizado sobretudo de uma criança, seria uma falsa abstração. Uma coisa é 4x4 na tabuada que deve ser memorizada, outra coisa é 4x4 traduzidos na experiência concreta: fazer quatro tijolos quatro vezes. Em lugar da memorização mecânica de 4x4, impõe-se descobrir sua relação com um que fazer humano". (FREIRE, 1977, p. 52)

A citação vem a reforçar uma didática mais sistêmica e com um contexto adequado com a nossa

realidade e de maneira em que o aluno aprenda e assimile através de humanização e colocando os discentes com o todo e não com a parte e também com a cultura que o mesmo vivencia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito além de estar interligado às várias vertentes do mundo do ensino já analisadas, o educador tem outro papel fundamental que está ligado com a cultura em que o mesmo está atuando. O alunado necessita do conhecimento do que está a sua volta, das peculiaridades da sua região, das fontes de riquezas, do meio ambiente, do comércio e outros fatores fundamentais no processo de serem agentes multiplicadores em todas as áreas do município. Segundo Balzan (1987, p.115): "Dessa maneira é possível dizer que com o contato direto com os recursos naturais, históricos, culturais e sociais, os alunos podem questionar-se e buscarem respostas para as várias situações vivenciadas fora dos limites das escolas [...].", certamente que os alunos vão adquirir muito mais experiências, estando diretamente ligados à natureza, cultura do local visitado e a sociedade que os recebem, e tudo isso eles vão encontrar fora da sala de aula.

Acontece em grande quantidade os próprios moradores não saberem no que de real existe em seu município, uma falha que deve ser sanada através da escola e prefeitura que devem constantemente colocar o aluno em contato com o meio em que vive, com aulas práticas, materiais ilustrativos, cartilhas e aulas direcionadas para cada faixa etária, tendo sempre como objetivo um maior interesse e propagação do que existe como fator culminante para a localidade habitada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALZAN, Newton César. Estudo do meio. Didática para a escola de 1o e 2o graus. 9 ed. São Paulo: Piolneira, 1987.

BOCK, Ana Maria Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Márcia de

Lourdes Trassi. Psicologias. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRITO, Márcia Regina F. de; GARCIA, Vicente Joachim Neumann. A Psicologia Cognitiva e suas aplicações à educação. São Paulo: Unesp, 2003.

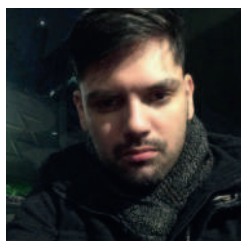
CARRARA, K. Introdução a Psicologia da Educação: Seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2003.

COVRE, Maria de Lourdes Manzine.

O QUE É CIDADANIA. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PIAGET, Jean Inheldes; BÄRBEL, Inhelder. A psicologia da criança. São Paulo: Difel, 1978.

RIZZI, Claudia Brandelero; Costa, Antonio Carlos da Rocha. O período de desenvolvimento das operações formais na perspectiva piagetiana: Aspectos Mentais, Sociais e Estruturais. Educare. Umurama São Paulo, v.4 no 1, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.unipar.br/educere/article/vi-ew/178/152>>.



ANDRÉ LUIZ DIAS LEITE

Bacharel em Turismo - Faculdade do Litoral Sul Paulista (FALS); Licenciatura Plena em Artes Visuais Faculdade Mozartium de São Paulo; Tecnólogo em Gestão Empresarial (FATEC). Professor de Ensino Médio e Técnico - Centro Tecnológico Paula Souza (CEETEPS - ETEC). Professor de Ensino Fundamental e Médio, especialista em Artes na Prefeitura Municipal de São Paulo.



LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: UMA ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A INCLUSÃO

ANDRÉA CRISTINA DE SOUZA SILVA

MARIA ADRIANA DE SOUZA SILVA SANTOS

RESUMO: O presente artigo abordará a importância da inclusão, que parte do objetivo de analisar as reflexões teóricas no processo de inclusão de surdos e o uso da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, numa reflexão a partir de algumas teorias e bases legais a importância da inclusão de alunos e alunas surdos ou surdas, em destaque o uso da Libras em diversas modalidades de ensino, seja ela na Educação Infantil ao Ensino Superior, com base em literatura específica. Serão apresentados alguns aspectos e ferramentas que envolvem, principalmente, algumas leis específicas sobre deficiências. É importante reforçar que Libras é a primeira língua usada por pessoas surdas, que aprimora o sistema de ensino e ajuda na escolarização. Conclui-se que, analisar as reflexões teóricas no processo de inclusão de surdos e o uso da Língua Brasileira de Sinais é de suma importância no processo ensino-aprendizagem, em especial, nas classes regulares de ensino.

Palavras-chave: Libras. Inclusão. Alunos surdos.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, em sua totalidade, atua como uma prática de implementação de políticas públicas, bem como necessita da compreensão desta como um princípio de educação para todos, valorizando as diferenças que envolvem toda a comunidade.

Atualmente, temos visto muitas abordagens de um sistema de ensino inclusivo, este norteador por marcos legais para regulamentar a inclusão em nosso país e fora dele.

Na prática, pode-se dizer que as ferramentas de inclusão nem sempre estão à disposição do pú-

blico de modo geral, o processo de inclusão tem que ser aberto e simples, esses atributos são de extrema importância para efetivação da inclusão.

A inclusão no contexto do processo de aprendizagem é muito maior que a aquisição de conhecimentos ou habilidades, e sim uma formação que é construída através de vários aspectos que são exercitados diariamente ao longo do processo de socialização.

Neste sentido, o ensino de LIBRAS deve ser abordado no contexto da inclusão, como um fator gerador de responsabilidade inclusiva e social, haja vista a necessidade de imersão e expressão no contexto escolar e não-escolar.

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E AS BASES LEGAIS

A Língua Brasileira de Sinais é um sistema linguístico utilizado pela comunidade surda brasileira, de modalidade gestual-visual e com estrutura gramatical independente da Língua Portuguesa falada no Brasil, conforme Azeredo (2006)

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, garante o oferecimento da Educação Especial como uma modalidade de ensino preferencialmente na rede regular, desde a Educação In-

fantil (de zero a cinco anos) até a Educação Superior.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a LDB nº 9394/96, vieram contribuir para o trabalho desenvolvido pela Secretaria de Educação Especial no atendimento educacional em escolas especiais e, prioritariamente, em escolas regulares.

Graças à luta sistemática e persistente das pessoas com deficiência auditiva, a LIBRAS foi reconhecida pelo Brasil como a Língua Oficial da Pessoa Surda, com embasamento na sanção da lei descrita abaixo.

No Brasil, em 2005, a língua de sinais adquiriu status linguístico com a sanção da Lei n. 10.436/02 e do Decreto 5.662/05, oportunizando a criação da disciplina de LIBRAS em cursos de formação de professores e Fonoaudiólogos. Tal lei preconiza em seu artigo primeiro que: “[...] é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002, p. 47).

Neste contexto, sabe-se que as pessoas com deficiência têm buscado por muito tempo a sua independência em diversos setores da vida cotidiana, fazendo-se necessário a inserção de políticas públicas para a mediação deste direito, proporcionando um certo grau de qualidade de vida conforme Azeredo (2006).

Outro fato importante foi que no dia 6 de julho de 2015, instituiu-se a Lei No 13.146: a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Para abordar sobre o conceito de ferramentas não táteis, que é onde está inserido o ensino de Libras, deve-se levar em consideração o contexto no qual este ensino está inserido, que é o campo de educação inclusiva para pessoas que possuem algum tipo de limitação, seja ela de ordem física, motora ou sensorial.

A tradução do ser surdo, por sua vez, tem a seguinte compreensão “a surdez é uma deficiência não visível fisicamente e se limita a atingir uma pequena parte da anatomia do indivíduo. Suas consequências são extraordinárias no que concerne ao desenvolvimento emocional, social e educacional do surdo” assim diz Fernandes (1990, p. 38).

SOBRE A DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Em suma, podemos relacionar a surdez com o conceito de Lima e Vieira (2006, p. 52-53)

“A perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. [...] Simplificando bastante, podemos dizer que recebemos as informações, difundidas pelo canal auditivo, por meio das palavras, e assim aprendemos a falar. A pessoa surda não recebe essas e outras informações auditivas da mesma forma que a maioria.”

Um dos pontos indicativos importantes relacionados também à qualidade da educação, saúde e desenvolvimento econômico dos países, tendo cada vez mais se refletido acerca de iniciativas e projetos de produtos especialmente voltados às pessoas com deficiência, visando à autonomia e auxílio na vida diária dos deficientes e de suas atividades (Dursin, 2012).

Nesta perspectiva de inclusão, temos a Libras que é tida uma ferramenta não tátil, e sim gestual, que possibilita a interação de pessoas com deficiência auditiva severa (surdos), em seu desenvolvimento linguístico, social e inte-

lectual, favorecendo seu acesso ao conhecimento cultural científico, bem como a integração no grupo social ao qual pertence (ABREU, 2006).

Segundo Teixeira (2010), são consideradas deficientes os cidadãos que apresentam, em caráter permanente, perdas ou reduções em sua estrutura ou função anatômica, fisiológica, psicológica ou mental, que gerem limitação ou incapacidade para exercer atividades consideradas “normais” para os seres humanos, conforme Borema e Aguilera (2017).

As escolas, por exemplo, nem sempre estão aptas a compartilhar os conhecimentos através de um professor regular, salvo se este tiver domínio da língua.

Sob esta ótica, é importante frisar que a inclusão deve ser praticada não somente na escola, e sim em toda sociedade (MANTOAN, 2002).

Neste sentido, no campo escolar, pode-se observar que as ferramentas de tecnologia da educação podem vir a contribuir com a interação do aluno com as práticas docentes, a exemplo de um termo pouco falado - Tecnologia Assistiva (TA).

Esta ferramenta é utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que visam pro-

piciar e ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover autonomia e inclusão (FONSECA; LIMA, 2008).

Entretanto, podemos ter uma definição de surdo enquanto pessoa, na sociedade atual.

Os Surdos são pessoas que se identificam enquanto surdas. Surdo é o sujeito que apreende o mundo por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos sociais e culturais. A identificação dos Surdos situa-se culturalmente dentro das experiências visuais. Entende-se cultura surda como a identidade cultural de um grupo de Surdos que se definem enquanto grupo diferente de outros grupos. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o

pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. (BRASIL, 2004, p. 10).

Esta prática de inclusão pode ser considerada atual e, diante disso, há um longo caminho a ser percorrido para ajudar a amenizar os sentimentos de exclusão, tanto da comunidade surda, como de outros tipos de deficiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após uma breve análise na literatura, pode-se concluir, que em vários casos há dificuldade de trabalhar a inclusão, seja por falta de recursos humanos e tecnológicos ou por falta de práticas sociais.

Neste sentido a surdez como uma deficiência não visível, pode deixar os surdos em situação de invisibilidade social, portanto, é importante que o sistema de inclusão tornar-se cada vez mais eficiente.

Contudo, há várias leis, as quais evidenciam os direitos dos surdos e garantem qualidade da educação para os alunos surdos, seja em qualquer etapa da educação, visto isso, a consolidação da inclusão é efetivada.

Um dos meios para que a inclusão realmente aconteça de forma concreta é a introdução da

Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, com o auxílio dos interpretes, está sim, pode ser a forma de acolhimento e assistência para a pessoa com surdez.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A C. Língua Brasileira de Sinais: Uma conquista histórica. Senado Federal - Brasília. 2006.

AZEREDO, E. Língua Brasileira de Sinais “uma conquista histórica”. Brasília: Senado Federal, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9394/96. p.47, 1996.

_____. Lei nº 13.409 Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (2016, 28 de dezembro). Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil]. Recuperado:02 jan. 2017. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015_2018/2016/Lei/L13409.htm#art1 acessado em 17 de agosto de 2020.

BORBOREMA, C. S.; AGUILLERA, F. Criança Com Deficiência Auditiva E Família: Desafios E Contribuições Da Psicologia. Revista Psicologia, Diversidade e Saúde, v. 6, n. 2, p. 132, 2017.

DURSIN, Arzu Gurdal. Information design and education for visually impaired and blind people. Procedia Social and Behavioral Sciences, v. 46, 5568 - 5572, 2012.

FERNANDES, S. Educação de Surdos. 2 ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

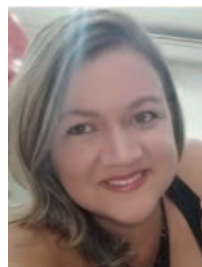
FONSECA, L.; LIMA, C. Paralisia cerebral: neurologia, ortopedia, reabilitação. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

MANTOAN, M.T.E.; Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/50>. Acesso em 13/06/2018.



Andréa Cristina de Souza Silva

Doutoranda em Psicologia Social pela Universidade John F.Kennedy; licenciada em Pedagogia pela Universidade Osman da Costa Lins; especialista em: Pedagogia Empresarial e Educação Corporativa com ênfase em Administração; Neuropsicopedagogia com ênfase em Educação Especial e Inclusiva; Pedagogia Hospitalar e Gestão Escolar.



Maria Adriana de Souza Silva Santos

Especializada em Pedagogia planejamento e gestão educacional, pela Universidade Escritor Osman Lins (FACOL). Licenciada em Pedagogia, Professora de Educação no Campo na Escola Maria Tereza Ipojuca- PE.



OS MÉTODOS E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

ANDRÉA MARIA DE JESUS VIANA

ZILMA VIANA DOS SANTOS

RESUMO: Professores do ciclo de Alfabetização se deparam com a seguinte questão: Que método é eficaz para que meus alunos possam ser alfabetizados e consigam alcançar os objetivos esperados? Porém há uma bibliografia extensa onde o assunto é abordado de forma consistente para que o docente possa se apropriar e alcançar os objetivos desejados. As autoras, Emília Ferreiro e Ana Teberosk, com a Psicogênese da Língua Escrita, propuseram uma inversão a essa discussão ao trazer o construtivismo como uma teoria psicológica onde é aplicada levando em consideração o percurso vivenciado pela criança. Paulo Freire, com o método sociolinguístico de alfabetização, defende que a aprendizagem deve estar atrelada à vivência do aluno para que seja efetiva a sua teoria, se assemelhando à Psicogênese da língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosk. Outros autores também se debruçaram sobre o assunto ao trazer vantagens e desvantagens dos métodos sintéticos e analíticos. Não se trata do melhor método para alfabetizar, mas de entender como o aluno aprende de forma eficaz e mediar esse aprendizado, o método mais eficiente é o que auxiliará o aluno em seu aprendizado respeitando seu tempo e considerando o como sujeito ativo de sua aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização. Método. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Para Klein, (2002), o conceito de alfabetização parte de um processo no qual terá relação direta com o ser social de onde consis-

te no aprendizado do alfabeto e da utilização dos códigos de comunicação, apropriação do sistema de escrita e da gramática, da capacidade de ler, compreender, escre-

ver e operar números, porém ao considerarmos as necessidades do contexto social e sua demanda em relação a cultura do escrito conclui-se que essa definição é incompleta ou não compatível com a realidade.

Levando em conta as diversas concepções de alfabetização surge a seguinte pergunta: Será que ao alfabetizar através dos métodos utilizados têm sido considerados os processos de quem aprende e de quem ensina?

Para que esse processo se efetive é necessário que a escrita seja compreendida como um modo de construção de um sistema em primeiro plano para que o aprendiz seja o sujeito do processo de alfabetização.

A Secretaria de Educação de São Paulo-SP, tem como referencial a Psicogênese da Língua Escrita, que prioriza a alfabetização e seu processo pela ação e reflexão do sujeito.

As pesquisas na linha psicogenética deslocam o foco de investigação do "como se ensina" para o "como se aprende" e colocam, no centro dessa aprendizagem, uma criança ativa e inteligente: um sujeito que pensa, que elabora hipóteses sobre o modo de

funcionamento de escrita, porque está presente no mundo onde vive; que se esforça por compreender para que serve e como se constitui esse objeto e que aprende os usos e formas da linguagem que se usa para escrever, ao mesmo tempo em que compreende a natureza alfabética do sistema de escrita em português. (Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Português, p.69)

A Psicogênese baseia-se nos estudos de Piaget e nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1991). Essas pesquisas têm o intuito de descobrir as hipóteses elaboradas pelas crianças no processo de alfabetização e transformar a concepção do sujeito copista para sujeito ativo no processo de alfabetização. O que as autoras Ferreiro e Teberosky apresentam é uma descrição de como a criança aprende. Com isso vê-se que a criança começa a aprender antes de frequentar a escola, ao realizar experiências junto à família, no cotidiano passa formular a construção de oralidade, quanto mais rica for essas experiências maior será a proximidade do universo leitor. Diante do exposto o processo de apropriação da escrita não deve ser visto como regular, homogêneo e universal, mas considerar a diversidade como parte significativa do processo.

De acordo com Lerner (2002), a aprendizagem está atrelada a um conjunto de interações estabelecidas entre o professor, o conteúdo e o aluno, e de como acontece os fundamentos da ciência referente a Psicologia. É preciso aprender como os projetos se efetivam em relação a aprendizagem dos conteúdos.

Piaget considera quatro fatores essenciais a aprendizagem da criança, são eles o biológico, interação social, das experiências e equilíbrio. Afirma que o construtivismo tem o conhecimento como resultado da construção pessoal, onde o ambiente carrega oportunidades de aprender, sendo necessários os conflitos para se reestruturar os pensamentos (através do erro) para que haja uma equilíbrio e assimilação. O próximo passo será a linguagem que torna possível a explicação do pensamento, tendo como premissa os estágios pelos quais acontecem os mecanismos como pensamento, significado, linguagem e conceito, NUNES (1990).

Para Vygotsky (1991) a aprendizagem está atrelada ao desenvolvimento e só se efetiva quando o sujeito se envolve com um grupo ou meio social, pois cada palavra pode ter significados diversos para uns e para outros.

De acordo com a psicogênese o professor entra em cena ao

apontar e nomear aspectos do sistema de escrita que não seriam percebidos pelos alunos espontaneamente, exercendo um papel determinante de mediador da prática pedagógica e não apenas um facilitador ou mediador. Pois para Ferreira (1996) a leitura e escrita são construídas aos poucos e as produções das crianças devem ser valorizadas.

É fato a discussão ampla sobre os aspectos metodológicos da alfabetização, porém a história mostra vantagens e desvantagens, ora determinados métodos são válidos, ora não, ocasionando um desgaste das práticas de sucesso. Dentre esses métodos temos os sintéticos e analíticos SOARES (2016).

Os métodos sintéticos são divididos em três tipos que são; Método Alfabético ou Soletrativo, Método Fônico e Método silábico. O primeiro tem como princípio que a leitura parta da decoração das letras, o segundo consiste na associação entre fonemas e grafemas e o último a aprendizagem é feita através de uma leitura mecânica, decifrando as palavras, ambos vão das partes para o todo, propondo um distanciamento da situação com o real significado. O método analítico parte do todo para buscar romper com o princípio de decifração, buscando atuar na compreensão da leitura e escrita. Algumas pesquisas apontam que os primei-

ros métodos foram os sintéticos, sua compreensão se dá pela síntese das partes e que a aprendizagem se dá pela decodificação e decifração. Dentre esses métodos temos o método alfabético, considerado o mais antigo e utilizado até início do século XX. As atividades utilizadas pelo método alfabético eram sem sentido e levavam muito tempo para cumprir com seu objetivo. Pouco se sabe como eram realizadas essas aulas, se tinham material de apoio pedagógico ou se apenas o professor possuía esse material.

Outro método sintético é o fônico seu principal objetivo é ensinar as relações entre os sons e as letras, onde a unidade mínima de análise é o som. Braslavsky (1988), diz que no método fônico começa ensinando a forma e o som das vogais depois as consoantes e a relação entre ambas. Para esse método há uma sequência a ser respeitada entre a relação de grafemas e fonemas, das simples para as mais complexas, sendo a relação grafemas e fonemas o objetivo maior. Esse método possui vantagens, quando há correspondência entre um fonema e sua representação escrita, os alunos irão decifrar rapidamente. Mas existem problemas, quando algumas letras apresentam diversos fonemas, ou quando o fonema é simbolizado por diversas letras como s e c, também quando a consoante é pronunciada sem o apoio da vogal o aluno

pode demorar um pouco para assimilar essas convenções. Para atenuar as desvantagens foram criadas outras maneiras de apresentação; os fonemas são apresentados a partir de uma palavra significa como uma mangueira ou um personagem. Para Braslavsky (1988) a proposta pode-se tornar mais interessante se for apresentada através de figuras de animais produzindo sons, porém algumas aplicações mais recentes propõem atividades com as vogais e depois com as consoantes, repetição das letras, para que as crianças possam associar um som a letra e sua relação com o sistema de escrita.

Outro método que vai das partes para o todo é o silábico. Nesse método a principal parte a ser canalizada é a sílaba, esse método centra o trabalho inicial as vogais e seus encontros. Parte do mais fácil para o mais difícil, dessa forma permite-se formar novas palavras com as sílabas já apresentadas, frases pequenas e textos. Um famoso exemplo desse método é a cartilha Caminho Suave. Branca Alves de Lima (1911-2001). A grande vantagem desse método é a compreensão do aluno de que quando falamos pronunciamos, não apenas sons separados, superando a fase tortuosa onde o aluno junta letras e fonemas em sílabas. A desvantagem é que seu treino é artificial e os textos sem sentidos, não tendo ligação com o contexto do aluno, SOARES (2016).

Os métodos analíticos são divididos em três que são; Palavração, Sentenciação e Global dos Contos. O primeiro é apresentado ao aluno uma imagem em seguida palavras que serão decompostas e compostas, o segundo há uma visualização e memorização de palavras para então formar novas palavras e o último consiste em fazer a criança aprender que ler é descobrir o que está escrito, e para isso, será necessário decompor a história em pequenas partes. Tanto um como o outro, analisa a linguagem como um todo, agrega o conteúdo trabalhando ao pensamento infantil para observar as partes, dessa maneira prioriza a compreensão de ler priorizando estratégias globais de reconhecimento mostrando que o aprendizado não pode ser fragmentado, as palavras devem ter valor afetivo para as crianças COMÊNIO (1593-1670).

Método da Palavração e método de Sentenciação neles a palavra é decomposta em sílabas, porém as palavras não são decompostas no início do processo, aprende-se a palavra de forma global, também não parte do mais fácil para o mais difícil, são apresentadas de forma regular priorizando a importância para os alunos SOARES (2016).

De acordo com Gilda Rizzo Soares (1986) Comênio é o introdutor do método de palavração. Nesse método apresentam-se as

palavras agrupadas no qual os alunos passam a reconhecê-las pela configuração gráfica. Suas vantagens são o trabalho com frases considerando como a unidade mais completa da Língua e enfatizando a leitura que possa dar pistas do contexto para a compreensão. Desvantagem, o perigo de perder muito tempo memorizado sobrando pouco tempo para a análise das palavras.

Há também o Método Global dos Contos, onde o ponto de partida é o texto pode-se trabalhar tanto um texto conhecido como um desconhecido. Trabalha-se com o reconhecimento global do texto sendo memorizado por um tempo para depois reconhecer as sentenças até chegar às sílabas. Somente após esse convívio com o texto é que vem a decomposição parcelada. Para que esse método se efetive são necessários materiais de apoio pedagógico, um exemplo desse modelo são o trabalho com livros didáticos. A vantagem do método é a maneira aproximada de seu uso efetivo em comparação com outros métodos, sendo assim, a criança já passa a realizar leituras significativas no início do processo LERNER (2002).

O método sociolinguístico de alfabetização, associa a teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1985), com a proposta de Paulo Freire. O método trabalha incluindo as atividades

e respeitando os níveis silábicos das crianças. O processo os professores realizam sondagens periódicas para que possam dar ênfase nos avanços das crianças.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada de forma exploratória, pela investigação bibliográfica do curso de Concepção e Práticas de Alfabetização e das Culturas do Escrito, publicado e homologado em 27/02/2019, pela Secretaria de Educação Município de São Paulo e ministrado pela Aprofem. Pela leitura de outras bibliografias como Delia Lerner em *Ler e escrever na escola, o real, o possível e o necessário* 2002; Emília Ferreiro e Ana Teberosk em *A escrita...antes das letras* 1990; Emília Ferreiro e Ana Teberosk em *A representação da linguagem e o processo de alfabetização*, 1995; Emília Ferreiro e Ana Teberosk em *A Psicogênese da língua escrita*, 1985; Paulo Freire e Ronaldo Macedo em *“Alfabetização: leituras do mundo, leituras da palavra* 1990; Mary Kato em *A concepção da escrita pela criança*” 1995; Ligia Regina Klein em *Alfabetização: quem tem medo de ensinar*, 1996; Artigo da revista *ACOALF: Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, 2006; Gilda Rizzo Soares em *Estudo comparativo dos métodos de ensino da leitura e da escrita* 2017; Magda Soares em *Alfabetização a questão dos métodos*

2016. Referências Bibliográficas descritas ao final do artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Devido à grande necessidade de ensinar às crianças de forma efetiva, que se apropriem do conhecimento, utilizando o método que produza os resultados esperados que é alfabetizar, contribuindo e valorizando suas produções, cumprindo o papel de associar a escrita da leitura para que eles possam se instrumentalizar dessa prática, tornando cidadãos plenos. Vive-se em uma sociedade cercada pelo escrito e para ter acesso à cultura do escrito necessita-se ser alfabetizado. Não se pode ser um cidadão pleno e não alfabetizado, pois um está intrínseco a outro.

A escola é onde se efetiva a finalidade de alfabetizar, uma prática que sabe-se quando se inicia, mas não tem limites para terminar. Há, no entanto, discussões acerca de que método utilizar para que se efetive os objetivos esperados, que método é mais eficaz?

Os professores ao refletirem em sua prática necessitam redefinir seu papel diante do exposto, algo difícil de se realizar para que possam levar em conta o que agora conhecem e as concepções das crianças em relação aos níveis de escrita, vendo os métodos como

uma sequência de passos ordenados para se chegar a um fim.

Para que a educação possa alcançar os objetivos esperados ter clareza da trajetória dos conceitos e dos métodos de alfabetização ao longo da história. Possibilitar a compreensão sobre a Psicogênese da Língua Escrita e sua contribuição para a alfabetização. Construir conceitos e conteúdos em relação ao desenvolvimento da aprendizagem de criança para que venham assumir o papel de cidadãos participantes da cultura letrada. Ampliar os conteúdos necessários para que os professores possam investir em formação continuada e que tenham êxito no trabalho de conduzir a criança para compreensão do sistema de escrita e quais são suas regras de produção.

CONCLUSÃO

Podemos concluir que os métodos não serão a principal questão, mas que método a utilizar ter conhecimento dos resultados das pesquisas científicas para refletir em como se fundamentar na prática pedagógica. Para Soares,(2016) é importante compreender as áreas que informam os alfabetizadores e, dentre essas, a Psicologia Cognitiva e a Linguística para que os professores venham se fundamentar e intervir de forma adequada. A questão não é buscar um método novo que substitua os antigos, mas

levar em conta a aprendizagem do aluno como sujeito ativo, capaz de construir seu conhecimento e compreender a ação em questão.

Antes de levar em conta se os métodos sintéticos ou analíticos são os melhores, o importante é aproveitar o que já conhecemos e adequar os métodos como sequência para se chegar ao que se espera. O método não cria conhecimento, mas pode conduzir à aprendizagem se houver uma intervenção adequada.

As bases para uma nova alfabetização não estão nos métodos nem nos recursos disponíveis. Enriquecer a nossa compreensão da língua escrita, desconstruir a imagem de que a criança não sabe nada e levar em conta sua interpretação sobre o mundo será o caminho para que os alunos se apropriem da cultura do escrito e se tornem capazes de decidir o caminho que trilharão em uma sociedade tão desigual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APROFEM, Concepção e práticas de alfabetização e das culturas do escrito, São Paulo, 27 de fev de 2019.
- LERNER, Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed. 2002.
- FERREIRO, A escrita...antes das letras in: SINCLAIR, Hermine (Ed) A Produção de notações na criança: Linguagem, número ritmos e melodias. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

FERREIRO, A representação da linguagem e o processo de alfabetização. Caderno de Pesquisa. São Paulo (52) : 7-17, fev. 1995.

FERREIRO, TEBEROSK, A Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, MACEDO, Ronaldo. Alfabetização: leituras do mundo, leituras da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

KATO, Mary Aizawa. A concepção da escrita pela criança. Campinas, SP: Pontes, 1995.

KLEIN, Alfabetização: quem tem medo de ensinar. São Paulo: Cortez, São Paulo: 1996.

MENDONÇA, Onaide Schwartz e MENDONÇA, Olympio Correa de Alfabetização reinventada: o método sociolinguístico - consciência social silábica e alfabética em Paulo Freire.

USP, ACOALFApp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 1, n.1,2006.

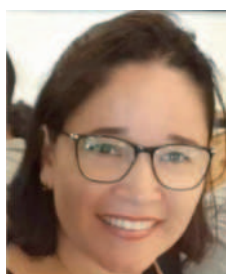
NUNES, Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico. Educ.Revista, Belo Horizonte, 1990.

São Paulo, Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Português. São Paulo: SME /COPED, 2017. Pp.67-70.

SOARES, Estudo comparativo dos métodos de ensino da leitura e da escrita. 4 ed. Rio de Janeiro: Papaléia América Editora, 1986.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

TEBEROSK, COLOMER, Aprender a ler e escrever. Porto Alegre: Artmed, 2003.



Andréa Maria de Jesus Viana

Licenciada em Pedagogia pela UNISA Universidade de Santo Amaro em 2013. Em História também pela UNISA Universidade de Santo Amaro em 2019. Pós-graduação em Alfabetização e Letramento PELA FICS Faculdades Integradas Campus Salles em 2019. É professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo desde 2017.



Zilma Viana dos Santos

Licenciada em Pedagogia pela FCB Faculdade Costa Braga em 2003. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo desde de 1997.



A FUNÇÃO DO PARQUE COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO CONTRIBUINTE PARA PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDREIA SILVA DA COSTA

RESUMO: O objetivo central deste artigo será focar o espaço do parque como instrumento pedagógico, com intuito de oferecer a criança uma aprendizagem sólida e significativa, identificando-a como facilitadora do processo de ensino. Para realizar este estudo, foi preciso levar em conta a relação que a brincadeira e o jogo tem com o desenvolvimento humano, e suas diferentes estruturas, pois o jogo além de ser natural para criança, e acontecer em espaços como o parque, trabalha e desenvolve todos os sentidos do indivíduo auxiliando-o em suas linguagens afetivas, cognitivas, morais e motoras, possibilitando que o professor reveja suas formas de ensinar, transformando as crianças em autônomas no pensar. Conclui-se, que o espaço do parque com os jogos e brincadeiras tem papel essencial no desenvolvimento infantil. Ao permitir esta inteiração, garantimos a ligação e oferecemos um elemento de transformação, além de identificar seus participantes como seres sociais construtivos. A metodologia utilizada para a realização deste é a pesquisa documental, baseada em autores como Vygotsky (1987), Friedman (1998), Kishimoto (1999), entre outros estudiosos que analisam o tema de forma a favorecer o desenvolvimento integral e dinâmico das crianças, facilitando o acesso ao conhecimento e valorizando as relações entre adultos e crianças.

Palavras-chave: Criança. Desenvolvimento infantil. Integração. Parque.

INTRODUÇÃO

A ideia deste artigo é oferecer uma reflexão sobre a importân-

cia do parque na vida da criança, uma vez que ao brincar esta cria e desenvolve conceitos, seleciona informações e estabelece relações

lógicas, que permitem construir hipóteses compatíveis ao seu desenvolvimento, que favorecem a construção das funções psicológicas superiores (VIGOTSKY,1987). Com estas afirmativas, o parque tornar-se um importante instrumento transformador da prática pedagógica, pois por meio das atividades que estimulam a criatividade das crianças é possível a construção de regras constantes no dia a dia escolar permitindo a transformação social do meio.

O presente artigo procura elencar que as atividades realizadas no parque são de suma importância para o desenvolvimento infantil, sendo objeto de reconstrução da prática pedagógica para que se desenvolva novos conceitos ressignificando sua utilização. A reconstrução da proposta de sua utilização o transforma em espaço pedagógico real, onde por meio da brincadeira o aluno pode reconstruir conceitos e aprendizados que modifiquem os conteúdos curriculares e por sua vez seu contexto escolar.

Esta reorganização contribui para o desenvolvimento infantil como parâmetro para que se permita que as atividades sejam desenvolvidas de forma a perceber que este espaço não é simplesmente o lugar do brincar desorganizado, mas que este como todos os ambientes da escola, também é um espaço de aprendizado. Ao permitir que a criança por meio

da brincadeira crie outros conceitos de aprendizagem de forma eficiente, estamos permitindo que esta, tenha acesso a saberes diversos, que contribuem para a reconstrução do significado do brincar o que favorece para o desenvolvimento das habilidades específicas do indivíduo. A vantagem tirada desta prática é que por meio da imaginação e da brincadeira que incentiva a superação de seus limites, é possível identificar e trabalhar todas as dificuldades da criança, incentivando-as a identificá-las, superá-las e corrigi-las, sem maiores problemas para sua formação.

Hoje este espaço é visto como mero espaço de brincadeira, um claro equívoco da proposta pedagógica, uma vez que todos os espaços escolares contribuem para o processo de ensino e aprendizagem que desenvolvem todo o sistema psicossocial e motor das crianças por meio das integrações realizadas, ensinando-as a viver em sociedade.

É preciso considerar que este é um espaço que pode ser explorado de forma extremamente didática que garante a construção de conhecimentos importantes que permitem o estímulo a pesquisa, quando se propõe uma caçada a pequenos insetos, ou se permite o conhecimento corporal, por meio dos brinquedos que ali estão, como o trepa-trepa, o escorregador, etc. A utilização deste espaço per-

mite também desenvolver a criatividade da criança por meio de histórias, contos e reproduções que são realizados por ela, durante as atividades de interação.

Espera-se ao término deste artigo, conseguir identificar como se criam as regras de participação e organização das crianças dentro do espaço do parque durante o brincar, além de favorecer a compreensão sobre a importância deste instrumento didático-pedagógico. Visa-se também desenvolver o senso de responsabilidade do dia a dia em relação as tarefas diárias como cuidar de suas coisas, saber a hora de realizar seus deveres, trocar ideias e criar acordos; criar sanções e soluções; permitir julgar o certo e o errado diante das ocorrências do cotidiano favorecendo a compreensão da maneira que se vive em sociedade.

A FUNÇÃO DO PARQUE COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO CONTRIBUINTE PARA PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para VYGOTSKY (1987), a criança ao brincar está aprendendo, pois é brincando a criança se transporta para além do seu comportamento habitual vivenciando todas as experiências como se fossem mais velhas ocupando o lugar de seus pais, tios, irmãos e professores. Ao realizar este jogo a criança desenvolve três características im-

portantes para sua formação seriam: a imaginação, a imitação e a regra que estão presentes em todos os tipos de brincadeiras, sejam elas, faz de conta, tradicionais ou com regras.

Brincar é extremamente importante e necessário para a criança na educação infantil, pois ela está em formação, dar ênfase as atividades que envolvam diversas brincadeiras são de suma importância para o desenvolvimento infantil. Quanto mais a criança brinca, mais operações mentais ela realiza.

Antigamente costumava-se brincar nas ruas, casa etc., todas as brincadeiras eram realizadas com muita criatividade, não havia brinquedos tecnológicos, nem condição de adquirir brinquedos extremamente elaborados ou caros, mas a brincadeira acontecia. As crianças perderam este espaço de brincar coletivamente. Algumas crianças não podem brincar, pois, necessitam ajudas os pais no sustento da família ou tem de participar de grande quantidade de atividades extracurriculares impostas pelos pais, sendo assim (...) “dentro de suas possibilidades, a criança transforma seus espaços para adaptá-los a suas brincadeiras” (FRIEDMAN, 1998, p. 17).

E isso é o que ocorre com a escola, nos dias de hoje com a evolução da tecnologia e as dificuldades financeiras que fazem com que

pais e mães saiam para trabalhar e também conte com os irmãos mais velhos para olhar as crianças mais novas, muitas vezes confinadas em suas casas, deixam como única opção para as atividades coletivas o espaço da escola, tornando este ambiente extremamente importante para auxiliar o desenvolvimento e a troca de experiências entre criança/criança e adultos/crianças.

Diante desta realidade, observa-se que o tempo da criança dispensado nos espaços escolares permite uma proximidade que favorece compreender a criança, que permite entender seus anseios, e se investigue suas reais dificuldades, sendo visto por ela como um espaço seguro, com ambiente alegre, acolhedor e estimulante.

No momento em que a criança brinca com um adulto, ou com outra criança, a brincadeira tem começo, meio e fim, ou seja, as atividades sempre ocorrem de forma espontânea, entende-se, portanto, que toda criança tem direito a brincar e se desenvolver de forma integral. A escola tem grande compromisso em se preparar pedagogicamente para desenvolver e criar recursos para que as crianças realmente aprendam.

Para ocorrer um bom desenvolvimento na construção do conhecimento é necessário que a criança seja participativa, cooperadora e observadora, que ela reali-

ze interpretações e opere com algumas informações que têm relação com o conteúdo da escola ou não, isso transforma o parque em material de estudo, pois as observações de como a criança age neste espaço permite ao professor a identificação das dificuldades e as abstrações já realizadas pela criança.

Para isso, é necessário programar e organizar as atividades a desenvolvidas como atividades livres onde a criança reproduz experiências e cria outros conhecimentos, ou em atividades dirigidas, que por meio da intervenção do profissional se orienta e contribui com o processo de aprendizagem. Esta proposta favorece, o desenvolvimento, físico, cognitivo, moral e social, não restringindo aquisições de conceitos e habilidades.

Cabe considerar a importância do parque no cotidiano, é preciso reformular a ideia de que este espaço seja um local de desenvolvimento livre, pautado somente em distração, é preciso olhar a fundo todas as funções deste espaço, para a partir daí considerar que ele auxilia no desenvolvimento da criança, uma vez que neste espaço livre das pressões é permitido que as habilidades sejam desenvolvidas.

Diante desta realidade, precisamos refletir porque as professoras consideram este espaço um perigo e totalmente desinteressante? Porque os medos de acidentes,

ou qualquer outro infortúnio no parque impede de utilizar-se de uma ferramenta tão rica de estímulos e conhecimentos seja deixado de lado permitindo que crianças com tanta energia e disposição sejam convidadas a participar de brincadeiras somente na classe?

É necessário compreender que é importante esta experiência para o desenvolvimento da criança, que o parque é um espaço rico de conhecimento e que uma vez neste ambiente é extremamente importante para auxiliar o desenvolvimento que se permita a troca de experiências entre as crianças, que se permita a troca de conhecimentos entre eles, tendo como garantia que estas integrações sirvam como suporte para facilitar o desenvolvimento infantil, cabe lembrar que o conhecimento construído não é esquecido, mas é acumulado.

O Parque estimula desenvolvimento, e ainda garante que se desenvolva o conceito de trabalho em equipe levando seus participantes a refletir sobre as relações interpessoais, tornando-se um recurso fascinante. As interações grupais funcionam como pequenas células, pelas quais podemos captar seus medos, ansiedades e condições é certo que isso acontece em vários e diferentes momentos do cotidiano infantil, porém é no parque que acontece a brincadeira espontânea e também o desenvolvimento das regras de forma

livre, diferente do que ocorre na sala de aula, pois lá, o educador se preocupa primeiro com o planejamento, depois com os objetivos a serem seguidos cortando assim o momento de brincar, mas na hora de brincar a simplicidade e a espontaneidade imperam.

As atividades realizadas no parque permitem que ao usar as brincadeiras desenvolvendo uma lógica, oferecendo situações-problema, trabalhando o raciocínio deles, ao realizar atividades neste ambiente, as crianças resolvem questões que facilitam as relações sociais com os pares, que garante uma integração da aprendizagem e ainda em algumas situações, permite a compreensão do que acontece em seu cotidiano.

É comum no parque, observar o debate entre eles, sobre algum ocorrido com um colega, ou sobre alguma situação, ou seja, a criança tende a externalizar fatos ocorridos no seu cotidiano e isso ocorre através de diversas brincadeiras que podem ocorrer no parque. Estas análises que podem ser realizadas durante as suas brincadeiras, contribuem para que se faça intervenções adequadas no seu desenvolvimento, se estabeleça uma rotina organizando o trabalho didático.

Para continuar a reflexão, questiona-se, devemos organizar as atividades do parque ou deixá-las li-

vre? O que seria correto, o parque dirigido ou o parque livre? Para que, serve quanto professora este, tempo disponibilizado para as atividades?

Para organizar as atividades no parque é preciso que a professora siga o planejamento que deve ser desenvolvido diante do conhecimento que ela tem da turma. Por meio deste planejamento é definido e considerado se há necessidade de organizar materiais didáticos como potinhos, panelinhas, bonecas, carrinhos etc., pois estes podem ser adequados para alcançar os objetivos estabelecidos.

O parque é um dos vários espaços dentro da educação infantil em que se pode avaliar à criança, com uma observação contínua das brincadeiras realizadas entre os pares e individualmente. É preciso considerar que estamos continuamente avaliando o desenvolvimento infantil e este processo de análise deve ser constante.

A compreensão da importância da observação e avaliação, nas atividades realizadas no espaço do parque contribui para o trabalho realizado dentro de sala de aula, pois este permite avançar ou retroceder de forma a contemplar todos os alunos, adequando as atividades propostas com o desenvolvimento de atividades apropriadas.

Ao valorizar o parque na Edu-

cação Infantil dando-lhe um enfoque pedagógico, no qual se estabelece esta relação com o aprender, permite o avanço nos desafios cotidianos. É preciso que o profissional se atente que a hora do parque é extremamente prazerosa para a criança, pois ela espera ansiosamente por este momento, neste espaço é possível estabelecer regras criadas pelas próprias crianças. É possível expressar as mais diversas formas de brincadeiras com ações que envolvam negociações, combinados, contratos ou debates que permitam seu desenvolvimento. O significado deste tempo para a criança vai além do de se divertir é também se socializar, explorar e expressar-se. Ao brincar no parque as crianças podem desenvolver suas competências emocionais e sociais.

Os recursos disponíveis dentro deste ambiente permitem que as crianças desenvolvam seu senso de negociação, brincar nos tanques de areia, casinhas e trepa-trepas, respeitando uma ordem e um espaço, permitindo que se converse para que todos tenham seu tempo de brincadeira, contribui também para o desenvolvimento da cidadania da criança, ela se vê participante e responsável pelo outro, aprendendo a conviver coletivamente.

Até aqui, neste artigo, refletiu-se sobre o parque na sua coletividade, porém, este também pode

ser uma ferramenta de desenvolvimento individual da criança, pois o trabalho não é só coletivo, o fato de seguir uma linha do tempo estabelecida na proposta pedagógica onde o horário de uso é rigoroso e deve ser cumprido a risca, para que todas as turmas possam usufruir deste espaço, permite que a criança desenvolva internamente o senso de tempo e desenvolva uma rotina.

As regras apresentadas pela professora pode ser construída com as crianças para o uso adequado do parque, sendo que permite desenvolvimento de convívio social. Sendo assim o papel da educação infantil de delimitar o tempo, organizar as regras, é marcado por um cronograma que permite o desenvolvimento da criança favorecendo um conjunto de saberes que olhados de fora do processo talvez não sejam notados.

A comunicação por meio de questionamentos, ordens, sinais codificados e um conjunto de práticas de divisão de objetos transmitem um senso de comunidade ligado a cultura local que permite a criança individualmente entender como funciona a nossa sociedade, sendo assim o brincar neste espaço mais amplo e livre oferece aprendizados significativos do que os transmitidos em sala.

Outro ponto importantíssimo deste desenvolvimento individual

é o desenvolvimento da percepção do corpo uma vez que as atividades envolvem escalar, trepar, descer, dobrar-se e arrastar-se, no parque a criança constrói suas relações com o objeto e consigo, ou seja, percebe os limites e possibilidades de exploração corporal.

Apoiada nestas ideias, reflito sobre a necessidade de compreender que pensar no parque é um fator desafiador, ao mesmo tempo que encantador, porque permite que o professor e toda a comunidade escolar reconheça que o parque é pensado para desenvolver o aprendizado significativo. Dornelles (2001) identifica estas atividades como algo pertencente à criança que, ao brincar, experimenta, organiza-se, constrói regras e desse modo descobre e compreende interativamente o mundo.

A IMPORTÂNCIA DO PARQUE NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

O parque, como exposto anteriormente, desenvolve a psicomotricidade, e este aprendizado contribui para que se desenvolva na criança seu senso cognitivo, importante para transformar sua realidade, proporcionando-lhe condições de liberar fantasias. Este processo propicia a construção do conhecimento, exercê-la, é permitir à criança a oportunidade de utilizar seu equipamento sensório-

motor, pois o corpo é acionado junto ao pensamento e enquanto estes são estimulados por meio do desafio a ser enfrentado pela criança, está se utiliza das suas habilidades operatórias para desenvolver sua observação, identificação, observação, comparação, análise desenvolvendo suas habilidades e autoconfiança.

As atividades desenvolvidas no parque são fundamentais para que a criança descubra por meio das experiências oferecidas respostas aos seus questionamentos, pois é necessário considerar as brincadeiras que as crianças trazem de casa, organizadas independente da participação de um adulto, pois estas servem como diagnóstico do que elas conhecem, e dizem respeito tanto ao meio físico como social a qual o indivíduo se insere, é necessário que a educação infantil resgate este conhecimento, possibilitando as interferências necessárias para que a sociedade seja formada de indivíduos criativos, dinâmicos, sensíveis, inventivos, descobridores e encorajadores de sua autonomia, com pensamentos críticos alcançando outros níveis de conhecimento.

A aprendizagem, no entanto, depende da motivação, do interesse dispensado pela criança, esses são dois aspectos importantes para que a criança se conecte a atividade que está sendo realizada, portanto esta deve ser muito bem

preparada e articulada. Diante destas considerações o parque ganha espaço na educação infantil como uma das ferramentas para detectar dificuldades de aprendizagem, pois à medida que o jogo estimula o interesse do aluno, ajudando-o a conquistar novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo sua personalidade, este oferece ao educador a oportunidade de ser interventor, incentivador e avaliador do problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da importância do parque para o desenvolvimento infantil, dentro da primeira etapa da educação básica, sendo a criança um sujeito de direitos, entende-se que é de suma importância ressignificar suas funções dentro do processo escolar, para que possamos percebê-lo como um aliado, e não como mera ferramenta de “matar tempo”.

Este espaço deve estar estruturado adequadamente para que se desenvolva a psicomotricidade, uma vez que esta, se encontra presente na formação do indivíduo desde seu nascimento, pois interliga o ser humano ao seu ambiente por meio de seus movimentos.

A boa postura, as habilidades motoras e o raciocínio lógico devem ser desenvolvidos e estimulados por atividades que programem trabalhar tais habilidades, para que com o passar do tempo à criança

consiga reparar seus problemas por meio da cooperação de todos que lidam com seu processo de formação.

Dar-lhe a devida valorização, e estrutura, é oferecer oportunidades para que a criança se aproprie do saber de forma prática, desenvolvendo-se individualmente e coletivamente aproveitando-se de todas as oportunidades de transformação, desta maneira as crianças poderão construir seus conhecimentos, desenvolvendo sua cidadania e formando a sociedade.

A valorização do parque significa compartilhar as informações já contidas na prática dos professores sobre o que vem a ser uma criança permitindo que se perceba na coletividade das atividades realizadas livremente ou coletivamente, o privilégio de adentrar num mundo tão único quanto o das crianças, é permitir-se entrar em contato com informações valiosas sobre o que vem a ser a vida de cada um, individualmente e coletivamente por meio das suas concepções de mundo, de vivência e de história.

Valorizar o parque ainda é privilegiar a socialização, a brincadeira com espaços ricamente organizados, garantindo que por meio das vivências se favoreça o desenvolvimento infantil desempenhando um importante papel na constituição de suas subjetividades, suas formas de ser, pensar e agir no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DORNELLES, L. V. Na Escola Infantil todo Mundo Brinca se Você Brinca. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.
- FRIEDMAN, A. (org) O Direito de Brincar : A Brinquedoteca. São Paulo: Scrita, 1998.
- _____. Brincar, Crescer e Aprender. São Paulo: ED Moderna, 1998.
- KISHIMOTO, T.M. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.
- _____. Jogo Brinquedo e a Educação. 3ª Edição, São Paulo: Ed. Cortez, 1999.
- _____. Jogos infantis, O Jogo, A Criança e a Educação, 6ª Edição, Petrópolis: Ed Vozes, 1999.
- L.S. Vygotsky. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. A construção do pensamento da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



Andreia Silva da Costa

Graduada em Pedagogia pela UNICASTELO Universidade Camilo Castelo Branco (2011). Pós graduada em Neuro psicopedagogia. Segunda Licenciatura em Letras - UNIJALES Centro Universitário de Jales (2018). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.





DIFICULDADES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

ANGELA HELENA RODRIGUES LEITE

RESUMO: Esta revisão sistemática de literatura tem como objetivo investigar o que teses e dissertações que discutem o papel do coordenador pedagógico revelam sobre as principais dificuldades do profissional que exerce essa função. Como procedimentos metodológicos, foram selecionadas 52 pesquisas, a partir de critérios preestabelecidos, e realizada análise minuciosa em seus resultados, discussão dos resultados e considerações finais. As pesquisas apreciadas evidenciam 3 agrupamentos de categorias de dificuldades dos coordenadores pedagógicos: dificuldades na gestão do tempo, sobrecarga e imprevisibilidade das demandas; ausência ou precariedade da formação inicial e contínua e dificuldades relacionadas à formação de professores: resistência dos professores nas formações e variedade de jornadas. Na articulação com teorias destaca-se a necessidade de relacionar diretamente estas dificuldades com uma análise das condições de trabalho do coordenador pedagógico, considerando as reformas neoliberais dos anos 90 e as reformas atuais de (des)regulamentação do trabalho. Acredita-se que este trabalho contribui com o debate acadêmico sobre a figura do coordenador pedagógico e suscita novas investigações que acrescentariam à compreensão da temática.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Revisão Sistemática de Literatura. Trabalho pedagógico.

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de um projeto de pesquisa sobre o traba-

lho do coordenador pedagógico nas instituições educacionais das redes públicas brasileiras, que tem como objetivo analisar como as teses e

dissertações, no período de 10 anos (de 2009 a 2019), evidenciam e discutem seus resultados sobre o trabalho deste profissional especificamente relacionado à formação de professores.

Não apenas a literatura sobre o tema, como também algumas legislações municipais e federais e pesquisas científicas salientam o trabalho do coordenador pedagógico como formador de professores em serviço como prioritário e essencial. Na intenção de analisar como as teses e dissertações apresentam e discutem os resultados exclusivamente sobre essa atribuição, percebeu-se, durante a coleta e tratamento de dados, outras possibilidades de estudo, já que o profissional se apresenta, nos debates acadêmicos, como multifacetado e com amplo espectro de atuação.

Dessa maneira, este artigo emerge a partir da coleta de informações nas pesquisas supracitadas sobre outra temática muito presente na discussão sobre o tema, e, assim, objetiva dar visibilidade ao que teses e dissertações revelam sobre as dificuldades do coordenador pedagógico. Observa-se que o assunto é, do mesmo modo, pertinente aos estudos sobre o trabalho da coordenação pedagógica, e pode colaborar com análises mais amplas sobre suas atribuições, subjetividades e trabalhos nas unidades educacionais.

Uma revisão sistemática de literatura distingue-se de outros estudos de revisão por ser “um tipo de investigação focada em questão bem definida, que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis” (GALVÃO; PEREIRA, 2014, p. 183). Também, convém sustentar que esse tipo de investigação

deve ser sistemática ao seguir uma abordagem metodológica; explícita na explicação dos procedimentos pelos quais foi conduzida; abrangente em seu escopo ao incluir todo o material relevante; e, portanto, reproduzível por outros que desejem seguir a mesma abordagem na revisão do tema (OKOLI, 2019, p. 4).

Destarte, sugere-se que em um estudo desse tipo o pesquisador se dedique a identificar informações nas pesquisas selecionadas a partir dos resultados das mesmas, e a discussão sobre elas envolve, principalmente no campo educacional, uma análise interpretativa: devem ser agrupadas e reagrupadas por semelhança, e discordâncias e lacunas devem ser consideradas para atingir o objetivo proposto.

Este artigo apresenta sinteticamente os procedimentos meto-

dológicos (seleção das pesquisas para análise, procedimentos de coleta e tratamento de dados), os resultados e a discussão sobre eles, e, por fim, as considerações finais.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Este estudo tem como objetivo sintetizar a análise sobre as informações encontradas em teses e dissertações entre os anos de 2009 a 2019 que tratam das dificuldades encontradas por profissionais coordenadores pedagógicos. Pretende, assim, não apenas mapear as pesquisas selecionadas, como discutir seus resultados e conclusões.

Em relação aos procedimentos metodológicos, a revisão sistemática foi realizada em 4 etapas para consolidação do objetivo almejado. A primeira consistiu no levantamento das pesquisas nos bancos de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações); a segunda, na seleção e exclusão dos trabalhos conforme critérios preestabelecidos; a terceira, na leitura atenta dos resultados, discussão e considerações finais das teses e dissertações e na organização dos excertos em categorias (por meio do Microsoft Excel), favorecendo a análise temática; e a quarta na produção de ensaio te-

órico apresentando discussão sobre a análise realizada.

O delineamento metodológico da investigação foi estruturado em 4 etapas: a) Teses e dissertações identificados pela palavra-chave “coordenação pedagógica” entre os anos de 2009 a 2019 (foram encontradas 539 pesquisas); b) Seleção de pesquisas a partir de critérios pré-selecionados (teses e dissertações duplicadas, indisponíveis, de programas diferentes da área educacional com notas abaixo de 5, que tratam de outros temas que não coordenação pedagógica e que foram baseados em escolas particulares foram excluídas); c) Leitura atenta das 52 investigações selecionadas e organização em categorias por meio do Microsoft Excel e d) Produção de síntese teórica sobre a análise realizada, a ser apresentada neste artigo.

Inicialmente, as teses e dissertações selecionadas foram distribuídas por tipo de pesquisa e ano. Percebe-se que a partir de 2012 houve considerável aumento das pesquisas em coordenação pedagógica, principalmente em dissertações. Os anos de 2013, 2014 e 2019 são os que congregam mais investigações nesta temática.

As produções também foram organizadas por instituição de ensino superior. Nesta organização, nota-se que a maior parte das universidades reúne apenas um

trabalho, porém observa-se três que se destacam pelo alto número de produções: PUC/SP (12 dissertações), UNB (6 dissertações) e USP (3 dissertações e 3 teses), dezoito da região Sudeste e seis da região Centro-Oeste.

Depois da seleção e organização das pesquisas, na etapa 3 foi realizada uma leitura atenta dos resultados, discussões e considerações finais de cada trabalho, extraíndo excertos e parágrafos combinando-os por similaridade e, assim, criando categorias de análise, com o objetivo de garantir condições para uma análise temática (SOUSA et al., 2018). Desta maneira foi estabelecido o corpus da análise.

Nessa perspectiva, apresenta-se no capítulo subsequente a quarta etapa, estruturada em ensaio teórico considerando as várias conclusões e interpretações dos autores sobre as dificuldades que o coordenador pedagógico enfrenta no trabalho realizado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em uma pesquisa que se caracteriza como revisão sistemática de literatura, sugere-se que o pesquisador identifique questões relevantes para a conclusão do problema a ser investigado. Desta maneira, em torno de cada questão é importante evidenciar con-

senso e divergências entre os autores, inserindo também evidências das proposições apresentadas, apoiando-se em outros estudos. Não faz sentido, portanto, apresentar individualmente o que cada investigação aborda sobre o tema, evitando-se assim a descrição monótona de cada estudo (ALVES-MAZZOTTI, 1998).

As pesquisas, tendo como temática a atuação do coordenador, trazem muitas dificuldades nas suas conclusões trazidas por estes profissionais. Este artigo atém-se às dificuldades que aparecem em mais investigações, inicialmente apresentando a porcentagem de pesquisadores que discute cada uma, além de uma síntese sobre o que é discutido. Ao final é proposto o debate sobre os resultados descritos.

De acordo com o material pesquisado, foi possível agrupar as dificuldades em 3 categorias: dificuldades na gestão do tempo, sobrecarga e imprevisibilidade das demandas (88% das pesquisas); ausência ou precariedade da formação inicial e contínua (79% das pesquisas) e dificuldades relacionadas à formação de professores: resistência dos professores nas formações e variedade de jornadas (65% das pesquisas).

A dificuldade mais discutida nas teses e dissertações analisadas refere-se à falta de tempo do

coordenador pedagógico para o que julga importante como atribuição ou tarefa, ou a sua administração ineficiente. Os profissionais não dispõem de tempo para atendimentos individuais aos professores (que contribuiriam para formação continuada dos mesmos), para acompanhar ou observar as aulas e assim poder intervir de maneira formativa, para planejar ações pedagógicas ou reuniões com os professores, para estudar e, deste modo, refletir sobre sua prática, etc. O tempo surge nas conclusões das pesquisas como o fator que frustra esses profissionais, que chegam ao final do dia com a sensação de que há ainda inúmeras e importantes tarefas para dar conta. Ao invés delas, dedicam-se a substituir professores ausentes; acolher problemas pessoais das famílias dos alunos; atender solicitações, sempre urgentes, do diretor; resolver demandas administrativas e burocráticas, dentre outras atividades. Também afirmam ser o profissional “faz-tudo” da escola, e percebe-se que é comum alunos, professores, equipes de apoio e gestora procurarem a ele para resolver problemas de toda natureza.

Portanto, a rotina de um coordenador pedagógico é retratada como repleta de acontecimentos inesperados, imprevistos, demandas não planejadas, entendida como uma condição impossível de ser evitada. Comumente os profissionais queixam-se de, na maior par-

te dos dias, estarem dedicados exclusivamente aos imprevistos, estando impedidos de exercer suas atribuições. Inclusive, queixam-se de ser o profissional da escola para o qual todos solicitam demandas ou pedem auxílio, e os pesquisadores afirmam sobre a dificuldade destes profissionais em estabelecer os limites de sua atuação, pois, segundo eles, se negarem os atendimentos constantes, a escola “não anda”. Esse atendimento incessante de urgências, obviamente, acarreta sobrecarga e exaustão aos coordenadores.

Alguns autores levantam a hipótese de que, como a função do coordenador pedagógico não é bem entendida no espaço escolar, o profissional fica “à mercê” de qualquer demanda. De fato, não há convergências entre os pesquisadores, coordenadores pedagógicos entrevistados, ou entre as legislações estaduais ou municipais que versam sobre a atuação do coordenador pedagógico sobre suas funções, ficando, ao mesmo tempo, difícil compreender também quais não são suas funções. O único consenso encontrado diz respeito à responsabilidade pela formação continuada de professores. Mesmo a atribuição “organizar o trabalho pedagógico da escola”, por exemplo, apresenta-se ampla: algumas atividades como atender a comunidade, acolher alunos na entrada e saída dos turnos, substituir professores ausentes, conferir se as

salas estão organizadas e limpas, fazer cópias de materiais pedagógicos, entre outros, em algumas pesquisas aparecem como parte do trabalho pedagógico e da organização da escola, em outras, como “desvio de função”.

Outra dificuldade bastante considerada nas pesquisas refere-se à formação deste profissional. Muitas delas, inclusive, objetivaram investigar como acontece essa formação em alguns municípios (grande parte, inclusive submetidos à grandes corporações do terceiro setor), trazendo como resultados a ausência de políticas efetivas de formação, a distância entre os temas abordados e as orientações das secretarias e das ONGs (Organizações Não Governamentais) e a realidade da unidade educacional, cursos à distância que não possibilitam trocas de experiências, etc. E, em relação à formação inicial, os autores sustentam que ela não existe, e que essa ausência reflete em coordenadores iniciantes inseguros e tensos no enfrentamento das demandas escolares. As pesquisas afirmam que na maioria dos municípios a formação em Pedagogia e dois ou três anos de experiência em sala de aula são suficientes para que um professor possa alcançar a função de coordenador, e que, no entanto, estes critérios não dão conta de instrumentalizar o profissional para exercer uma atuação significativa e coerente. Os

próprios coordenadores entrevistados reconhecem a necessidade de formação inicial e contínua que possam contribuir mais para a prática na escola e para ampliar e aprimorar as reflexões sobre os aspectos relacionados à função.

Em relação às resistências dos professores principalmente no que diz respeito à formação continuada que os coordenadores devem estruturar e encaminhar, observou-se nas pesquisas queixas concernentes a professores desmotivados e sem interesse pela formação pedagógica. Como hipóteses dos próprios coordenadores entrevistados e dos pesquisadores estão tanto o fato de algumas reuniões acontecerem nos contraturnos, à noite ou aos sábados, períodos em que os professores estão mais cansados, quanto a predominância de práticas metodológicas passivas, que não possibilitam a participação dos profissionais nem nas escolhas dos temas nem nos projetos de formação. Porém, notou-se, em outras pesquisas, que mesmo em formações com metodologias ativas e possibilidades de participação dos professores, há grande resistência ao trabalho do coordenador.

O fato de a função da coordenação pedagógica ter raízes nas funções de supervisão (SAVIANI, 2000), de acordo com grande parte dos pesquisadores, também é levantado como motivo da resis-

tência dos professores, visto que a supervisão carrega consigo atribuições fiscalizadoras e controladoras. Os autores sustentam que, ainda que a função de coordenação, nas suas atribuições legais e levantadas em bibliografia especializada, não tenha mais relação com a supervisão, ainda é encarada como tal em alguns contextos escolares, e principalmente por alguns professores.

Também sobre a dificuldade em exercer a função de formador de professores, os coordenadores entrevistados e os pesquisadores observam que a variedade de jornadas dos profissionais impede que estejam reunidos no mesmo horário para formação. Isso torna-se uma dificuldade na medida em que o coordenador deseja articular a formação com o Projeto Político-Pedagógico da escola, tendo como intenção, por exemplo, construir com o grupo de professores planos de ação para este documento. Quando nem todos os professores participam das reuniões, não se pode considerar que foi realizado um trabalho coletivo, e não se torna significativo para o grupo docente na sua totalidade.

Os trabalhos analisados argumentam, sobre as dificuldades, que ainda há uma indefinição sobre as atribuições do coordenador pedagógico, e afirmam ser por causa dessa falta de clareza que muitas vezes os profissionais “aceitam

qualquer demanda”, julgando-se como o “faz-tudo” da escola.

E, quando os pesquisadores dos trabalhos selecionados tecem relações entre essa indefinição e as dificuldades supracitadas, muitos deles baseados em evidências das entrevistas realizadas com os sujeitos, justificam afirmando que isso acontece ou porque é uma função recente na escola, ou porque tem suas raízes em outras funções (supervisor e orientador) que divergem atualmente da representação social de coordenador pedagógico, ou porque a legislação municipal ou estadual não apresenta com clareza suas responsabilidades e/ou atribui atividades em excesso para o profissional em questão.

Como resultado das questões supracitadas encontra-se nas teses e dissertações tanto manifestações dos coordenadores quanto conclusões dos pesquisadores sobre frustração, angústia, exaustão, sentimento de incompetência... enfim, sensações que frequentemente acarretam adoecimento mental do profissional (RODRIGUES NEVES; SELIGMANN SILVA, 2006; SOUZA, 2017; LOURENÇO; VALENTE; CORREA, 2020, entre outros). Assunção, sobre o quanto as condições afetam a saúde do trabalhador da educação, afirma que “a exposição às condições de trabalho desfavoráveis está associada ao adoecimento dos docentes” (ASSUNÇÃO, 2010, p. 1).

A literatura disponível sobre o assunto apresenta resultados de pesquisas semelhantes aos dos pesquisadores selecionados neste artigo. Estão em consonância no que diz respeito, por exemplo, ao excesso de atribuições, à falta de formação específica para exercer a função, à dificuldade em reunir todos os professores para realizar as reuniões de formação, porém acrescentam a queixa dos profissionais em relação à baixa remuneração (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2016a; ALMEIDA, 2019) - aspecto que não apareceu nos resultados analisados.

Como resolução das problemáticas levantadas pelos pesquisadores consultados, encontrou-se, por exemplo, o aumento de recursos humanos na escola, que possam assumir as responsabilidades que “atrapalham” o coordenador a realizar a gestão do trabalho pedagógico e a formação de professores, além do investimento por parte do poder público em formação contínua significativa. Por outro lado, por parte da literatura, percebe-se uma aposta maior em mudança de postura do coordenador como possibilidade de avanços nestas questões e, assim, aprimoramento da qualidade do ensino nas redes públicas: o coordenador pedagógico deve investir em sua própria formação (PLACCO; SOUZA, 2012; CLEMENTI, 2010, dentre outros), deve reconhecer que realiza atividades que não deveriam ser de sua

responsabilidade (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, dentre outros), deve ser capaz de dizer não a tarefas que não lhe competem (RABELO, 2011, dentre outros) e deve conseguir transformar as urgências em rotinas, antecipando comportamentos e ações para lidar com elas com eficiência, e elaborando o plano de trabalho de maneira mais próxima à realidade escolar (PLACCO, 2008).

No entanto, por admitir que as dificuldades que os coordenadores enfrentam no exercício de suas funções decorrem de suas condições de trabalho, e entendendo estas condições não limitadas ao posto ou local de trabalho, ou à realização em si das funções laborais, mas que dizem respeito também às relações mais amplas de emprego (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010), pretende-se também analisar as questões mencionadas acima por um viés mais urgente e necessário. Em consonância com Oliveira e Nunes, compreende-se que

o estudo sobre as condições de trabalho do coordenador pedagógico requer mais do que pensar sobre a estrutura do lócus de atuação desses docentes [...]. Uma pesquisa nessa direção requer ainda uma análise da conjuntura histórico-social e econômica do

contexto onde se insere o trabalho desse profissional (OLIVEIRA; NUNES, 2018, p. 226).

Nesse sentido, partindo de princípios marxianos de que, embora o trabalho seja indicativo de uma constituição da subjetividade humana, bem como importante para a essência e desenvolvimento dos indivíduos, a sociedade do capital produz para sua sobrevivência relações de trabalho de exploração e conseqüente alienação – o sujeito que trabalha se estranha no produto de seu esforço. O trabalho, que deveria, portanto, prover aos sujeitos a criação e a autocriação, contribuindo para a evolução social, cultural e do conhecimento do mundo, mostra seu lado sombrio no contexto político e social no qual ainda estamos imersos, fazendo com que o desenvolvimento do sujeito e de sua essência por meio de uma atividade laboral seja negligenciado. É nesta linha que qualquer trabalho na sociedade capitalista deve ser inicialmente analisado, e o trabalho do coordenador não foge à regra.

O trabalho docente, primordialmente o desenvolvido nas escolas públicas, é entendido como um trabalho improdutivo, ou seja, aquele que não traz lucro ao empregador. Porém, o trabalho do professor (e do coordenador) exige mais esforço físico e mental do que o trabalhador da indústria, visto

que geralmente são profissionais que além de desenvolver as funções nas escolas, preparam aulas e formações, corrigem avaliações, participam de formações continuadas, ou seja, estende sua jornada para outras horas em que não se encontra na instituição escolar (LIMA; WEBER; MARTINI, 2008). Ainda, o trabalho docente pode ser concebido também como alienado, “principalmente com a aspiração da sociedade de que a escola seja um marco na garantia da formação cultural, científica para a vida pessoal, profissional e cidadã” (UNESCO, 2004 apud LIMA; WEBER; MARTINI, 2008, p. 17).

Para delinear considerações sobre a condição do trabalho docente e, especificamente, do coordenador pedagógico, importa inicialmente destacar um fato do passado recente do país que transformou as relações sociais, econômicas e de trabalho e emprego. Na “década neoliberal”, dadas as condições econômicas do país, o incentivo ao capital estrangeiro, da inserção subalterna do Brasil na mundialização do capital, as condições do trabalho foram precarizadas (ALVES, 2002). Isto é, o acirramento da desigualdade social e do desemprego desencadeou o crescimento do trabalho informal, desregulamentação das leis trabalhistas, maiores exigências de qualificação do trabalhador. A recessão econômica e os princípios neoliberais impactaram

a escola e a educação no país de tal maneira que, ainda que constituintes de uma esfera de formação para o mundo do trabalho, não garantiam a empregabilidade de todos os indivíduos, e as qualificações para integração no mundo do trabalho fica a cargo de cada um – quando se sabe que fatores de ordem econômicas contribuem para essa situação individual (HIRATA, 1997; GENTILI, 2002).

A condição do trabalho docente, nessa fase de Estado-mínimo, é sintetizada por Saviani:

Nessa nova conjuntura, como se situa o professor? [...] Continua-se pedindo que ele seja eficiente e produtivo, mas agora ele não necessita seguir um planejamento rígido; não precisa pautar sua ação por objetivos predefinidos, seguindo a regras preestabelecidas. [...] também os professores são instados a se aperfeiçoarem continuamente num eterno processo de aprender a aprender. Acena-se, então, com cursos de atualização ou reciclagem, dos mais variados tipos, referidos a aspectos particulares e fragmentados da atividade docente, todos eles aludindo a questões práticas do cotidiano. O

mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil, leve, flexível; que, a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e a baixo custo, prosseguiria sua qualificação no exercício docente lançando mão da reflexão sobre sua própria prática, apoiado eventualmente por cursos rápidos, ditos também “oficinas”; essas recorrendo aos meios informáticos, transmitiriam em doses homeopáticas, as habilidades que o tornariam competente nas pedagogias da “inclusão excludente”, do “aprender a aprender” e da “qualidade total”. Mas o exercício dessas competências não se limitaria à atividade docente propriamente dita. Pede-se aos professores que, no espírito da “qualidade total”, não apenas ministrem aulas, mas também participem da elaboração do projeto pedagógico das escolas; da vida da comunidade, animando-a e respondendo às suas demandas; da gestão da escola e suprimindo suas dificuldades específicas (SAVIANI, 2008, p. 448-449).

Ou seja, a nessa conjuntura social os professores tiveram seu trabalho ampliado, sem que isso de fato significasse melhorias ou valorização. O Estado passa a incorporar diversas avaliações internas e externas que resultaram em maior controle e fiscalização do trabalho que, se forem considerados também os baixos salários e condições impróprias de trabalho, desencadeiam uma estrutura precária de trabalho docente.

Foi nessa época que o cargo professor coordenador pedagógico foi criado no estado de São Paulo, já com a proposta de eleição entre os professores para decidir qual colega iria assumi-lo. Venas (2012) afirma que, se os professores com melhores relações interpessoais assumem a função, e não os que tinham maior domínio técnico ou pedagógico, o que se observa “parece mais uma forma de enxugamento da máquina pública” (VENAS, 2012, p. 9). Fernandes (2009) salienta que a função de coordenador foi incorporada mais como um mecanismo de controle do que como uma função de articulação do trabalho coletivo (FERNANDES, 2009).

Segundo Venas já não havia a clareza sobre as atribuições da função, nem identidade definida, diante de um quadro de flexibilização nos processos de formação docente. As orientações do Banco Mundial nas políticas educacionais

impulsionaram “uma lógica de produção que nutre o sistema capitalista e reforça os ideais neoliberais, sem muitas vezes se dar conta, os próprios CPs assumiram a prática neoliberal como único caminho a ser percorrido” (VENAS, 2012, p. 11). Também segundo o autor já naquela época os coordenadores executavam trabalhos burocráticos e funções alheias à sua formação - tal qual uma das maiores queixas presentes nos resultados das pesquisas consultadas.

Nos tempos atuais observa-se novamente a intensificação de reformas neoliberais de (des)regulamentação do trabalho via aprovação da Lei no. 13.467/17 da Reforma Trabalhista, no Governo Temer. Previtali e Fagiani esclarecem que

essa reforma, ao permitir as terceirizações inclusive na esfera pública, amplia e aprofunda o fenômeno da precariedade laboral no trabalho qualificado e profissionalizado, assumindo um caráter universal e transversal a todas as profissões, dentre elas a docência na educação básica [...]; e autoriza o uso do trabalho flexível, terceirizado, subcontratado, temporário e em tempo parcial em atividades meio e atividades

fim, com direitos limitados, ou mesmo ausentes (PREVITALI; FAGIANI, 2020, p. 225-226).

Convém destacar que o fenômeno da precarização do trabalho não é recente, visto que a “precarização é elemento constituinte da categoria trabalho no modo de produção capitalista” (PREVITALI; FAGIANI, 2020, p. 227). Entretanto, assume novas características, ancorando-se no trabalho com maiores exigências de escolaridade e qualificação, atingindo um grupo de trabalhadores com nível superior, como os professores (e coordenadores pedagógicos) da educação básica (PREVITALI; FAGIANI, 2020).

Isto posto, percebe-se, ainda, amplo programa de reformas da gestão pública, representadas por privatizações diretas de setores públicos, parcerias com o setor privado (e transferência de recursos públicos para este setor), injeção de fundos públicos na revitalização de empresas privadas e desregulamentação das relações de trabalho (PREVITALI; FAGIANI, 2020)

Nesse contexto o trabalho docente na educação básica tem sido reformulado, difundindo-se contratos flexíveis e temporários de trabalho, avaliações padronizadas de desempenho individual, vinculadas à metas e resultados, implicando pagamentos diferenci-

ados num movimento de “privatização para dentro”, isto é, expandindo-se dentro da empresa pública as vias de ação do capital privado e expropriação do valor (PREVITALI; FAGIANI, 2020, p. 230).

Ou seja, os trabalhadores da educação, como outros trabalhadores, estão sujeitos a um processo de proletarização e de desqualificação. O eixo da formação docente passa a privilegiar as dimensões técnica e praticista do trabalho docente, ao mesmo tempo em que ocorre um processo de desvalorização das dimensões políticas e éticas da formação. Silva Jr. afirma que há uma formação mais aligeirada, com uma feição mais individualizada e empreendedora, colaborando para a desmobilização política desses novos profissionais, conforme os ditames do mercado de trabalho (SILVA JR., 2002).

Como exemplos, observa-se os contratos temporários, o trabalho eventual ou intermitente (PREVITALI; FAGIANI, 2020), a redução de tempo de descanso, a dependência de materiais formulados por terceiros, a introdução de tecnologias para suprir as carências humanas na formação, o que gera a manipulação das consciências (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009; apud PREVITALI; FAGIANI, 2020) e baixas remunerações (ALVES; PINTO, 2011; apud PREVITALI; FAGIANI, 2020).

O coordenador pedagógico que, como já mencionado, é um professor e também realiza um “trabalho docente”, está também submetido a essas condições de trabalho supracitadas, que resultam em formações contínuas ofertadas por parceria público-privada, que, aliás, constitui-se como uma queixa dos próprios profissionais; excesso de atribuições, já que não há intenções do poder público em instrumentalizar a escola pública para aprimorar a qualidade de trabalho de seus profissionais, em uma conjuntura como a que foi brevemente discutida; e resistência de professores, que, por ventura, encontram-se submetidos à mesma lógica neoliberal e de desvalorização da escola pública, e também demonstram exaustão, frustração, angústia e desinteresse.

Portanto, para os debates sobre a função, atribuições, dificuldades e condições de trabalho do coordenador pedagógico, considera-se necessário compreender aspectos de ordem mais ampla que o que aparece no chão da escola: conjunturas políticas, econômicas e sociais, bem como a educação na relação com essas conjunturas, para poder analisar as condições de trabalho dos profissionais da escola pública. Ainda, resgates históricos possibilitam entendimentos sobre resquícios presentes que ainda permeiam as especificidades do cargo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho constituiu-se como uma revisão sistemática de literatura (RSL), e teve como objetivo investigar o que teses e dissertações, produzidas entre 2009 a 2019, que discutem o papel do coordenador pedagógico, revelam sobre as principais dificuldades do profissional que exerce essa função. Das 539 pesquisas encontradas, foram selecionadas 52, depois de critérios aplicados e explicitados para esta seleção. Destas, realizou-se leitura atenta nos resultados, discussões e considerações finais, como é princípio da RSL (GALVÃO; FERREIRA, 2014), para possibilitar a análise das dificuldades encontradas pelos autores.

No processo de análise dos dados, as principais dificuldades levantadas nos estudos consultados foram agrupadas em 3 categorias: dificuldades na gestão do tempo, sobrecarga e imprevisibilidade das demandas; ausência ou precariedade da formação inicial e contínua e dificuldades relacionadas à formação de professores: resistência dos professores nas formações e variedade de jornadas. Na realização de uma primeira articulação com a literatura disponível sobre a temática foram encontradas congruências entre os dados das teses e das dissertações e os dados de pesquisa já disponíveis, bem como análises já realizadas. A única divergência foi em relação às dificul-

dades relacionadas com a baixa remuneração, aspecto que não foi levantado de forma significativa na revisão efetuada.

Nesta articulação, ainda, observou-se que os autores legitimados que versam sobre aspectos da coordenação pedagógica no Brasil propõem soluções referente à atuação do coordenador, principalmente quando se refere ao excesso de atribuições, à sensação de ser o “faz-tudo” da escola, à formação contínua ineficiente, como possibilidade para avançar no trabalho da função, e superar as dificuldades apontadas.

No entanto compreende-se que estas dificuldades são provenientes de condições precárias de trabalho do profissional, que se conjugam a condições precárias do trabalho docente na escola pública brasileira. Assim, delineia-se outro viés de articulação, desta vez retomando brevemente fatos da conjuntura econômica e social do país que foram decisivos para o processo de precarização da educação pública, e, conseqüentemente, do trabalho docente e do coordenador pedagógico.

Percebeu-se que poucos pesquisadores dão oportunidade a esse aprofundamento nos estudos sobre condição do trabalho docente e do trabalho do coordenador. E também, infelizmente, este artigo não pode realizar outras análises

em termos históricos, sociais e econômicos (ou o aprofundamento das considerações brevemente colocadas). Cabe destacar que, mais do que entender que a origem da função de coordenador está nas funções de orientador e supervisor, ou mais do que dispor ao profissional novas maneiras de atuação para superação dos desafios, importa analisar como essa função se dava nas reformas educacionais da conjuntura política nos anos 90, dos governos Lula e Dilma e do período mais recente, de intensificação das reformas neoliberais de “(des)regulamentação do trabalho” (PREVITALI; FAGIANI, 2020, p. 225). Nota-se que são caminhos de interpretação que instrumentalizam o pesquisador para compreensão não apenas das dificuldades que os trabalhadores diariamente enfrentam, mas também das intencionalidades ou negligências do poder público e da classe dominante do país.

Ainda, convém salientar que nos processos de análise das informações nos resultados das pesquisas consultadas não foram encontradas mudanças históricas na função, atribuições e dificuldades do coordenador pedagógico. Pareceu, grosso modo, que não houve nenhuma transformação nem em relação ao trabalhador, nem em relação à legislação, nem em relação às políticas públicas. Como esse não foi de fato o objetivo deste estudo, possivelmente uma próxima pesquisa utilizando

os mesmos dados mas com outras intenções possa encontrar movimentos de evolução ou involução em aspectos mais específicos. Também cabem outras revisões que considerem transformações a longo prazo, como estudos que coletem informações desde que surgiu a função, com a LDB 9394/96.

Como disparador para outras análises deste tipo, pode-se notar o fato de o tema “coordenador pedagógico” ter sido objeto de mais investigações em determinados anos. Existiram influências, como algum fato ou maior interesse científico de intelectuais sobre o assunto, que atuaram sobre esses focos de interesse? É possível investigar os motivos destes focos? Se for possível ampliar o número de estudos investigados, modificando os critérios de seleção, será que se modificam esses focos?

Nesse sentido, também não foram encontradas transformações significativas na literatura legitimada e disponível sobre o tema, que inicia um processo de produção científica nos anos 90, mas que se intensifica no início dos anos 2000. Mais um motivo para a urgência de estudos que intentem um olhar mais histórico para as pesquisas e considerações sobre a função da coordenação pedagógica

E, também como possível continuidade desta investigação ou possíveis novas pesquisas, sugere-

se outras revisões de literatura que intentam compreender as razões dos focos de investigação situarem-se em determinadas universidades. A hipótese em relação à PUC/SP diz respeito ao fato de sua pós-graduação possuir um núcleo de professores pesquisadores dedicados à temática.

Acredita-se, no entanto, que se foi cumprido o objetivo desta investigação, e que ela pode contribuir para futuros estudos que se dispõem tanto a expor as razões, especificidades, características e raízes históricas das condições de trabalho dos profissionais da educação pública, quanto a aprofundar análises sobre o lugar que ocupa o coordenador pedagógico, suas funções e identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, L. R. A. Orientação educacional e coordenador pedagógica no estado de São Paulo: avanços, recuos, contradições (continuação). *Psicologia da Educação*, v. 1, p. 117-121, 2019.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Revisão da Bibliografia. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ASSUNÇÃO, A. A. Adoecimento. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

- CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. 9a. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- LIMA, M. O. F. F.; WEBER, D. K.; MARTINI, R. M. F. Trabalho docente: um trabalho alienado? Revista Faced, n. 13, p. 13-31, 2008.
- FERNANDES, Maria José da Silva. O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente. Estudos em Avaliação Educacional, v. 20, p. 411-424, 2009.
- GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões Sistemáticas de Literatura: Passos para sua Elaboração. Epidemiol. Serv. Saúde, Artigo. Brasília, 2014.
- GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação nos tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados, 2002.
- HIRATA, H. Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo: EDUC, 1997.
- OKOLI, C. Guia para realizar uma revisão sistemática de literatura. Tradução de David Wesley Amado Duarte; Revisão técnica e introdução de João Mattar. EAD em Foco, 2019.
- OLIVEIRA, E. G.; NUNES, C. P. Mapeamento das produções acadêmicas sobre condições de trabalho do coordenador pedagógico (2012 a 2016). Revista Exitus, vol. 8, no. 3, p. 224-253, 2018.
- OLIVEIRA, C. T.; TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G. Revisão Sistemática da Literatura Sobre Características de Intervenções em Carreira. Revista de Psicologia da IMED, v. 9, p. 125-141, 2018.
- OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir dos dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (orgs). Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S. ALMEIDA, L. R. (orgs). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Desafios do coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, V. M. N. S. ALMEIDA, L. R. (orgs). O coordenador pedagógico e os desafios da educação. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 147, p. 754-771, 2012.
- PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. Legislativo versus executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. Estudos em avaliação educacional, v. 27, n. 64, p. 70-94, 2016a.
- PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. Sentidos da coordenação pedagógica: motivos para permanência na função. Psicologia da Educação, v. 42, p. 61-70, 2016b.
- RABELO, C. D. COORDENADOR PEDAGÓGICO ESCOLAR MUNICIPAL: Identidade, Trabalho e Atitudes de um Profissional em Ressignificação. In: XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação,

2011, São Paulo. Cadernos ANPAE. Niterói - RJ: Edições ANPAE, 2011.

RODRIGUES NEVES, M. Y.; SELIGMANN SILVA, E. A dor e a delícia de (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. Estudos e pesquisas em Psicologia, vol. 6, n. 1, 2006, pp. 63-75.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função da profissão à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. Supervisão educacional para uma escola de qualidade. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, D. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SILVA JR., J. R. Reforma do Estado e da educação do Brasil de FHC. São

Paulo: Xamã, 2002.

SOUSA, L. M. M.; FIRMINO, C. F.; MARQUES-VIEIRA, C.; SEVERINO, S. Revisões da literatura científica: tipos, métodos e aplicações em enfermagem. Revista Portuguesa de Enfermagem de Reabilitação, v. 1, n. 1, p. 46-55, 2018.

SOUZA, T. M. S. Efeitos da precarização do trabalho na vida dos/as professores/as: assédio moral e adoecimento. In: FACCI, M. G. D.; URT, S. C. Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor. Teresina: EDUFPI, 2017.

VENAS, R. F. A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990. VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão, SE, 2012.



Angela Helena Rodrigues Leite

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Pós-Graduação em Psicodrama, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Pós-Graduação em Gestão Educacional, pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). Graduação em Pedagogia, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, desde 2014.

Atuação na área educacional há 17 anos, tendo experiência também em Educação de Jovens e Adultos, Ensino Profissionalizante; bem como em Organizações do Terceiro Setor, Institutos de Pesquisa Educacional e Educação Pública.





A SOCIABILIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA NO AMBIENTE ESCOLAR COMO UM DOS FATORES FACILITADORES DA APRENDIZAGEM

ARIANE RAMOS DA LUZ

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar a inserção educacional e social do deficiente auditivo, por meio de uma pesquisa que tem como intuito levantar conceitos e definições sobre a inclusão na educação. Para tanto, procura-se analisar a sociabilização da criança surda no ambiente escolar, e como este fator poderia ser facilitador da aprendizagem. Diante disso discorre-se sobre diversos autores que já discutiram o assunto, por meio de uma pesquisa bibliográfica. Num primeiro momento analisa-se o papel da inclusão dentro da educação, levantando a questão da inclusão concreta e a almejada por muitas escolas. Espera-se com o estudo aqui desenvolvido, promover uma análise sobre ferramentas utilizadas para a alfabetização de crianças com deficiência auditiva, e com isso procurar auxiliar os profissionais da área, para que possa a cada dia, tornar possível a inclusão educacional da criança surda de forma concreta.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Surdos. Libras. Inclusão. Socialização.

INTRODUÇÃO

São diversos os fatores que precisam ser modificados dentro das escolas para a real inclusão do deficiente. No que concerne à deficiência auditiva, é preciso também que haja toda uma estrutura

de apoio para este aluno, pois não é ele quem tem de se adequar à nova realidade e sim, escolas e professores é que precisam estar preparados para acolhê-lo com qualidade no ensino e respeito às diferenças.

Diante disto, o problema levantado neste estudo propõe-se a analisar de que recursos, procedimentos e técnicas, o professor precisa dispor para auxiliar a sociabilização da criança surda, de tal forma que propicie melhor aprendizagem escolar.

Diversas são as tentativas de se estabelecer uma sociedade inclusiva, para que todos os cidadãos possam usufruir completamente de seus direitos. Porém, cabe analisar se realmente a inclusão é possível, isto é, se é realizada de forma a tornar o desenvolvimento educacional da criança surda um ato completo.

Assim, este trabalho se faz importante, pois é indispensável que haja um estudo que analise as ferramentas que atualmente estão sendo utilizadas para manter o aluno surdo em classes regulares, e com isso permitir sua inclusão social e educacional.

É preciso ter em mente que, a presença de um aluno portador de deficiência auditiva em sala de aula não pode ser vista como um problema. Para tanto, todos os recursos precisam ser explorados em sala de aula. Todas as instruções orais devem ser completadas com recursos visuais (mapas, resumos ou esquemas) e, se necessário, com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Estas medidas são necessárias, pois o convívio entre as crianças ouvintes e surdas é imprescindível, pois o aluno com deficiência auditiva é um ser social que necessita do convívio com as crianças ouvintes, participando das atividades curriculares gerais da escola.

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

Neste tópico, busca-se analisar de que forma a inclusão ocorre dentro do ambiente educacional, isto é, o processo de socialização do aluno com necessidades especiais.

Num primeiro momento, deve-se levar em conta que toda socialização se dá por meio da absorção de papéis. Quando um papel é minoria na sociedade, ele tende a ser excluído, como é o caso do portador de surdez, pois acaba por chamar a atenção apenas para essa particularidade, enquanto suas capacidades como ser humano e como cidadão acabam esquecidas (LUCHESE, 2003, p. 110).

É neste sentido que se verifica a importância da socialização do indivíduo para o seu desenvolvimento, uma vez que este se constitui com base em suas relações sociais, utilizando para tal a linguagem, os signos (GOLDFELD, 2002).

A autora ensina que a importância da interação social para a aquisição da linguagem é muito marcante, enfocando que cada sociedade possui seu signo, sua forma de expressar-se por meio da linguagem, e é imprescindível que a criança surda esteja presente nesta sociedade para poder se apropriar dessa linguagem (GOLDFELD, 2002, p. 85).

Assim, o desenvolvimento, quando a criança está inserida no contexto social de forma íntegra, começa a ocorrer de forma natural. Neste sentido, desde a Educação Infantil é preciso que todas as crianças participem de aulas regulares, para o desenvolvimento da estimulação precoce nas crianças com deficiências, a partir do momento que estão integradas em salas de aula ricas em participação e cooperação (SKLIAR, 2006).

Atualmente muitas são as tentativas de tornar o ensino igualitário para todos, independentemente de suas diferenças, sejam elas sociais ou físicas. Muito já se alcançou até o momento, no que se refere ao preconceito para com pessoas com deficiências, porém, no âmbito escolar, ainda se tem muito a alcançar.

A Constituição Federal² defende a cidadania e a dignidade humana para todos, sem distinção, e para tanto tomou medidas para que o ambiente escolar não seja

motivo de exclusão social, mas sim de transformação de uma sociedade que admite todas as diferenças, e sabe conviver com elas (SKLIAR, 2006, p. 23).

Assim, medidas foram propostas para adaptar o ambiente escolar ao portador de deficiência, e não o contrário. A lei diz que se devem respeitar as diferenças, e para tanto a estrutura da escola deve ser dimensionada a receber este aluno em sua plenitude, não precisando, para isso, que esse aluno se disponha a modificar seu modo de vida para poder ingressar na escola (SKLIAR, 2006, p. 45).

Isso deve ocorrer desde a Educação Infantil, onde todo o ambiente escolar deve receber a criança com deficiência de modo que, o quanto antes ela comece a se desenvolver. Trata-se de uma proposta de estimulação precoce, e para isso é preciso que estejam envolvidos também profissionais especializados, tais como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, entre outros.

Segundo Bueno (2001), no caso de deficiência auditiva a escola deve promover as adequações necessárias às suas necessidades e contar com os serviços de um intérprete de língua de sinais e de outros profissionais (fonoaudiólogos, por exemplo), assim como pessoal voluntário ou pertencente a entidades especializadas conve-

niadas com as redes de ensino regular. Se for uma escola pública, é preciso solicitar material e pessoal às Secretarias de Educação municipais e estaduais, as quais terão de providenciá-los com urgência.

Na deficiência física é preciso possibilitar o acesso de pessoas com deficiência física, toda escola deve eliminar suas barreiras arquitetônicas, tendo ou não alunos com deficiência matriculados no momento (Constituição Federal, Leis 7.853/89, 10.048 e 10.098/00) (BUENO, 2001, p. 45).

Na deficiência visual, o aluno deve requerer à escola o material didático necessário, como regletes, soroban, além do aprendizado do código “Braille”, e de noções sobre mobilidade e locomoção, atividades de vida diária. Deve também conhecer e aprender a utilizar ferramentas de comunicação, que por sintetizadores de voz possibilitam aos cegos escrever e ler, via computadores. É preciso lembrar que esses recursos de comunicação alternativa/aumentativa não substituem as aulas nas escolas de ensino regular (BUENO, 2001, p. 47).

Quanto à deficiência mental, o assunto é mais delicado, pois alguns casos são bem difíceis de integrar em salas comuns. Porém, independente da deficiência, em primeiro lugar a escola precisa rever as leis que integram a inclusão, que mostram que todos devem ser

aceitos no âmbito escolar, e para isso ela precisa estar preparada para tal (BUENO, 2001, p. 51).

Assim como mostra o autor, em contextos educacionais verdadeiramente inclusivos, que preparam os alunos para a cidadania e que visam o seu pleno desenvolvimento humano, como quer a nossa Constituição Federal (art. 205), as crianças e adolescentes com deficiências não precisam e não deveriam estar de fora do ensino infantil e do ensino fundamental das escolas de ensino regular, frequentando classes e escolas especiais.

Porém, é de suma importância que se priorize a qualidade do ensino, desafio esse necessário e que deve ser assumido por todos os educadores. É um compromisso inadiável das escolas, pois a educação básica é um dos fatores do desenvolvimento econômico e social. Trata-se de uma tarefa possível de ser realizada, mas é impossível de se efetivar por meio dos modelos tradicionais de organização do sistema escolar.

Alunos, professores, pais e sociedade devem estar preparados para lidar com as diferenças existentes na sociedade, e exigirem que as diretorias de ensino supram as necessidades existentes. Um movimento conjunto se faz necessário para que, diante da diversidade, cada um coloque suas necessidades em evidência, e ao

mesmo tempo em que auxiliará o outro também terá suas necessidades supridas.

A inclusão, assim, vai depender da força de vontade dos envolvidos, de toda a máquina propulsora: sociedade, escola, professores, alunos e principalmente dos órgãos responsáveis pela educação, para que estes auxiliem as escolas no que diz respeito à estrutura física do ambiente escolar adequado.

O ambiente de aprendizagem, por sua vez, cabe aos professores e dirigentes, que devem fazer acontecer a educação igualitária e não excludente, tornando acessíveis a todos os conteúdos, ao mesmo tempo que garantindo que todos tenham conseguido o acesso a eles.

Somente com uma visão de que, deficiência não é doença e nem motivo de atraso no desenvolvimento, é que poderemos enxergar as potencialidades inerentes de cada um, e partir para um desenvolvimento educacional igualitária e inclusivo.

A DEFICIÊNCIA AUDITIVA E A EDUCAÇÃO

Conceitos sobre surdez

O conhecimento sobre a história dos surdos, sua inserção na

sociedade e na educação, é o primeiro passo para a compreensão profunda do assunto. Desta forma faz-se necessário caminharmos na história para saber quais as dificuldades que os portadores de deficiência auditiva tiveram até os dias atuais, para que

também possamos compreender o que ainda falta para que haja a sua inclusão real e completa na sociedade (GOLDFELD, 2002, p. 201).

Segundo a autora, é sabido que na antiguidade os surdos eram tidos como pessoas excluídas, até mesmo banidos do meio social, às vezes abandonados ou sacrificados, dado o fato de que foram castigados pelos deuses.

Mais à frente da história, a autora ensina que a realidade não era muito diferente, pois a sociedade continuava os excluindo, pois, a crença de que o surdo era uma pessoa primitiva fez com que a ideia de que ele não poderia ser educado persistisse até o século XV, não possuindo nenhum direito (GOLDFELD, 2002, p. 202).

Porém, mesmo quando começaram a incluir os surdos dentro do contexto social, aceitando-os nas escolas, não lhes era permitido utilizar a língua de sinais, pois os educadores acreditavam que, para que pudessem participar da

sociedade, precisam aprender a linguagem escrita dos ouvintes.

A primeira tentativa de educar os surdos foi através de Ponce de Leon (1520-1584), um monge beneditino que ensinou quatro surdos, filhos de nobres, a falar grego, latim e italiano, além de ensinar-lhes conceitos de física e astronomia. O monge desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que incluía a datilografia (representação manual de letras do alfabeto), escrita e oralização, e criou uma escola de professores de surdos (GOLDFELD, 2002, p. 78).

Porém, naquela época rejeitava-se muito a língua de sinais. Todos os métodos eram baseados na filosofia educacional Oralista, que tinha como conceito o ensino da língua oral e a rejeição dos sinais.

Somente no século XVIII é que se viu grande impulso no ensino de surdos, quando várias escolas foram abertas, e assim estes indivíduos poderiam aprender e dominar diversos assuntos, para que pudessem exercer profissões na sociedade. Um grande impulso também foi a partir de 1800, quando a língua de sinais começou a ser adotada nas Universidades dos Estados Unidos, e diversos profissionais começaram a interessar-se em estudar o assunto (GOLDFELD, 2002, p. 85).

O oralismo dominou todo o mundo até a década de 70, quando foi lançado um artigo sobre a importância da língua de sinais por William Stokoe, demonstrando que a ASL (Língua de Sinais Americana) era uma língua com todas as características da linguagem oral.

No Brasil foi fundado em 1857 o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), mas somente a partir da década de 70 daquele século que se instalou a Língua Brasileira de Sinais, conhecida como Libras (GOLDFELD, 2002).

Segundo Goldfeld (2002), foram diversas as filosofias educacionais para surdos, durante os anos até o momento atual:

- O oralismo: que tinha o objetivo da língua oral, no caso do Brasil, o português, seu propósito maior é direcionar no sentido de possibilitar a criança dominar gradativamente as regras gramaticais e chegar a um bom domínio da língua portuguesa.

- A Comunicação Total: esta filosofia vê o surdo de forma diferente, não apenas portador de uma patologia clínica, mas sim como uma pessoa que necessita de atenção diferente, porém, não diferenciado dos demais. Acreditam que apenas o aprendizado oralizado não assegura o desenvolvimento da criança, é preciso observar o de-

envolvimento pleno da mesma, por meio também da linguagem de sinais, que é própria do surdo.

- O Bilinguismo: nesta filosofia acredita-se que a língua materna do surdo é a de sinais, mas para que ele possa desenvolver-se com plenitude na sociedade precisa conhecer também a linguagem oral, e conseqüentemente, a escrita. Desta forma respeitam-se a cultura e a linguagem própria dos surdos, porém demonstram que é preciso que os mesmos conheçam também a linguagem dos ouvintes.

Diante disto, o que podemos perceber com a história dos surdos no Brasil e no mundo é que, ele precisa ser respeitado em sua cultura e linguagem, mas precisa também ser integrado na sociedade, e para isso precisa possuir o conhecimento da linguagem dos falantes, porém, sempre respeitando sua própria linguagem.

A DEFICIÊNCIA AUDITIVA E A INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR

Para o desenvolvimento do tema em questão, diversas obras literárias foram utilizadas com o intuito de prover o maior número de informações possíveis sobre o assunto.

Desta forma, dentre os diversos autores, pode-se citar primeiramente, Moral (2005), que ensina

que o maior problema do processo de inclusão de deficientes auditivos na sociedade ouvinte, é a comunicação, pois esta é considerada fundamental para o desenvolvimento do indivíduo em seu meio social e educacional. Assim a autora cita que o problema está no fato de que o surdo não domina a língua portuguesa, enquanto que os ouvintes não dominam a língua de sinais.

Assim, Moral (2005) cita também que não há uma busca pelo enriquecimento da língua de sinais dentro da sociedade de ouvintes, como os surdos são minoria, os ouvintes não se preocupam em aprender a LIBRAS, e desta forma não conseguem comunicar-se adequadamente com estes, impedindo assim que eles desenvolvam completamente seu potencial.

Já Goldfeld (2002), ensina que a dificuldade vivida por essas crianças começa, indubitavelmente, na escola, que é justamente quando conhece um novo nicho social, depois de sair do seio da família, que o abrigou e o aceitou como ele é.

Segundo a autora, ao entrar na sociedade o surdo percebe-se diferente, e é justamente neste momento que ele começa a perceber as dificuldades de interação social. Percebe que a interação, muitas vezes se dá pela linguagem falada, e que é o próprio adulto ou-

vinte que torna difícil a sua aceitação no mundo falado.

São barreiras sociais que impedem o indivíduo surdo de participar da sociedade da forma como lhe é de direito. De acordo com a atividade que ele decide exercer, muitas vezes, não lhe é permitida a execução de certas tarefas. Neste sentido vê-se que, sua peculiaridade, a surdez, é mais evidenciada do que sua capacidade.

Ocorre também, ainda segundo Luchesi (2003), em muitos casos, que o problema não recai sobre a deficiência auditiva, mas sim, sobre a fala. A incapacidade de comunicar-se com os ouvintes, por muitas vezes pode afastar os surdos de certas atividades sociais e profissionais.

Foram estes estudos que demonstraram a importância da linguagem para a interação do indivíduo surdo na sociedade, pois a partir do momento em que o sujeito possui sua linguagem, proveniente de seu pensamento, este passa a existir como sujeito integrante de seu meio, capaz de modificar o ambiente em que vive.

Goldfeld (2002) enfoca que, no que concerne a aquisição da linguagem por crianças surdas, a capacidade para nos comunicarmos está em nós desde que nascemos. O processo de aquisição da linguagem geralmente ocorre muito ce-

do, quando pessoas de nosso convívio utilizam a linguagem em nossa volta. O bebê surdo irá desenvolver-se de acordo com os estímulos externos ao qual for exposto, isto é, se ele tem pais surdos que utilizam a língua de sinais receberá informações linguísticas por meio da visão e adquirirá a língua que está vendo, ou seja, uma língua de sinais. Quando o bebê nasce ouvinte e têm pais surdos, que utilizam a língua de sinais, provavelmente adquirirá a língua de sinais que vê e também a língua que ouve, falada por outras pessoas com quem convive.

Segundo a autora, a língua oral para estas crianças pode não ser indicada como a primeira língua, mesmo com o uso de recursos que melhorem a percepção dos sons, pois, nem sempre há boas condições de acesso ou recebimento das informações linguísticas para a aquisição normal da linguagem. A língua de sinais, nestes casos, é indicada para o bebê ou à criança e também para os seus pais.

No processo de aquisição da língua de sinais pela criança surda e de aprendizagem da língua de sinais pelos pais, é fundamental o contato com profissionais, além de outras crianças surdas. Assim, o processo de aquisição poderá ser o mais próximo possível da maioria das crianças (GOLDFELD, 2002, p. 92).

Diante disto, a proposta bilíngue é considerada adequada à educação do surdo, resgatando o direito do surdo à educação, ao uso da sua língua natural e ao respeito pela sua cultura.

Por fim, Luchesi (2003) mostra que as dificuldades enfrentadas pelos indivíduos surdos acabam por não se restringirem apenas às limitações impostas por sua condição, mas, por serem surdos, a vida se torna mais difícil de ser vivida. A condição de surdo, para os narradores estudados pela autora, demonstra que a determinação da surdez foi muito forte em suas vidas, pois, em alguns aspectos, quase eliminou a singularidade de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diferença em sala de aula de um aluno ouvinte e de um surdo, é que ao iniciar o processo de escolarização na Educação Infantil, o aluno ouvinte já traz a gramática de Língua Portuguesa de forma implícita, e quanto aos alunos surdos cabe ao professor estimulá-los, apoiá-los e provocar neles a evolução desta gramática incipiente.

Diante deste contexto é de suma importância um estudo sobre o tema, analisando e abordando temas que possam auxiliar professores, gestores, pais e alu-

nos, para que todos possam usufruir de seu papel como cidadão de forma completa.

Conclui-se que O estudo da inclusão é predominante na educação atual, por ser um tema proposto na legislação educacional e com isso, deve ser observado em sua íntegra. Porém, diferente do que realmente deveria ocorrer dentro das escolas, a inclusão acaba por se tornar sinônimo de diferenciação, de exclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUENO, José Geraldo Silveira. A inclusão escolar de alunos deficientes em classes comuns do ensino regular. Revista TEMAS SOBRE DESENVOLVIMENTO - Vol. 9, número 54, janeiro/fevereiro, 2001.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Secretaria de educação fundamental, 1998.
- CARNEIRO, R. Sobre a integração de alunos portadores de deficiência no ensino regular. Revista Integração. Secretaria de Educação Especial do MEC, 1997.
- CORREIA, L. M. & CABRAL, M. C. Uma nova política em educação. In L. M, CORREIA (Coord.), Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares (pp. 17- 43). Porto: Porto editora, 1997.
- CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

MANTOAN, M. T. E., Prieto, R. G. & Arantes, V. A (Coord). Inclusão escolar: Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MORAES, M. C. Mediação pedagógica, inserção escolar de alunos com deficiência mental e arte: Um olhar sobre o projeto espaço criativo (Dissertação de

Mestrado não publicada). Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil, 2007.

GOLDFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.

LUCHESE, Maria Regina C. Educação de pessoas surdas: experiências vividas, histórias narradas. Campinas: Papirus, 2003.

MORAL, Janaina Silva. Quebrando o silêncio: um breve documentário sobre o mundo dos surdos. Itu: Otoni Editora, 2005.

PERRENOUD, P. H. As práticas pedagógicas mudam e de que maneira?

Revista impressão Pedagógica, 2000.

PORTER, G. Textos de apoio: Seminário educação inclusiva. Departamento de educação básica – Núcleo de orientação educativa e de educação especial. Lisboa: Ministério da educação, 1998.

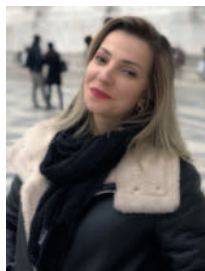
REILY, L.H. Armazém de imagens: Ensaio sobre a produção artística da pessoa com deficiência. Campinas: Papirus, 2001.

RODRIGUES, D. Investigação em educação inclusiva. Cruz quebrada: Edições FMH, 2007.

SANTOS, B. R. Comunidade escolar e inclusão: Quando todos ensinam e aprendem com todos. Coleção horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

SANTOS, M. S. O desafio de uma experiência. In M. T. E. Mantoan (Coord.), Caminhos pedagógicos da inclusão. São Paulo: Memnon, 2001.

SKLIAR, Carlos (org.). Educação e exclusão. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.



Ariane Ramos da Luz

Atuação na área de docência, com experiência na orientação a aprendizagem do aluno, participação no planejamento das atividades da escola e organização do processo de ensino, contribuindo com o aprimoramento das rotinas. Licenciada em Letras – Português, Inglês e Literaturas, pela UNIBAN Universidade Bandeirantes de São Paulo. Pedagogia, pela UNINOVE Universidade Nove de Julho. Especialização Lato Sensu em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, PELA UNINOVE Universidade Nove de Julho. Especialização Lato Sensu em Ed. Especial com Ênfase em Deficiência Visual, concluída em 2015, na Faculdade Eficaz. Especialização Lato Sensu em Ed. Especial com Ênfase em Deficiência Auditiva, concluída em 2017, na Faculdade Eficaz.



LER E CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, UMA PRÁTICA ESSENCIAL

DANIELA MENDES FERREIRA

RESUMO: O processo de reconhecimento da situação na história possibilita à criança desenvolver formas de lidar com suas dificuldades, sentimentos e emoções, sendo um estímulo à memória, por meio do resgate da experiência de cada aluno, podendo vivenciar e apreciar histórias que atravessaram gerações. Nessa perspectiva, este artigo tem por objetivo, difundir como o ato de ler ou contar histórias, na educação infantil, colabora para estimular a criatividade e diversas formas de expressão, além de desenvolver a compreensão da representação simbólica e contribuir para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Palavras-chave: Contação de História. Cultura. Resgate. Infância

INTRODUÇÃO

Ler ou contar história é uma arte que ultrapassa gerações, existente em diferentes culturas, são organizados a partir de fatos, mudanças e acontecimentos de uma determinada sociedade, ou seja, por meio do repertório de mitos que ela produz. Esses mitos, contos e lendas, quando narrados ou contados, são muito importantes para formação da identidade social das crianças.

A literatura infantil tem um papel fundamental nesse processo, pois contribui para o conhecimento, entretenimento, informação e interação necessários para apropriação da leitura, favorecendo o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças.

Partindo deste olhar, o ato de ler e contar histórias propicia momentos de partilha, através da necessidade de se comunicar, de estar junto, ouvir a história compartilhada.

As crianças que leem e escutam essas histórias, interagem com suas emoções, desenvolvem a imaginação, as múltiplas linguagens, como expressões faciais, gestos, movimentos corporais, fala, tornando-se mais autônomas e críticas no decorrer do seu desenvolvimento.

Sendo assim, a leitura e a contação de histórias na educação infantil, são instrumentos que intensificam o trabalho pedagógico, de maneira prazerosa, no processo de construção de aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA ESCOLA

Ler para as crianças é estimular o interesse, a atenção, a imaginação e as emoções, como raiva, tristeza, medo, alegria, insegurança, paz, tranquilidade, etc. É a expressão e o desenvolvimento de ideias. Onde encontramos recursos comuns, conflitos, impasses, soluções, onde os seres humanos compreendam melhor suas próprias dificuldades e encontram soluções para os seus problemas.

Através da história, você também pode ir a outros lugares, mundos e épocas, por essa razão, torna-se essencial o trabalho de leitura na escola, por meio de projetos, sequências didáticas envolvendo diferentes gêneros, portadores textuais.

É importante que as crianças apreciem literatura e desenvolvam hábitos de leitura. Para tanto, devem estar sempre em contato com os materiais diversificados e utilizá-los de forma adequada para promover o aprendizado e a construção do conhecimento de forma atraente.

Desde o primeiro dia de aula, as crianças precisam manter contato com histórias, poemas adequados à sua faixa etária. O importante é criar um bom ambiente de leitura, para que possa gerar ideias gradualmente, enriquecer as atividades e desenvolver o vocabulário da mesma.

O professor é o mediador na formação de leitores, acredita-se que a transformação do estágio atual de ensino de leitura, sofrerá alterações só a partir do momento, em que esse mediador for um leitor, e um conhecedor de teorias, que devem fundamentar o ensino de leitura. É de fundamental importância que o professor tenha compromisso com a transformação atual no processo de leitura e que seja ativo em busca de novas teorias e mediar novas práticas no seu cotidiano e seja assíduo

ao ato de leitura (TEBEROSKY, 2003, p. 60).

Por meio da leitura, as crianças aprendem sobre a ação do tempo na história (antes e depois da ação) e aprendem a reconhecer heróis, vilões, a importância da ação narrativa, a comparar imagens e metáforas.

O contato com a literatura são a base para a formação de toda a raça humana, porque, através da arte, enriquece sua experiência de vida, tendo em vista que, os fenômenos da linguagem contribuem grandemente para o desenvolvimento da inteligência humana.

Os professores que propiciam uma pequena quantidade de leitura agradável todos os dias desenvolvem o hábito na criança, que pode acompanhá-la ao longo de sua vida, para isso, é imprescindível visitar constantemente, salas de leitura, bibliotecas, livrarias, propor projetos de leitura e outros momentos que instiguem o gosto de ler.

A sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida

da sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança (ZILBERMAN, 2003, p. 16).

Professores, atuando como mediadores do processo de leitura, selecionará livros interessantes, orientará os alunos a realizar ativamente atividades como: explorar poesia, contar histórias, explorar os mais diferentes tipos de interpretações, produzindo sentido ao processo de aquisição da leitura.

Por mais jovens que sejam os alunos, devem ser considerados eficientes, podendo ser bem sucedidos durante a aquisição da competência leitora.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO PROCESSO ESCOLAR

Contar histórias é um hábito importante para as crianças crescerem e aprenderem, pois sentem a necessidade de experimentar seus sonhos e fantasias através da arte. É na infância que se estabelece a primeira experiência de vida, que contribuirá para a formação do caráter, da personalidade e da consciência. Nesse sentido, as crianças devem ser colocadas em uma cultura que possa estimular o pensamento, o sen-

timento, a expressão e a experiência, além de, despertar sensibilidade, emoção e autoconhecimento, preparando-as para vida.

A leitura tende a propiciar ao aluno uma visão ampla de mundo e assim aumentar seu repertório linguístico e dar sua opinião sobre diferentes assuntos, ter argumentos necessários para se justificar, enfim são inúmeras as vantagens que uma pessoa pode obter através da leitura. Do mundo da leitura a leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola (LAJOLO, 2000, p. 7).

Contar histórias está muito além do escopo da leitura, porque ler apenas não é suficiente, por isso é necessário despertar naqueles que ouvem o encantamento. Hoje em dia, sabemos a importância de despertar a fantasia, a imaginação e o interesse das crianças pela leitura, ao contar histórias, elas entram em contato com o fascínio e a magia desse momento de escuta prazeroso.

Para que a história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (BETTELHEIM, 2009, p.11)

Contar histórias é um costume antigo que apareceu muito antes da escrita e, na época, as pessoas usavam narração oral para narrar eventos para a comunidade, transmitindo assim doutrinas, valores, costumes, mitos e crenças de geração em geração, além de contribuir para aproximação do real com o imaginário, que são fundamentais durante a infância.

Mesmo que a criança ainda não saiba ler, ela é naturalmente curiosa, questionadora e inteligente; portanto, o contato diário com a escuta de histórias promoverá o interesse pela leitura, porque contar e encantar não é uma tarefa simples, requer habilidades, vontade, para promover aprendizagem de maneira lúdica, estimulante, diferente.

Nesse sentido, podemos destacar alguns princípios básicos no comportamento dos professores contadores de histórias como: entonação; movimento corporal; materiais auxiliares; uso de onomatopeia; expressões faciais (Medo, alegria, indignação, tristeza, raiva, malícia); imitações, frases atraentes e repetidas; a criatividade da improvisação é necessária no momento e cantigas sobre a história.

A contação de histórias permite que os educadores narrem histórias transmitidas às crianças de geração em geração, improvisem e adaptem as histórias à idade e ao ambiente das crianças. Essa atividade também pode aumentar a interação e o contato visual, e melhorar o relacionamento interpessoal.

Abramovich (1997, p. 16) salienta que “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo”

A CONTRIBUIÇÃO DO FOLCLORE BRASILEIRO NO PROCESSO DE LEITURA

O folclore é um saber popular passado de geração em geração. Sem um foco de longo prazo ao folclore, é impossível falar sobre as tradições que encontramos

no Brasil, suas crenças e costumes populares, trajetórias magníficas de aprendizado sobre a herança de um povo, um tempo ou uma região específica. A identidade cultural propicia emoção e esse comportamento enriquece nossa sociedade.

O folclore do Brasil tem características das culturas portuguesa, africana e indígena. Onde o encontramos representado no universo dos provérbios, canções e lendas, ou até mesmo em costumes e crenças comuns, jogos, danças e comidas típicas. O folclore é o alicerce cultural para manifestar e definir o modo de vida dos diferentes grupos sociais, passando de geração em geração os valores acumulados ao longo do tempo.

Resgatar o folclore brasileiro é despertar o interesse de crianças e jovens sobre seus ancestrais, bem como pela diversidade cultural de cada região do país. No Brasil, o interesse acadêmico e literário pelo estudo do folclore nacional remonta a Câmara Cascudo, Mário de Andrade e Monteiro Lobato, já que, se interessaram na riqueza de nossos personagens, mitos e lendas, e escreveram essas narrativas populares para as futuras gerações.

Segundo Cascudo:

“O folclore sendo uma cultura do povo é uma cultura viva, útil, diária,

natural. (...) Como o povo tem senso utilitário em nível muito alto, as coisas que vão sendo substituídas por outras mais eficientes e cômodas passam a circular mais lentamente, sem que de todo morram.”

Músicas, lendas, festivais populares e jogos coletivos são as características mais presentes no estudo do folclore brasileiro. Nas escolas, a abordagem do folclore na educação infantil permite que as crianças restaurem e mantenham a memória e a história cultural do Brasil, a sua riqueza e diversidade.

A partir da tradição oral, a identidade cultural de um país se beneficia, desse respeito pela diversidade, cultivada por meio da educação, que confere às escolas grande responsabilidade de formar cidadãos que possam continuar com essa memória cultural coletiva no futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler e contar histórias na educação infantil, contribui no desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança, além de auxiliá-la durante o processo de alfabetização.

A escola é um lugar de construção de conhecimento, portanto,

uma atenção especial deve ser dada à narrativa e a contação de histórias, visto que, contribuem ricamente na aprendizagem escolar e na apropriação cultural, ao promover o desenvolvimento cognitivo, físico, psicológico, social e, proporcionar maior aproveitamento no que diz respeito à aprendizagem dos conteúdos, socialização, comunicação e criatividade dos educandos.

As atividades de leitura e contação de histórias fazem parte das rotinas na educação infantil. Ler histórias para crianças pode levá-las a viajar em um mundo de sonhos que transcende as barreiras da realidade e alcança o mundo da imaginação. Permite que as crianças viajem no tempo e no espaço sem ter que atravessar as paredes da escola. Ler e contar histórias para crianças pequenas pode favorecer o conhecimento e novas experiências, bem como, resgatar a origem e tradições culturais pertencentes a diferentes grupos e etnias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, v.3, MEC/SEF, 1998.

ABRAMOVICH, Fany. Literatura Infantil: Gostosas e bobices. 4ª ed., São Paulo: Scipione, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2009.

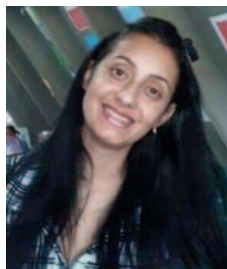
CASCUDO, Luis da Câmara. Dicionário do folclore brasileiro. Rio de Janeiro: Ediouro, 1993.

_____. Folclore do Brasil. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1967.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000.

TEBEROSKY, Ana. COLOMER, Teresa. Aprender a Ler e Escrever. Uma proposta Construtivista. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2003.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.



Daniela Mendes Ferreira

Atua na educação da rede pública há 15 anos. Formada no Magistério (CEFAM, 2005), graduada em Pedagogia pela Universidade São Judas Tadeu, Artes pela Faculdade FAMOSP e pós graduada em Educação Inclusiva. Atualmente, é professora na rede Municipal de São Paulo.





ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS FACILITADORAS DA APRENDIZAGEM PARA O ENSINO NOS ANOS INICIAIS

ELIANA ALVES TEIXEIRA

RESUMO: O processo de aprendizagem é complexo e presente ao longo de todo o desenvolvimento humano. A educação precisa buscar esse desenvolvimento nos indivíduos em todos os seus aspectos. Contudo, nem sempre a aprendizagem ocorre de forma harmoniosa. No geral esse processo mostra diversas dificuldades, que surgem por fatores variados. Atualmente as transformações sociais e culturais ocorrem de modo veloz, isso traz para o ensino a necessidade de acompanhar esses processos e se adaptar às novas necessidades dos sujeitos. Os Anos Iniciais corresponde à formação do 1º ao 5º ano. Etapa que muda de organização e começam diversos conteúdos expostos por matérias. Fase que exige mais na aprendizagem dos sujeitos, na busca de formas efetivas de alcançar o objetivo educacional previsto na legislação brasileira. O trabalho visa apresentar algumas estratégias pedagógicas facilitadoras do processo de aprendizagem para indivíduos nessa fase do ensino. Para elaboração foi utilizado o método de pesquisa qualitativa com a técnica da revisão bibliográfica. A fundamentação foi através de livros, monografias, artigos e revista científicas. Conhecer e utilizar estratégias facilitadoras de aprendizagem torna-se fundamental. Colabora tanto com o aluno que começará a evoluir no seu desenvolvimento, quanto com os professores, que poderão tornar esse processo produtivo e prazeroso.

Palavras-chave: Estratégias Facilitadoras. Práticas Pedagógicas. Aprendizagem. Ensino Fundamental I.

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem, segundo diversos estudiosos, é algo complexo e presente ao longo todo o desenvolvimento humano.

A educação, área responsável pela formação dos cidadãos, precisa buscar o desenvolvimento dos indivíduos em todos os seus aspectos.

tos, ou seja, o intelectual, a moral, o artístico, o espiritual e o físico. Isso através do cultivo de valores e atitudes, dos saberes e habilidades para assim construir uma convivência e participação que seja ativa e responsável tanto na comunidade quanto na sociedade. (MEDEL, 2013).

Contudo, apesar do processo de aprendizado ser constante para o desenvolvimento humano esse processo nem sempre ocorre de modo harmonioso e de modo geral mostra diversas dificuldades, que surgem pelos mais variados fatores. Podem ser o emocional, o cognitivo, alguma deficiência no indivíduo, o social, o cultural, o político dentre outros. Além dessas dificuldades, as escolas precisam considerar o crescente número de alunos que estão desmotivados e por isso acabam desistindo do ensino.

Atualmente as mudanças sociais e culturais ocorrem cada vez mais rápidas o que leva o ensino a buscar meios de acompanhar esses processos tendo que se adaptar às novas necessidades dos sujeitos, além da diversidade, pois cada indivíduo é único e possui uma forma de aprendizado específica. (MEDEL, 2013).

O Ensino Fundamental I é responsável pela formação do 1º ao 5º ano. É nessa modalidade que inicia o processo de alfabetização das crianças, além das mudanças

de organização dos conteúdos que são divididos em matérias. Nesse contexto, alguns alunos não conseguem atingir as expectativas de aprendizagem causando uma preocupação para todos os envolvidos no processo e principalmente para os professores que começam a busca por formas de auxiliar esse discente, surgindo assim reflexões sobre estratégias que possam contribuir e facilitar a aprendizagem dos alunos que se encontram nessa etapa educacional. (CRUZ, 2014).

É importante também considerar o atual contexto no qual os alunos estão inseridos, pois a sociedade vem se tornando cada vez mais tecnológica e a educação demonstra dificuldades em acompanhar todas essas transformações sociais (FERREIRA et. Al., 2019) Segundo Ferreira et. al. (2019) os sujeitos da sociedade atual estão cada vez mais conectados à internet construindo novas formas de aprender e de se relacionar com o mundo a sua volta.

Por isso, conhecer e utilizar estratégias facilitadoras no processo de aprendizagem torna-se fundamental, pois colabora não apenas com o aluno que começará a evoluir no seu desenvolvimento, mas também com os professores que poderão tornar esse processo produtivo e prazeroso.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DOS ANOS INICIAIS

Para Graciano (2013, p. 4) “aprendizagem é fruto da história de cada sujeito e das relações que ele consegue estabelecer com o conhecimento ao longo da vida.” Porém é um processo que não depende apenas do indivíduo, na verdade é quando engloba a questão das interações entre pessoas e/ou objetos, ou seja, é no contato com os familiares, com os amigos, professores, livros, atualmente, através das tecnologias, dentre outros.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96 esclarece que a modalidade do Ensino Fundamental I é responsável pelo processo de aprendizagem que corresponde do 1º ao 5º ano. Faz parte da etapa básica do ensino junto com a Educação Infantil e o Ensino Médio. Por um período foi considerada a única fase da educação que era obrigatória, isso muda com a alteração da Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 que vem para ampliar essa obrigatoriedade expandindo-a passando a ser dos 04 aos 17 anos de idade. “Pela condição de obrigatoriedade, foi foco das principais políticas educacionais do país, nas últimas décadas, na trilha da escolarização de seus cidadãos, até então.” (ROCHA, 2014, p. 1).

A partir do Ensino Fundamental I o sujeito começa sua trajetória através de conteúdos organizados em matérias e passa a ser exigido

mais do processo de aprendizado, visando que o aluno alcance e adquira o conhecimento de cada matéria que o professor ensinou, ao longo do ano. (MEDEL, 2013).

De acordo com Cruz (2014, p. 2) os discentes que não condizem com “as expectativas de aprendizagem de seu ano de escolarização são motivos de muita preocupação por parte das escolas, dos professores e das famílias.” Segundo a BNCC (2018, p. 58) nessa etapa dos Anos Iniciais as crianças estão passando por diversas mudanças relevantes em seu “processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo.”

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNs (BRASIL, 2013, p. 110) ressalta que nessa fase “a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização.”

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imedia-

tas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar. (BNCC, 2018, p. 59).

A BNCC (2018, p. 59) ainda esclarece que nos dois primeiros anos dessa fase do ensino, o foco estará na alfabetização no intuito de garantir oportunidades amplas para que os discentes se “apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.” Nessa etapa ainda é relevante que o docente trabalhe com grupos pequenos e os discentes necessitam experimentar de modo concreto o que aprendem. (MOREIRA, 2015).

É relevante ressaltar que principalmente no primeiro ano as crianças passam por uma adaptação importante que precisa ser considerada. Isso ocorre tanto para as que vêm do Ensino Infantil quanto as que estão começando seu processo de aprendizagem no ambiente das instituições educacionais, pois com a nova legislação brasileira a entrada dos indivíduos

para os Anos Iniciais é de 6 anos. Esse processo de adaptação acontecer por diversos motivos dentre os quais é possível destacar: a mudança de escola, a nova organização do currículo, a exigência que passa a ser maior para os sujeitos, dentre outras questões. (MEDEL, 2013).

Todo esse contexto demonstra o quanto o professor precisa ser criativo na criação e na busca por estratégias que facilitem o processo da aprendizagem dos discentes que se encontram nessa fase do ensino. Para Medel (2013) o primeiro ano da criança no Ensino Fundamental exige do educador uma atenção em relação a esse momento de transição das etapas e assim é preciso acolher esses alunos e promover um ambiente prazeroso de ensino para não prejudicar o seu desenvolvimento, considerando as particularidades dos indivíduos que estão vindo do ensino infantil e aos que estão tendo contato com o ambiente escolar pela primeira vez.

Moreira (2015, p. 20) relata que os docentes “apesar de disporrem de critérios para a escolha de atividades e de conhecerem diversas técnicas e métodos de ensino, muitas vezes não sabem empregá-las.” Por isso, é importante que os profissionais da educação se disponham a conhecer e utilizar novas formas para contribuir com o aprendizado de forma significativa para o aluno. E atualmente isso é

cada vez mais relevante devido a todo o avanço tecnológico, pois esse cenário da tecnologia faz parte da vida de uma parte dos discentes. Os computadores, a internet e outras tecnologias acabam por fazer o ensino, principalmente o tradicional, não ser interessante para os sujeitos na fase do Ensino Fundamental I e ainda é preciso que o acesso a essas ferramentas tecnológicas sejam iguais para todos os cidadãos. A escola enquanto instituição formadora precisa proporcionar as possibilidades e precisa acompanhar as transformações sociais.

Segundo Ferreira et. al. (2019) para que a tecnologia faça parte do ambiente educacional é preciso desconstruir alguns modelos educacionais, porque muitos educadores não possuem a segurança ou disposição para a utilização de novos recursos didáticos ou até mesmo para desenvolver novas estratégias de ensino, isso leva, muitas vezes, a permanência de aulas expositivas usando o habitual: a lousa e giz. No entanto, é preciso compreender que para utilizar as novas tecnologias e até mesmo criar estratégias de ensino demanda um preparo adequado, de maneira que estas se estabeleçam em suporte para o desenvolvimento dos conteúdos a serem trabalhados e no desenvolvimento de habilidades dos discentes.

AS ESTRATÉGIAS FACILITADORAS DA APRENDIZAGEM

Por um longo período os alunos foram considerados sujeitos passivos em sala de aula, competindo a eles apenas “receber as informações que lhes eram transmitidas pelo professor, o qual tinha papel principal no processo ensino-aprendizagem.” (DEWEY, 2000 *apud* SILVA; MORAIS, 2011, p. 155). Com o tempo os discentes passam a ter mais autonomia em sala de aula e sua antiga posição no ambiente educacional que era passivo, nesse novo contexto, o torna ativo no processo de aprendizagem, sua participação nas aulas é incentivada. Isso leva os professores a uma busca constante para resgatar o interesse do aluno pelo ensino e acaba por exigir práticas que precisam ir além da lousa e giz, do qual estavam habituados. (SILVA; MORAIS, 2011).

Para ensinar é necessário que o professor ao mesmo tempo planeje, oriente e controle a aprendizagem dos discentes. As estratégias de ensino precisam estimular as várias competências do sujeito. (BORDENAVE; PEREIRA, 2002 *apud* MOREIRA, 2015).

As estratégias de ensino consistem em variadas situações criadas pelo educador no intuito de possibilitar aos discentes a interação com o conhecimento. Para envolver o aluno no processo de

aprendizagem de forma efetiva o professor seleciona as estratégias de ensino e as usa para interagir durante o processo, além de considerar nesse contexto os objetivos educacionais que almeja alcançar, além das indicações orais ou escritas sobre o comportamento da classe, tanto individual quanto coletivo, o tempo disponível para que as tarefas sejam executadas e o espaço físico. Quando o professor faz uso de boas estratégias, sua intervenção colabora com a transformação de aspectos motores, afetivos e intelectuais. (BORDENAVE; PEREIRA, 2002 *apud* MOREIRA, 2015).

Para Coll (1997 *apud* MOREIRA, 2015) a ação em sala de aula reflete uma forma de organização do espaço pedagógico, da relação cognitiva e afetiva, da referência estrutural do processo de aprendizagem. O envolvimento do discente com o processo reflete de modo direto na qualidade do ensino.

Bordenave e Pereira (2002) destaca a relevância das estratégias de ensino do docente para que o discente possua variadas formas de interação e construa os saberes “de acordo com suas experiências individuais para interpretar as informações, experiências subjetivas, conhecimentos prévios.” (*Apud* MOREIRA, 2015, p. 497).

Martins (2011, p. 42) assegura que escolher adequadamente as estratégias de aprendizagem é fun-

damental para o processo, porém ressalta ser preciso considerar “além do conteúdo a ser ministrado, o conjunto de experiências de vida do aluno e variáveis ambientais ligadas às características da escola, do curso e da turma”. (*Apud* INOCENTE; WÜST; CASTAMAN, 2016, p. 3).

É como esclarece Pintrich (1999 *apud* MOREIRA, 2015, p. 499) ao relatar que “quando o sujeito percebe a utilidade das tarefas crê que valerá o esforço e a valoriza, correlacionando-a positivamente ao uso de estratégias cognitivas.”

Cruz (2014, p. 4) mostra algumas estratégias pedagógicas que contribuem com o processo de aprendizagem dos sujeitos, dentre elas, a questão de desenvolver pequenos projetos com a proposta de despertar a curiosidades das crianças seja por um tema ou assunto; tornar o material didático mais acessível, realizando as alterações necessárias; utilizar materiais concretos, como por exemplo, o material dourado e os materiais contáveis; diversificar a forma de apresentação dos conteúdos e oferecer um aprendizado através dos jogos e/ou atividades lúdicas.

Atualmente temos a tecnologia que vem se tornando um instrumento fundamental para o desenvolvimento de habilidades dos alunos, a questão do ‘aprender

a aprender'. Esse universo tecnológico faz parte da vida dos sujeitos dessa nova geração, assim chegam na instituição educacional com diversos saberes e muitos deles ligado a tecnologia. (FERREIRA *et. al.*, 2019).

Dessa forma é possível verificar que a tecnologia é um meio que permite alcançar os objetivos educacionais propostos e jamais deve ser visto como um fim para a educação. Ainda possibilita uma maior interação entre alunos e professores, por ser possível mesmo longe ter um contato instantâneo através das redes sociais e aplicativos. (FERREIRA *et. al.*, 2019).

Para Bordenave e Pereira (2002 *apud* MOREIRA, 2015) o discente necessita liderar as atividades em grupos, distribuir responsabilidades, expor os trabalhos, executar tarefas a partir de roteiros, são algumas das alternativas relevantes que podem ser desenvolvidas pelo docente, com a proposta de trazer significado para o processo de aprendizagem. As informações importantes precisam ser observadas, teorizadas e sintetizadas, ações que devem ocorrer constantemente nas atividades de ensino. E para o desenvolvimento da capacidade de observação é possível fazer uso dos mais variados recursos tecnológicos, ferramenta que vem se tornando cada vez mais essencial para o ambiente escolar.

O professor deve promover um processo que desafie os alunos, oferecendo atividades com execuções tanto fáceis quanto difíceis, que sejam diversificadas, explicar a relevância da atividade para a vida dos discentes alternar as atividades em individuais e em grupos e sempre respeitar as particularidades de cada sujeito no processo dando apoio em cada momento. (STIPEK, 1998 *apud* MOREIRA, 2015).

Outro ponto importante, que diversos autores relatam, sobre as estratégias de aprendizagem que facilitam o processo é a relação entre o professor e o aluno, construindo uma interação afetiva e harmoniosa colabora em trazer ainda mais significado para a construção do conhecimento. Como afirma Tacca (2008) “a base da prática docente deve estar alicerçada no diálogo. A relação professor-aluno é, ao mesmo tempo; ativa e reflexiva; emocional e criativa construída na relação dinâmica indivíduo-sociedade visando à formação integral dos alunos.” (*Apud* MOREIRA, 2015, p. 501).

Assim, fica evidente a existência de diversas estratégias que contribuem com a aprendizagem do aluno. E vão desde a relação professor-aluno até a utilização de ferramentas tecnológicas. O que foi identificado, na verdade é a necessidade de uma formação docente adequada a nova realidade do contexto educacional e que a educação construa formas de acompa-

nhar as transformações sociais. Segundo Moreira (2015), compete ao professor o desafio de fazer da sala de aula um ambiente que valoriza os conhecimentos e identidade sociocultural dos alunos, permitindo o confronto de significados, desejos, experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações pedagógicas colaboram significativamente com a aprendizagem dos discentes, no entanto para que isso ocorra é necessário que se construa uma integração harmoniosa entre professor e aluno. Isso proporciona a possibilidade de criar formas de incentivar a participação das crianças na dinâmica da sala de aula.

O professor diante de toda a transformação que vem ocorrendo, precisa constantemente criar e utilizar estratégias que facilitem e contribuam com o processo de aprendizagem dos sujeitos. É quando se trata dos Anos Iniciais da educação básica é preciso estar atento para considerar todo o contexto pelo qual o aluno passa, principalmente no momento de transição, quando o discente sai do Ensino Infantil para iniciar seu processo de alfabetização, pois as brincadeiras nesse novo ambiente começam a diminuir e as aulas ficam imersas em vários conteúdos e que por vezes a criança não compreende a importância para sua vida.

É uma geração que nasce no universo tecnológico e manter um ensino apenas com o quadro-negro e o giz não é mais o suficiente. Começa a surgir uma necessidade de que o aluno se sinta responsável pelo seu processo de aprendizagem, isso possibilitará que o discente adquira autonomia e possa ser mais participativo e interagir de modo que as atividades sejam significativas.

Porém, para isso, o docente precisa se envolver e buscar uma formação que lhe forneça subsídios para a sua prática no cotidiano do espaço escolar, pois estratégias que facilitam o processo existem das mais variadas, incluído as diversas ferramentas tecnológicas que foram projetadas para serem usadas no ambiente educacional, justamente com essa finalidade de colaborar e ajudar tanto o professor quanto o aluno, buscando proporcionar a qualidade no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de

Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEC, DICEI, 2013.

CRUZ, M. L. R. M. Estratégias Pedagógica para Alunos com Dificuldades de Aprendizagem. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICA EM DIÁLOGO, 1. 2014. Anais eletrônicos [...] Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. CAP - UERJ, 2014. Disponível em: <http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/5-cruz.pdf>. Acesso em 29 julho 2020.

FERREIRA, et. al. Os Desafios do Século XXI: o uso das mídias digitais na educação. In: VERASZO, E. V.; BAIÃO, E. R.; SOUZA, H. T. de. Tecnologias Educacionais: aplicações e possibilidades. Curitiba: Appris, 2019.

GRACIANO, J. O processo de Ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental: a importância da formação do professor. 2013 (Apresentação de Trabalho/ Outra). Disponível em: <http://www.arcos.org.br/download.php?codigoArquivo=576>. Acesso em: 29 julho 2020.

INOCENTE, L.; WÜST, C.; CASTAMAN, A. S. A Importância das Estratégias de Ensino-Aprendizagem a partir do uso de Novas Tecnologias. NEO-FACCAT. v. 5, n. 1, 2016. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/download/441/365>. Acesso em: 28 julho 2020.

LDB: Leis de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/>

[handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_basba_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_basba_1ed.pdf). Acesso em: 28 julho 2020.

MEDEL, C.R. M. de A. Ensino Fundamental I: práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOREIRA, A. E. da C. O Papel Docente na Seleção das Estratégias de Ensino. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO. 16. SIMPÓSIO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. 6. Desafios atuais para a Educação. 2015. Anais eletrônicos [...]. Londrina: Universidade Estadual de Londrina. UEL. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/SABERES%20E%20PRATICAS/O%20PAPEL%20DOCENTE%20NA%20SELECAO%20DAS%20ESTRATEGIAS%20DE%20ENSINO.pdf>. Acesso em: 28 julho 2020.

ROCHA, I. L. da. O Ensino fundamental no Brasil: Uma análise da efetivação do direito à educação obrigatória. In: IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. 4/CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. 7. 2014. Anais eletrônico [...] Alagoas: Universidade Federal de Alagoas. 2014. Disponível em: . Acesso em 28 julho 2020.

SILVA, I. K. O.; MORAIS II, M. J. O. Desenvolvimento de Jogos Educacionais no apoio do processo de ensino-aprendizado no Ensino Fundamental. Holos, v. 5, 2011, p. 153-164. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Natal.



Eliana Alves Teixeira

Pedagoga, formada pela PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pós-graduada em Educação Infantil pela FICS - Faculdade Integrada Campos Salles. Atuando como Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura do Município de São Paulo.





A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTES

ELISANGELA CARDOZO BABOLIN

RESUMO: A arte ocupa um importante espaço no quadro da educação escolar e contribui favoravelmente no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral do educando durante todo o seu percurso escolar. A disciplina vai muito além de desenhar ou pintar. Por meio da arte, em toda sua essência, é possível que os alunos expressem seus sentimentos, contem histórias, tanto de vida quanto criadas ou outras já apresentadas por outras pessoas e vivenciem experiências que trazem grande significado para compreenderem sua importância no mundo e de sua atuação na sociedade. Esse artigo, por meio de uma pesquisa bibliográfica, tem como principal objetivo apresentar a relação entre arte e educação destacando as competências que são desenvolvidas quando a disciplina é vista como imprescindível no desenvolvimento de atividades com os alunos buscando desmistificar essa visão que muitas vezes a coloca em um patamar abaixo das outras.

Palavras-chave: Educação. Disciplina. Competências.

INTRODUÇÃO

Desde o início da história, o homem se comunica com seus pares através de representações gráficas que expressam um sentimento, informações ou orientações do que se queira passar, e tudo isso aconteceu muito antes da descoberta da escrita.

A arte, assim como a educação, acompanha a sociedade e sofre transformações com ela. Por meio de ambas o ser humano registra suas histórias, transmite conteúdos e ensinamentos aos seus descendentes e deixa seus registros para as próximas gerações.

A Lei de Diretrizes e Bases, de nº 9394 de 1996, determina em

seu 2º artigo que o ensino da disciplina deve ser obrigatório na educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

A arte é de extrema importância desde o início da civilização, ela é necessária para o desenvolvimento do ser humano. Neste sentido todos os educadores que estão ligados a arte tentam incessantemente difundir-la em suas diversas formas para que todos tenham acesso. As linguagens artísticas geram possibilidades de representação e compreensão de diversos sistemas simbólicos e mediam a construção da identidade cultural dos alunos.

ARTE E EDUCAÇÃO

A arte grega da Antiguidade valorizava as ações humanas, enaltecendo o valor do homem. O conhecimento, considerado mais importante que a crença em divindades, se dava através da razão. (PROENÇA, 2000)

O povo grego, na época correspondente ao século XII A.C., era formado por povos indo-europeus que, com o tempo, passaram a usufruir da mesma cultura. Os habitantes da Grécia continental e das ilhas do mar Egeu se comunicavam através de vários dialetos gregos e formavam pequenas comunidades situadas muito longe

umas das outras. Essas comunidades eram muito pobres e, paulatinamente, começaram a enriquecer, transformando-se em cidades-estados - a polis grega - que, graças ao comércio, tiveram proximidade com as culturas do Egito e Oriente Próximo.

No princípio, os gregos imitavam a arte egípcia e do Oriente, pois a admiravam, entretanto, mais tarde, eles passaram a criar a sua própria arte que era muito distinta se comparada às de outras civilizações.

O grande legado dos gregos refere-se à rica cultura que em muito influenciou o mundo ocidental. Suas ideias sobre beleza se refletem nas obras de pintura, escultura, arquitetura e são consideradas clássicas por possuírem equilíbrio e harmonia. (VICENTINO, 2004)

A cultura grega se concentrava na polis (cidade). A polis era o centro organizacional de todos os aspectos da vida do indivíduo. Na polis acontecia o desenvolvimento espiritual, social, cívico e democrático da juventude. (LUZURIAGA, 1987).

Na educação antiga realizada no período mais primitivo da educação grega, a ginástica e a música eram consideradas de suma importância, para o corpo e a alma.

A música compreendia a poesia, o drama, a história, a oratória e as ciências. A educação musical na Grécia era muito importante tanto que abrange toda a educação artística. Todo jovem bem educado devia saber tocar lira ou outro instrumento musical.

A criança ateniense despendia muito tempo com a música, decorava desde cedo poemas homéricos, líricos e didáticos. E essas poesias eram declamadas ao som de instrumentos musicais. (SANTOS, 2000)

A lira de sete cordas constituiu-se o instrumento principal, aprender a tocá-la não exigia somente destreza técnica, mas que o aprendiz compreendesse a composição do poema e desenvolvesse assim o sentido estético e expressivo na música. “Eles (os mestres de música) familiarizaram as almas dos meninos com o ritmo e a harmonia, de modo que possam crescer em gentileza, em graça e harmonia, e tornarem-se úteis em palavras e em ações”.

A dança fazia parte do cotidiano dos homens. Platão a considerava formadora do cidadão completo. A dança ganhou espaço na educação grega porque acreditavam que ela “daria proporções corretas ao corpo, seria fonte de boa saúde, além de ser ótima maneira de reflexão estética e filosófica”. (CLAUS, 2005)

Em relação à ginástica, nas competições, o sucesso não estava diretamente ligado à vitória e sim ao domínio do temperamento, à destreza física, à demonstração de coragem e valor (MONROE, 1988). A educação ginástica, além de dar importância ao aspecto físico, contribuía para a formação do caráter. A educação grega desse período é expressa pela palavra *kalokagathia*, que significa educação moral e estética reunidas; visava tanto o cultivo do corpo, a beleza física, como o sentido moral e social. (LUZURIA-GA, 1987) O teatro grego, dividido em tragédia e comédia, era de fácil acesso a todas as pessoas e objetivava a educação dos jovens. (VICENTINO, 2004).

A falta de precisão na proposta de liberdade expressiva infantil velou a importância do ensino de artes e seus objetivos. Mas, na década de 60, foi lançado por arte-educadores americanos um novo olhar sobre o ensino de arte, cujo foco principal era a “contribuição específica da arte para a educação do ser humano”. (BRASIL, 2000:23)

Até que, na década de 70, nos EUA, vários autores afirmaram que o desenvolvimento artístico não é inato, mas ocorre através do contato com a arte e este contato deve ser mediado pelo professor. Contudo, a problemática sobre a função da arte na educação permitiu a consolidação do currículo escolar e abriu caminhos para

reflexões sobre como se dava a aprendizagem dos artistas, dando margem a novas propostas pedagógicas. Porém, em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas ainda é considerada “atividade educativa” e não disciplina. (BRASIL, 2000:28).

Apesar desta conquista, outro problema foi encontrado: os professores não tinham formação, ou seja, não estavam preparados para lidar com as linguagens artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas). A educação em artes, nessa época, era marcada pela tendência da pedagogia liberal (tradicional escolanova), os professores não se especializaram e atuavam em várias áreas artísticas, o ensino era focado na reprodução e no fazer espontâneo dos alunos.

Então, na década de 80, surge um movimento chamado Arte-Educação, que inicialmente tinha o intuito de conscientizar e organizar os profissionais, pois estes perceberam como estavam despreparados. E assim vários encontros foram promovidos por universidades, refletindo e propondo novos rumos para a ação educativa no país. A arte-educação obteve papel de destaque no que diz respeito às novas concepções e metodologias no ensino-aprendizagem de artes. Enfim, com a LDB

9394/96, o ensino da arte é considerado obrigatório na educação básica, porém, ainda há muitas mudanças a serem realizadas, principalmente relacionadas às diferenças entre teoria e prática.

Assim, de acordo com a nova legislação a arte na educação também é vista como importante na formação do indivíduo e possibilitará diversas experiências ao aluno já que de acordo com o documento o ser humano é fruto daquilo que ele vivencia, e o seu conhecimento é fruto daquilo que lhe é ofertado na sua experiência de educação formal - a educação com elevados graus de intencionalidade e que é praticada pela escola. Sendo assim, não podemos acreditar que um currículo que vise à formação ampla de um indivíduo valoriza somente o seu letramento e alfabetização, pois o indivíduo não é formado apenas do conhecimento teórico e escrito. (BRASIL, 2000).

Ainda de acordo com o documento a arte pode ultrapassar a barreira da disciplinaridade para interdisciplinaridade, estando presente em toda formação de um indivíduo, e se pensarmos que estes indivíduos são as nossas crianças perceberemos rapidamente o quanto a arte é importante para a construção desta formação.

Para que ocorra o ensino interdisciplinar e de forma efetiva, a

Base Nacional Comum Curricular apresenta seis dimensões que devem ser trabalhadas conjuntamente: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. A criação refere-se a tornar material aquilo que se pensa, sente ou imagina. A crítica envolve a compreensão feita por pesquisas e estudos sobre materiais já produzidos. Por meio dela entendem-se os processos evolutivos pelos quais a sociedade passa nos aspectos filosóficos, históricos, sociais, estéticos, econômicos e culturais. A estesia promove o contato com a experiência por meio de sensações. A expressão é aquilo que o ser expõe por meio de manifestações, tanto de forma individual quanto coletiva. Já a fruição se relaciona ao prazer ou estranhamento de expressões artísticas e a reflexão sobre o entendimento em relação às artes, seja como participante ou espectador.

Dessa forma, as unidades temáticas ou linguagens, artes visuais, dança, teatro e músicas, devem ser pensadas considerando as seis dimensões e os objetivos propostos para que os alunos sejam capazes de não apenas apreciar, mas também produzir arte. (BRASIL, 2017)

Na escola, a criança pode experimentar diversas formas de criar e fazer arte, compreendendo como esta se relaciona com todas as disciplinas e até mesmo com o

dia a dia de cada indivíduo e percebendo que a arte não é somente o fazer artístico e que somente os profissionais ou estudiosos de arte podem criá-la, mas que todas as pessoas fazem arte e que toda sociedade a cria, fazendo parte do patrimônio cultural de um povo a arte por ele produzida.

A ARTE E A INFÂNCIA: O LÚDICO E A ARTE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Crianças são percebidas como sujeitos ativos em seus processos de criação, autoria, construção de conhecimento. A ampliação de seu repertório faz parte dessa construção: favorecer o acesso a cinema, teatro, literatura, exposições, valorizando suas competências culturais mais amplas. A criança passa ter condições mais favoráveis de expressar-se autoral e criativamente quanto mais material bruto para reelaboração ela possuir, isto é, amplia-se seu acervo colhido/construído por meios de si e do outro, reescrevem a história, e a história reescrita será sempre outra, diferente, pessoal, com significação própria. É esse registro, esse rastro ou essa “pegada” que possibilitará a partilha. Cada leitor ou contemplador, ao descortiná-la, terá uma compreensão singular – uma contemplação ativa – do confronto entre a imagem e a sua experiência anterior acumulada, libertando o caráter polifônico

e múltiplo dessas diferentes formas expressivas (ARANHA, 2006).

Como podemos perceber, a criança tem uma relação intrínseca com a arte e consecutivamente com a educação, pois a arte faz parte da produção da criança em seu processo de criação, autoria e construção do conhecimento. A educação propicia o conhecimento artístico, além de favorecer através das aulas de arte na escola o desenvolvimento das potencialidades do aluno, sua percepção, sensibilidade, imaginação, reflexão, intuição e flexibilidade. Portanto, a arte não é somente uma disciplina que faz parte do currículo, para preencher uma matriz curricular. Esta não está relacionada à educação somente como um componente curricular, mas como uma manifestação da cultura de um povo, como a expressão de uma civilização.

A palavra latina ludus, que originou o termo lúdico, significa jogo. Neste sentido, o lúdico estaria estritamente relacionado ao ato de brincar e jogar. Porém, o lúdico não se limita a estas atividades, abrangendo o desenvolvimento integral da criança. A ludicidade tem caráter funcional por permitir a fantasia, a imaginação e o pleno aproveitamento do momento presente, envolvendo ação, pensamento e sentimento. (ALMEIDA, 2016).

A presença do lúdico no sistema educacional é um importan-

te recurso pedagógico, pois as atividades lúdicas permitem à criança a internalização de conceitos, desenvolvimento social, cultural e criativo, bem como a aquisição de novos conhecimentos.

Tizuko Kishimoto, educadora e docente da Faculdade de Educação da USP, considera que a Arte é um importante instrumento educacional por permitir o trabalho com os aspectos mais subjetivos das pessoas. (RIBEIRO, 2005)

As escolas devem se conscientizar de que a Arte é muito maior do que apenas o trabalho com papel e lápis de cor, a arte pode ajudar na formação das diversas características da personalidade que são construídas durante a infância. Ela torna possível o trabalho com o lúdico no qual alguns aspectos como a imaginação, o respeito às regras e aos limites, a capacidade de tomar decisões estão presentes e estes são fatores essenciais para o desenvolvimento e formação da personalidade da criança.

A Arte possibilita o desenvolvimento da imaginação, da percepção, e torna possível ao indivíduo compreender a realidade do seu meio, uma vez que ela garante ao indivíduo a autoafirmação como pessoa pertencente a determinado grupo social, ao ambiente ao qual está inserido. Em suma, a Arte possibilita à pessoa tomar posse de um espaço em seu meio.

A BNCC enfatiza que esse componente possibilita aos alunos o contato com as diferenças, o que promove o respeito, a pluralidade cultural, a reflexão, a imaginação e a sensibilidade artística. Por meio das vivências proporcionadas o aluno está então também se preparando para não apenas viver, mas também ser um cidadão ativo em sociedade.

Partindo disso, o ensino da Arte não deve ser apresentado apenas como a reprodução de modelos prontos ou apreciação do que outros fizeram. A prática artística deve “compartilhar saberes por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais.” (BRASIL, 2017, p.193).

Para que o conhecimento sobre arte seja acessível e para que o aluno possa ter uma melhor participação social, a escola tem que abordar as artes criadas pela mídia, assim como a arte que é gerada regionalmente, nacionalmente, e na esfera internacional.

Por causa da necessidade de se expressar artisticamente, torna-se preciso que o aluno, ao produzir e ao desfrutar de obras artísticas, aprenda a usar a percepção, assim como a reflexão e tenha a sensibilidade artística suficientemente aflorada. O ensino da arte

também possibilita ao aluno saber fazer pesquisa sobre algum assunto que está sendo requisitado através de documentos, entrevistas, visitas à biblioteca, adquirindo assim conhecimento de diversas criações artísticas inseridas nas mais diversas culturas e povos.

COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS PELA ARTE

A palavra disciplina vem do latim *discere*, e quer dizer aprender e, de seu derivado, *discipulus*, aquele que aprende. Todavia, do ponto de vista da ciência, disciplina relaciona-se ao conjunto de informações e saberes específicos de um objeto. No Brasil as disciplinas do ensino Fundamental I são: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Educação Física e Arte.

Já na palavra interdisciplina, onde *inter* indica “a inter-relação entre duas ou mais disciplinas, sem que nenhuma sobressaia sobre as outras, mas que estabeleça uma relação de reciprocidade”, isso faria com que as disciplinas se integrassem. A interdisciplina nasce da tentativa de relacionar as disciplinas, para com isso desfragmentar o ensino.

O professor de artes deve aceitar que professores de outras disciplinas utilizem técnicas que tenham relação com a sua matéria.

E deve também estar consciente de que a interdisciplinaridade é uma necessidade para as ações pedagógicas deixarem de ser compartmentadas.

No entanto, a Arte na escola tem sido utilizada apenas como auxílio para as outras matérias, um mero instrumento pedagógico: as músicas são utilizadas para memorização, os desenhos como enfeite para a escola em datas cívicas etc. (BRASIL, 2000). Atualmente, existe um esforço para a superação desta forma de se tratar a arte na escola.

Quando a arte é utilizada pelas outras disciplinas de forma criadora, ela também propicia uma série de conhecimentos: o aluno amplia suas relações históricas ao estudar um determinado período histórico devido ao exercício contínuo de sua imaginação; pode construir um texto e ser criativo em resoluções de problemas matemáticos; torna-se crítico em relação às culturas que divergem da sua. A arte, por suas características cognitivas, tem caráter transformador e apresenta o mundo numa linguagem diferente das outras disciplinas, deve ser utilizada como ferramenta que amplia o processo de ensino-aprendizagem da matéria que se pretende ensinar e conseqüentemente da própria Arte. (BARBOSA, 2003).

Ainda de acordo com Brasil (2000) a dramatização também é

considerada como algo que constitui uma necessidade humana de entender e representar uma dada realidade e isso pode ser observado na criança quando brinca numa situação de jogo simbólico. A capacidade de dramatizar ocorre, nesta fase, de modo espontâneo. É função da escola, sem desvalorizar a espontaneidade e ludicidade infantil, prestar à criança a oportunidade de aprender a se expressar através de uma linguagem dramática e tornar a sua capacidade de dramatização consciente, para que possa ser trabalhada e aprimorada.

Em relação à música, durante a história, houve estreita ligação entre ela e as tradições e cultura dos povos, de acordo com a época. No mundo contemporâneo, com o avanço da tecnologia, é possível conhecer a produção musical de qualquer parte do mundo. Este fato causa uma diversidade musical extensa que pode ser trabalhada na sala de aula. Pode ser permitido ao aluno ter contato direto com a música ao levá-la para ser estudada na escola, realizando trabalhos de contextualização e apreciação musical. A diversidade musical também oferece ao aluno a capacidade de construir hipóteses a respeito do espaço que uma determinada obra de patrimônio musical da humanidade ocupa, tornando-o capacitado de julgar a qualidade das suas produções musicais e a de seus colegas.

A escola pode ajudar na formação do músico profissional ou ainda na formação do amador dotado de talento, promovendo a participação dos alunos em eventos nos quais a música possa ser apreciada, vivenciada, levando-os à compreensão do papel da música através do tempo e da história.

A arte e a ludicidade estão relacionadas ao desenvolvimento infantil, pois promovem a expressão das diversas capacidades da criança, sejam elas de ordem cognitiva, física ou emocional. Por meio da arte e do lúdico a criança é capaz de expressar seus sentimentos e desenvolver seus talentos, que não são necessariamente talentos artísticos para tornarem-se artistas, mas sim para o desenvolvimento de suas potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte e a educação estão socialmente presentes na vida de cada indivíduo, e, desde criança cada um entra em contato com ambas por experiências diversas. É tarefa fundamental da escola ao construir, reconstruir e socializar o conhecimento formando indivíduos que valorizem o conhecimento artístico e “praticuem” arte, mesmo que não sejam profissionais, pois a arte favorece o desenvolvimento humano.

São muitas as relações que a arte pode estabelecer com os dife-

rentes campos da educação, entretanto, mais do que saber ou estudar as diversas relações da arte com educação, é preciso conhecer as metas e objetivos desta disciplina e constituir assim uma prática educativa eficaz e consciente de que a arte e a educação passam por transformações constantemente uma vez que não são indiferentes ao contexto histórico e suas transformações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Anne. Ludicidade como instrumento pedagógico. Disponível em: <<http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>>. Acessado em 02 de julho de 2020.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação. 2. ed. Moderna, 1996.

BARBOSA, Ana Mae et al. Inquietações e mudanças no ensino da arte. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. 2. ed. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

CLAUS, Marta. (2005). A dança e sua característica sagrada. Disponível em:>. Acessado em 29 de julho de 2020.

LUZURIAGA, Lorenzo. História da Educação e da Pedagogia. 17. ed. São Paulo: Nacional, 1987.

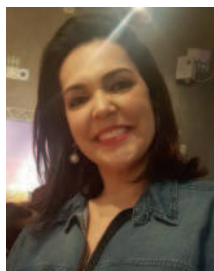
MONROE, Paul. História da Educação. 19 ed. São Paulo: Nacional, 1988.

PROENÇA, Graça. História da Arte. 16. ed. São Paulo: Ática, 2000.

RIBEIRO, Cássia Gisele. Arte é instrumento essencial na educação escolar. (2005). Disponível em: [http://](http://aprendiz.uol.com.br/content.view.action?uuuid=28e224b0af4701001e78c96068e312d)

aprendiz.uol.com.br/content.view.action?uuuid=28e224b0af4701001e78c96068e312d> Acessado em: 02 de agosto de 2020.

VICENTINO, Cláudio. História Geral. São Paulo: Scipione, 2004.



Elisangela Cardozo Babolin

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP) e em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (FAMOSP). Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e em Docência Universitária pela Universidade Paulista (UNIP). Atua como Professora de Educação Básica na Prefeitura de Guarulhos/SP e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo/SP.



PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE ALFABETIZADOR

FATIMA BERGAMASCHI FARIAS

RESUMO: O presente artigo teve por objetivo discutir a Alfabetização e o Letramento, através de uma perspectiva histórica do processo de alfabetização no Brasil, desde meados da década de 1880 até os dias atuais, destacando-se o ano de 2012, ano em que ocorreu a culminância do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a sua importância nos dias atuais. De acordo com Melo (2015), a invenção da escrita está associada às relações sociais, seja de dominação ou de poder, devido à importância que se atribui a ela até hoje no currículo escolar. O governo por sua vez, chegou à conclusão de que uma das formas de contribuir para a melhoria da Educação, principalmente em relação à alfabetização e ao letramento seria a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A ideia central era garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estivessem alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Assim, o presente artigo traz uma revisão da literatura a respeito do tema.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Ensino Fundamental. Pacto Nacional. Idade Certa.

INTRODUÇÃO

Quando a escrita surgiu, aprender a ler era sinônimo de adquirir novos conhecimentos. O escrever era tido como um ato de boa caligrafia, diferente de hoje em dia,

que é um conjunto de habilidades para a comunicação. Alfabetizar era sinônimo de civilizar, iluminar e também disciplinar uma sociedade teológica elevando-a positivamente (MORAIS e SILVA, 2012).

Séculos depois, segundo Mortatti (2000), existia um debate entre os que defendiam os métodos tradicionais em contrapartida dos que defendiam os métodos mais modernos de se alfabetizar. Jardim (1860-1891), foi o responsável pela propagação do Método João de Deus, na Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, em 1876. Nessa época, os métodos considerados antigos e sintéticos seriam o alfabético ou da soletração, silábico e fônico. Já a cartilha de João de Deus, seria o novo método analítico da palavração sua base era construída através do método intuitivo com o objetivo de auxiliar na construção de um sistema educacional que trouxesse a cultura para um povo considerado “bárbaro e ignorante” da qual a sociedade era composta.

Na sequência, Thompson (1910-1975), foi o primeiro a utilizar o vocábulo alfabetização no ano de 1918, apesar de que o termo analfabeto já fazia parte do vocabulário brasileiro desde 1909. O educador paulista passou então a difundir um novo modelo educacional fundado nos preceitos da Escola Nova, da pedagogia social e da psicopedagogia. Ainda, foi precursor em inverter os papéis entre discente e docente, com o discurso de que o método deveria adequar-se ao aluno e não o aluno a ele (MORTATTI, 2000).

Ainda segundo o autor, entre as décadas de 1920 e 1970, o Bra-

sil passou por mudanças no cenário educacional, com o surgimento da obra Testes ABC, de Lourenço Filho, composto por oito provas, sendo considerada a primeira pesquisa brasileira a conceber o processo de alfabetização relacionado aos conhecimentos simultâneos da leitura e da escrita.

Mas foi no ano de 2012, que o tema alfabetização chegou ao auge no Brasil, a partir da ideia de atingir um melhor desenvolvimento educacional, principalmente em relação as questões relacionadas à alfabetização e ao letramento a partir do surgimento do PNAIC, tema do presente artigo.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

Nas décadas de 1970 e 1980, o Brasil apresentava altos índices de repetência e evasão, o que provocou uma revisão do modelo educacional brasileiro, a fim de colocar em prática uma educação voltada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da época, considerando os interesses e motivações dos alunos a fim de garantir aprendizagens que contribuam para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com responsabilidade na sociedade em que se encontram e atuam (BRASIL, 1997).

Assim, uma das propostas para melhorar esses índices e consequentemente o desempenho educacional, voltada às questões relacionadas à alfabetização e ao letramento foi o surgimento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O PNAIC foi criado em 5 de julho de 2012, pelo Ministério da Educação que no uso de suas atribuições baseou-se no Ensino Fundamental de Nove Anos, através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.

O artigo 5º, da mesma portaria, do Ministério da Educação (MEC) trouxe entre os seus objetivos a ideia de garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino fossem alfabetizados até o final do 3º ano do ensino fundamental; melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); contribuir para a formação de professores alfabetizadores; além de definir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

De acordo com Souza (2014), os governos federal, dos estados e municípios, comprometeram-se com base na legislação: alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e Matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, com os concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental; e

no caso dos Estados, apoiar os municípios que aderiram ao Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012, p.11).

O PNAIC, traz a concepção de que a alfabetização deve ser pautada focada na inserção dos educandos nas práticas sociais, devendo ser desenvolvidas diferentes metodologias que favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita através de atividades lúdicas e reflexivas, contribuindo para a participação em situações de leitura e produção de textos, de forma a ampliar o repertório cultural dos alunos (BRASIL, 2012, p.20):

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (BRASIL, 1997, p.24).

O documento discute sobre a formação docente, na metodologia empregada e na dinâmica da sala de aula:

(...) discutir formação de professoras alfabetizadoras na atualidade exige considerar a constituição multifacetada da profissionalidade docente, as formas de organização das instituições escolares, aspectos históricos do fenômeno alfabetização em suas variadas acepções e as políticas públicas para a educação demandadas por organismos internacionais com forte influência sobre a ação docente. Conclui-se que a profissionalidade docente, concebida como um fenômeno social é complexa e exige aprofundamentos que perpassam aspectos formativos, culturais, históricos, políticos e econômicos (AGUIAR, 2011, p. 566).

Assim, a formação do professor alfabetizador tornou-se mais do que uma necessidade, ou seja, uma obrigação para o desenvolvimento educacional no Brasil. Nos últimos anos, alcançou-se um feito inédito em sua história política, com grandes avanços econômicos e sociais. O governo conseguiu ampliar e democratizar o acesso

ao ensino, da creche até a pós-graduação, melhora ano a ano os índices de qualidade e o desempenho da escola pública (o que nem sempre é verdade). Mas ainda existem muitos desafios.

Ainda há crianças que têm concluído a Etapa I do Ensino Fundamental sem estarem completamente alfabetizadas. Pesquisadores consideram que os problemas na alfabetização e no letramento podem comprometer gravemente o futuro da criança e, conseqüentemente, o futuro do país (BRASIL, 2012, p.6).

Desta forma, os indicadores de qualidade foram criados a fim de avaliar se as metas do programa estão realmente sendo cumpridas. As provas externas são aplicadas no segundo ano (Província Brasil), pelo INEP no ciclo de alfabetização para verificar o nível de qualidade da aprendizagem desses alunos.

Porém, alguns pesquisadores fazem críticas à implementação do PNAIC no Estado de São Paulo, já que a concepção de formação de professores alfabetizadores encontra-se ultrapassada e ao mesmo tempo autoritária. Manzano (2014), relata que o PNAIC tem sido a expressão do modelo de Estado regulador, pois a formação dos professores alfabetizadores está mais para a regulamentação de práticas do

que para o desenvolvimento do professor.

Outro autor, Leite (2014), afirma que embora o PNAIC tenha gerado reflexões sobre os processos de alfabetização e letramento através de material acessível, houve situações que atrapalharam a implementação do Programa, como a questão do atraso na entrega de materiais; a não inclusão de diretores e coordenadores pedagógicos na formação; entre outros.

Cruz e Martiniak (2015), são dois autores que também discutem sobre algumas dificuldades estruturais relacionadas ao PNAIC. A primeira delas é a concepção de alfabetização e a segunda recai sobre a importância da formação continuada para o exercício da profissão. As pesquisadoras consideram que o processo de alfabetização é um algo complexo e multifacetado. Assim, o exercício da docência na área da alfabetização e do letramento requer que o professor tenha o domínio de conhecimentos teóricos sobre todo o processo.

O aluno precisa ser desafiado a construir a sua apropriação sobre a escrita, através da análise, da comparação e da relação que estabelece entre os mais variados elementos que constituem a linguagem escrita.

A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DE UM AMBIENTE ACOLHEDOR PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A Consciência Fonológica é a capacidade de refletir sobre a estrutura da palavra, concebendo-a como uma sequência de sílabas e fonemas que podem ser divididas. Na Língua Portuguesa, o professor pode trabalhar dividindo ou excluindo fonemas o que pode facilitar a compreensão por parte do educando, compreendendo desde a decodificação dos códigos até o hábito e o gosto pela leitura (SANTOS e NAVAS, 2002).

Ainda segundo os autores, atualmente, o desenvolvimento da consciência fonológica com crianças durante o processo de alfabetização e letramento, mantendo a preocupação com os aspectos cognitivos e linguísticos, adequados à faixa etária dos educandos. Além das habilidades da consciência fonológica, o professor deve se preocupar em desenvolver as representações lexicais, a memória semântica e operativa. Já no caso da competência leitora, a consciência fonêmica também deve ser trabalhada.

De acordo com Guaresi et al. (2017), na fase pré-escolar, as crianças já possuem certo discernimento ao perceber que as palavras iniciam ou terminam com o mesmo som e que as palavras podem ser divididas em sílabas.

Porém, para que a criança compreenda a divisão de fonemas é necessária uma maior intervenção, já que este não pode ser naturalmente separado, necessitando de atividades formalizadas a fim de se aprofundar no código alfabético (CAVALHEIRO, 2010).

Pestun (2005), discute também que quando o professor trabalha desta forma, as crianças desenvolvem a competência leitora e escritora de forma mais assertiva, quando comparadas a outras crianças que foram alfabetizadas por outros meios que não a consciência fonológica.

Assim, é necessário que o professor leve em consideração a faixa etária em que a criança se encontra. Quanto menor a criança é, maior é a capacidade que ela possui de fazer associações entre o vocabulário e as unidades da fala, como as rimas e sílabas. Já a consciência fonêmica, deve ser introduzida mais tarde, pois é necessário um esforço metacognitivo para desenvolvê-la. Isso porque no início da alfabetização, a consciência fonológica em nível silábico se desenvolve anteriormente ao nível fonêmico (SANTOS e LOPES, 2012).

Ainda, a alfabetização influencia diretamente no desenvolvimento da consciência fonológica, aprimorando assim as capacidades metafonológicas, já que as crianças passam a ter mais contato com

os conceitos de grafema e fonema, principalmente quando alfabetizadas pelo método fônico (LEITE et al., 2018).

Porém, deve-se lembrar que nem sempre a habilidade de consciência fonológica se desenvolve como esperado. Um exemplo disso são as crianças que apresentam alguma alteração na aquisição dos fonemas, conhecido como transtorno fonológico, podendo apresentar desempenho inferior ao de outras crianças que não possuem essa dificuldade, uma vez que mostram dificuldade em raciocinar sobre os segmentos sonoros da fala e compreender como a informação fonológica é utilizada.

Assim, é de suma importância que as atividades propostas relacionadas à consciência fonológica, sejam aplicadas em conjunto com outras metodologias a fim de garantir a efetiva aprendizagem da leitura e da escrita, posteriormente, de forma significativa para os educandos. Outra questão que pode contribuir com o processo, é a utilização do lúdico como forma de desenvolver e despertar a curiosidade e o conhecimento dos estudantes através de jogos e brincadeiras, tornando o processo de aprendizagem, inclusive mais prazeroso.

Por fim, um ambiente acolhedor que traga por exemplo, um local destinado para os livros, onde

o aluno tenha acesso e também que o professor disponibilize um tempo para o contato com a leitura, pode fazer com que além de facilitar o processo de alfabetização ainda faça com que este aluno crie o hábito e desperte o prazer pela leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a escrita é uma prática necessária na vida dos indivíduos já que sua cultura depende das relações sociais que estabelece na sociedade em que vive. Na escola, essa prática é ensinada para que seus educandos compreendam em quais situações se deve fazer uso dela, ou seja, em que práticas sociais ela estará presente e qual seu objetivo no momento de ensiná-la.

Durante o processo de alfabetização, a consciência fonológica a nível silábico geralmente é desenvolvida antes do nível fonêmico. Por isso, atividades relacionadas à consciência fonológica, devem ser aplicadas em conjunto com outras metodologias a fim de garantir a efetiva aprendizagem da leitura e da escrita, posteriormente, de forma significativa para os alunos. Além disso, explorar o lúdico é uma forma eficaz de desenvolver o conhecimento através de jogos e brincadeiras, por exemplo, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso.

Assim, atividades pedagógicas voltadas para a promoção da consciência fonológica, devem contemplar também a diferenciação entre os significados, os aspectos sonoros e as relações entre a linguagem oral e escrita.

Ou seja, uma concepção de linguagem voltada para a interação exige do professor a necessidade de se estabelecer uma ponte entre o texto e o leitor, facilitado pelo uso da consciência fonológica, contribuindo para o desenvolvimento não só do processo de alfabetização, mas também do letramento por parte desse estudante.

Por fim, discutir sobre o Programa Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é pensar nas questões relacionadas à formação continuada do professor também, cuja finalidade é a alfabetização de crianças até a terceira série do Ensino Fundamental. Nesse caso, o professor deve considerar o conhecimento linguístico da criança para proporcionar a ela acesso à leitura e escrita, dando-lhes a oportunidade de se apropriarem daquilo que ainda não dominam.

Ou seja, a ideia é garantir uma aprendizagem integradora e de qualidade a fim de diminuir os problemas enfrentados pela Educação Básica: desmotivação, a reprovação e a evasão.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. Anais do SIELP. Vol. 1, Nº 1. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CAVALHEIRO, L.G.; SANTOS, M.S.; MARTINEZ, P.C. Influência da consciência fonológica na aquisição da leitura. Rev CEFAC. 2010; 12(6): 1009-16.

CRUZ, M. M. P.; MARTINIÁK, V. L. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: limites e possibilidades. In: MARTINIÁK, V. L. (Org.). Formação de professores alfabetizadores: políticas e práticas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015. p. 35-55.

GUARESI, R; OLIVEIRA, J.S., OLIVEIRA, E.; TEIXEIRA, L. A consciência fonológica e o vocabulário no aprendizado da leitura e da escrita na alfabetização. Rev Con Textos Ling. 2017; 11(18):97-109.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Currículo na alfabetização: concepções e princípios. Brasília: 2012. Acesso em: 11 ago. 2020.

LEITE, R.C.D.; BRITO, L.R.M.; MARTINS-REIS, V.O.; PINHEIRO, A.M.V.P. Consciência fonológica e fatores associados em crianças no início da alfabetização. Rev. Psicopedagogia 2018; 35(108306-17).

MELO, E.P.C.B.N. PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Gr-

duação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

MORAIS, M. A. C. de; SILVA, F. de L. A leitura e a escrita no Rio Grande do Norte: primeiras décadas do século XX. In: MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização no Brasil: uma História de sua História. Marília: editora UNESP, 2012. p. 265-281.

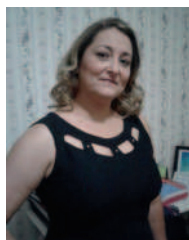
MORTATTI, M. do R. L. Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PESTUN, M.S.V. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. Estud Psicol. 2005; 10(3): 407-12.

SANTOS, M.T.M., BEFI-LOPES, D.M. Vocabulário, consciência fonológica e nomeação rápida: contribuições para a ortografia e elaboração escrita. J Soc Bras Fonoaudiol. 2012; 24(3): 269-75.

SANTOS, M.T.M.; NAVAS, A.L.G.P. Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática. Barueri: Manole; 2002.

SOUZA, E.E.P. A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). 2014, 358 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2014.



Fatima Bergamaschi Farias

Pedagoga pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL); Pós graduada em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Elísios (FCE). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Prefeitura Municipal de São Paulo.



SER PROFESSOR É UMA VOCAÇÃO OU PROFISSÃO? REALIDADES, TENDÊNCIAS E DESAFIOS RUMO À QUALIDADE

FAUSTINO MOMA TCHIPESSE

RESUMO: O objectivo do texto consiste em compreender os princípios norteadores da função docente. A história da função docente é marcada por um discurso que atribui à atuação do professor um sentimento de vocação ou dom. Na sociedade houve sempre um grupo de indivíduos que discordassem disso, há outros que atribuem ao ser professor como algo essencialmente profissional. Diante disso percebe-se que tanto a definição de vocação quanto a de profissão não deve ser vista de forma separada, uma não se opõe a outra, mas, se complementam. A actuação do professor como vocação e profissão consiste na necessidade da qualificação e aperfeiçoamento para que o indivíduo esteja apto ao exercício profissional, além dos benefícios decorrentes tais como: salário adequado, melhores condições de trabalho e outros. Ser professor do ponto de vista profissional incorre numa actuação mecanicista ficando de lado os aspectos sociais atribuídos ao ser professor. No que diz respeito ao atributo vocacional, alguns cuidados precisam ser adotados para não incidir em uma prática desprovida de formação, já que o conceito de vocação é caracterizado por habilidades inatas, gerando assim um sentimento tendencioso em que o sujeito por se apegar a vocação não busca aperfeiçoamento profissional.

Palavras-chave: Professor. Profissionalismo. Comprometimento.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos tem-se registado no mês de Outubro a co-

memoração do dia do Professor e, em Novembro o dia do educador. Neste período as instituições de ensino, sempre rendem homenagens,

as mídias, a televisão, as rádios por meio dos seus jornais/telejornais e programas, realizam debates e reportagens sobre o assunto.

Para a classe docente esse gesto é gratificante. É comum receberem, felicitações dos auxiliares do Poder Executivo, pais e encarregados de educação, para legitimar e simbolizar a data. Para a classe docente, os elogios elevam o sentimento de existir no sector da educação, professores exemplares comprometidos e responsáveis, apesar da realidade do ensino em Angola. A maior preocupação prende-se antes de mais na qualidade do trabalho do professor. E é aí onde nos deparamos com a pergunta: ser professor é uma vocação ou profissão?

Certamente, você já ouviu ou leu as seguintes frases: o professor tem a missão de ensinar ou, ainda, eu admiro a vocação do professor. A maioria das pessoas defende que o professor precisa ter dom para ensinar e que a docência é uma vocação. Estas análises dominam o imaginário do senso comum.

A docência é um verdadeiro exercício, assim como os outros profissionais. Quem escolhe essa carreira precisa aprender a sua profissão. Tal como o médico, que deve conhecer a anatomia humana, o advogado deve preparar as leis, elaborar documentos e frequentar tribunais, o professor também possui actividades que lhe caracteriza.

Hoje, para exercer a função docente precisamos conhecer as características atribuídas a esta profissão. Por isso, na fundamentação teórica defendemos que o trabalho do professor, assim como a sua valorização ainda é miopia, porém para enxergá-lo com clareza é preciso estudá-lo pelo facto de ser multifacetado ou, seja, tem inúmeros públicos e contextos.

O professor não tem dom de ensinar, mas sim a capacidade de aprender a sua profissão somente após essa mudança de visão é que a docência poderá ser vista com mais comprometimento. A percepção da actividade profissional traduz a componente normativa da profissão, e isso faz com que o professor reconheça o seu verdadeiro papel na escola.

A motivação e a satisfação profissional exprimem o grau de gratificação que o professor obtém com a vivência da sua atividade, que regulam a vontade e a forma de equacionar a permanência na profissão e de definir as perspectivas.

O professor aplica e constrói o seu conhecimento profissional, que se sabe ser situado, ancorado na situação específica que lhe dão origem, assim como conhecer o contexto em que o professor desenvolve o seu profissional marcado pelas experiências que se vai vivendo.

PROFESSOR

O professor é um especialista em conhecimento, em aprendizagem. Como especialista, “espera-se que ao longo dos anos aprenda a ser um profissional equilibrado, experiente e evoluído: que construa sua identidade pacientemente, equilibrando a sua intelectualidade, o seu estado emocional, sua dimensão ética e pedagógico” disse José (2013:2).

Entende-se que ser professor, é saber viver, conviver, respeitar o aluno e aprender com ele. É um compromisso consigo mesmo. Este exercício impõe generosidade, responsabilidade, e comprometimento social. A escolha desta profissão, pressupõe ter dom, pelo facto de ela ser uma missão, pois nasce do amor e do compromisso de educar as novas gerações.

Um aspecto importante como educadores, é acreditar no potencial de aprendizagem pessoal, na capacidade de evoluir, de integrar sempre novas experiências e dimensões do quotidiano, ao mesmo tempo que compreendemos e aceitamos nossos limites, nosso jeito de ser, nossa história pessoal.

É preciso não perder de vista que “é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O professor é um ser conformado que existe com outros seres na totalidade [...] é aquele que tem a responsabili-

de de conquistar a confiança dos alunos, pais e encarregados de educação” (Enoque, 2013:97).

Ser professor hoje é uma tarefa bem difícil, mas, prazerosa, pois ele precisa se dedicar muito, aos estudos, à pesquisa, ao seu desenvolvimento profissional e aos alunos. Enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, participa ativamente na acção de aprender, incentivando a busca de novos saberes sendo detentor de senso crítico, conhecendo profundamente o campo do saber que pretende ensinar, além de ser capaz de produzir novos conhecimentos, por meio da realidade que o cerca.

A profissão de professor é uma das incógnitas que se apresenta na perspectiva de um educando. «o que vais ser quando fores grande?» é uma das primeiras perguntas que se fazem aos meninos e são do anedotário infantil quotidiano as respostas de sempre: polícia, militar, enfermeiro, futebolista, advogado, professor [...] (Diez 2013:68).

Quer dizer que o exercício pedagógico deve exigir autoridade intelectual. A relação de autoridade entre professor-aluno, que antes permeava o ambiente educacional, deve permanecer. Esta situação permitirá que o professor seja reconhecido e respeitado por aquilo que sabe e consegue fa-

zer. É necessário desenvolver em si próprio o olhar integral de homem para educar, além de ser um bom conhecedor do conteúdo pragmático.

Precisa-se recuar no tempo. A história da educação angolana, registrou um período em que ser professor era comparado a ser sacerdote do saber, era a manifestação de uma vocação ou missão transcendente, não o exercício de um ofício, uma profissão.

Tchipesse (2019:42) explica que:

Ser professor não é um emprego, é uma vocação. A escolha da profissão implica o dever do conhecimento, dever de conhecimento e o dever da execução adequada. No exercício profissional ético, as virtudes profissionais básicas são indispensáveis para a formação de uma base para que o profissional tenha sucesso no desempenho da profissão.

Nesse sentido a profissão docente apresenta duas especificidades que nos parecem diferenciá-las das demais. A especificidade acadêmica que trata dos saberes e do saber fazer, que remete à transmissão ao ensino de conhecimentos, técnicas e seu emprego, com

objectivo de elevar o profissionalismo.

Por outro lado, há a especificidade pedagógica e humanista que nos remete à vocação de formar cidadãos pensantes transformadores de realidades. E para Demo (2004):

Ser profissional da educação hoje é acima de tudo saber continuamente renovar sua profissão. Entende-se então que o professor enquanto profissional deve ser um eterno aprendiz e sendo capaz de reflectir sobre sua prática diária, pois na verdade, não só no trabalho, mas em todos os aspectos da vida. Com isso constata-se que o professor nunca está pronto, acabado, mas, sempre em processo de (re) construção de saberes.

Diante disso pode-se afirmar que, ser professor não deve ser um meio apenas de ganhar a vida, mas de ganhar pela vida que ela proporciona, representando um propósito de fé na profissão. Este pressuposto exige que a escolha da profissão passe pela vocação, pelo amor ao que se faz, como condição essencial de uma opção utilitarista (enquanto doutrina da ética). Não basta ser professor é

preciso conhecer os desafios que a profissão impõe, é fundamental fazer uma ligação sensível da profissão com a prática pedagógica, para que a sua execução seja prazerosa e carregada de amor.

DESAFIOS DE SER PROFESSOR

Para boa parte dos alunos, o professor ocupa uma posição de destaque na escola, sendo considerado um dos maiores representantes da instituição. A qualidade do vínculo estabelecido entre eles e o docente influencia a avaliação que fazem da disciplina, dos conteúdos estudados e até mesmo da escola. Precisamos estabelecer um paralelo entre muitas das opiniões dos alunos, pais e encarregados de educação e o que elas mostram sobre os novos desafios do professor.

Para Viegas (2018) “o exercício da profissão do professor e seus desafios são extremamente exigentes e envolvem muita responsabilidade”.

Significa que o docente como profissional tem como maior objetivo a formação de seres humanos críticos e aptos para iniciar na jornada profissional e a conviver em sociedade. Partindo destes pressupostos, há necessidade de construir um perfil bastante peculiar do professor, que deve representar uma figura ao mesmo tempo paciente, criativa, empática e instiga-

dora. No mesmo sentido, Neto, (2020) afirma que o perfil do docente aborda o aperfeiçoamento constante já que o mundo científico e tecnológico evolui a cada dia que passa.

Os professores devem ter consciência das suas atitudes, para um óptimo desenvolvimento do seu trabalho durante o ano, e assim evitarão as doenças que são adquiridas por pensarem e acreditarem que são culpados pela baixa qualidade da educação em Angola. Antes de se falar sobre qualidade em educação, é necessário se situar, desvendar os termos a que se refere, a fim de que se possa deparar com os mesmos conceitos referenciais. Por qualidade, deve-se entender o conceito básico da diferença comparativa, que parte de uma escala de valores predeterminados, sob um processo de aceitação; isto é: a condição, a posição dos factos em suas análises. Ela é, antes de tudo, disposição para considerar três aspectos educacionais associativos como inquestionáveis: a carência, a deficiência, e a privação.

Vale lembrar que o professor deve educar o aluno para a liberdade, isto pressupõe “ajudar o indivíduo a formular o seu projecto pessoal de vida e estimular as suas capacidades para que o realize em cada instante da sua existência” defende Diez (2013:51).

Nesta ordem de ideais é fundamental valorizar as experiências pessoais, pesquisas feitas, pois a realidade actual conduz a observação a respeito da falha de qualidade de ensino, que pode ser avaliado como consequência de muitos factores a serem questionados, entre elas o não reconhecimento da liberdade do aluno aprender, a convicção de talentos individuais. Este último, visa a preparação do indivíduo para papéis sociais.

Essa tendência, liberal tem por princípio a análise crítica da realidade social, sustentando finalidades sociopolíticas, cuja educação é um instrumento da luta de prática social. Nestes termos cada homem tem de ser sujeito da sua própria história, porque cada homem é actor principal do seu próprio drama “ isso significa que a escolha da profissão é pessoal. Uma dos desafios que deve enfrentar a fenomenologia do transcurso da vida profissional é a dialéctica entre a formação e a actuação prática” afirma Guardini (2006:75) apud Bosch (2018:86).

O domínio profissional não se limita a um campo de aplicação do conhecimento académico previamente aprendido numa fase de formação inicial.

De acordo com Viegas (2018) os cinco maiores desafios do professor são: Falta de tempo para ac-

tividades pessoais; Lidar com diferentes perfis ao longo de toda trajetória profissional; Identificar, compreender e reparar as dificuldades encontradas pelos alunos; Realizar actividades diversas; Regular a prática do uso do telefone na sala de aula.

O conhecimento profissional resulta de um acumular de experiência num domínio bem definido e é validado pela capacidade de resposta que o profissional e a sua comunidade lhe reconhecem a problemas que surgem no dia-a-dia. Toda escolha, seja qual for a filosofia de base aplicada, condiciona o indivíduo, pois cria hábitos que o levam agir em determinada direcção.

Segundo Peterson (2003) o professor era e é impotente perante as múltiplas tarefas que a sociedade lhe concede, devido sobretudo aos seguintes aspectos:

- a) A sua preparação inadequada e o currículo de formação nem sempre era pertinente de modo a contemplar as necessidades gerais e específicas que a profissão impõe;
- b) A falta de meios para o seu exercício;
- c) A falta de poderes reais conferidos pelo estado através da legislação clara.

Alguns professores angolanos nasceram no período da guerra, foram crescendo com marcas físicas, psicológicas e afectivas profundas vindas do conflito armado. Toda a vivência da sociedade angolana faz transparecer as feridas e cicatrizes da guerra: minas, mercados inseguros, escolas, estradas e picadas minadas, campos desportivos e recintos recreativos violentos, etc. O professor que faz parte desta sociedade está consciente da realidade e deve fazer uma profícuca introspecção de modo a buscar na educação e ensino o essencial para forjar em si uma personalidade nova, equilibrada e genuinamente angolana. O professor que sofre com a sociedade parece enfrentar um dilema, já que assume a sacrossanta responsabilidade de curar a sociedade com a própria sociedade, tirá-lo do sofrimento; todavia para que tal aconteça, ele deve passar por uma autopsicoterapia.

É assim que reabilitado, renascido, participará activa e decididamente na instauração de uma verdadeira cultura de paz, humanista e pluralista de modo a possibilitar um desenvolvimento humano duradouro.

Gonçalves (2008:19) entende que:

O professor, enquanto responsável por uma acção sistematizada e

crítica na apropriação dos conteúdos científicos e formação dos sujeitos conscientes, precisa adquirir maior compreensão, aprofundamento da função mediadora no processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, buscando superar a fragmentação e o esvaziamento do conteúdo, assim como também enfatizar o compromisso com a socialização dos conhecimentos.

Precisa-se descrever o saber embebido na acção competente de um profissional, a fim de avançar com a ideia de epistemologia da prática pedagógica que visa valorizar o papel da experiência como geradora de conhecimento.

Santos Cunha (2009:7) defende que ser professor é ter:

a capacidade de reforçar a decisão de aprender dos jovens e de estimular o seu desejo de saber, o que implica desenvolver as suas competências de aprenderem a pensar, a fazer, a ser, a conhecer e a conviver: é ser capaz de ensinar [...] aprender com os alunos a pensar, a organizar, a experi-

mentar e a trabalhar cooperativamente. Toda profissão afirma uma identidade, identidade profissional do professor é uma maneira de ser professor.

Nesse sentido, ao expor a crise da identidade profissional do professor, é expor uma crise na maneira e no jeito de ser professor. Há necessidade de evidenciar a não pretensão de ignorar os problemas advindos das dificuldades na interação social com os grupos onde trabalha, a insatisfação com as condições de trabalho, a desvalorização social, sentimentos de insegurança em relação à sua integridade física afectam directamente o trabalho do professor. Na mesma senda, o mesmo autor disse que:

O professor precisa construir o seu saber tendo em conta a sua formação inicial. Esta servirá de base para a formação contínua, este processo permitirá fazer da sala de aula não apenas como espaço de ensino, mas também de aprendizagem por parte do professor, ou seja, um espaço rico para o desenvolvimento tanto de práticas formativas como investigativas.

Todavia, tais aspectos não podem ser os únicos indicadores na análise de uma suposta crise de identidade profissional do professor. É preciso considerar que a formação de um professor, e consequentemente a construção de sua identidade profissional, resulta de um processo de construção de múltiplas identidades que repercutem direta e significativamente no fazer docente. Como toda educação, a capacidade profissional da pessoa vai-se adquirindo de forma progressiva e no diálogo constante entre os indivíduos.

Ademais, não se pode perder de vista outras implicações desse processo, como por exemplo, as políticas públicas e a forma como o Estado lida com seus professores.

Num contexto mais atual de ver uma das atividades do professor, Maria (1996) explica que o professor moderno deve primar por uma filosofia de educação desde a pedagogia libertadora, utilizará estes termos para construir uma proposta que não seja fragmentada, mas que tenha unidade e coerência a partir da filosofia da libertação.

Do ponto vista da acção pedagógica acha-se interessante destacar que, um dos principais desafios do professor prende-se com as reformas políticas educacionais implementadas pelo Estado elaboradas sem nenhuma participação dos professores cabendo a

eles apenas executar, sem direito a reflectir e discutir sobre relações que trarão consequências directas para o seu trabalho e, isso tem causado mudanças no quotidiano da classe docente. É nessa perspectiva que Levin (2001:114) apud Pa-xe (2017:184) afirma:

o foco na fase da reforma incide sobre as fontes proponentes das mudanças inicialmente enunciadas pelos governos [...] busca-se essencialmente compreender a razão de as adaptadas se efectivarem em detrimento das outras e, também, as relações de influências entre os vários actores [...] pode-se compreender as origens da reforma da educação se prestar atenção aos autores individuais, as fontes de influências e os processos políticos, bem como as ideias subjacentes.

Quer dizer, que dar respostas acertadas sobre os desafios que o professor poderão enfrentar é o caminho importante para a liberdade na escolha dos indicadores de qualificação do ensino. Um dos maiores desafios do sistema educativo angolano consiste na descaracterização e a profissionalização do professor. Para isso, é fundamental um redimensionamento do

ofício do professor e de sua identidade. É interessante salientar aqui o trabalho que realiza o professor. Ensinar exige do professor o saber, ser e fazer pedagógico que implica a presença de sentimentos para que se não produza uma prática alienante e alienadora, onde professor e o aluno, perdem os significados humanos.

Precisa-se ressaltar que uma acção prática deve ter como objectivo o crescimento e desenvolvimento, para isso tem de ser forçosamente uma prática que integra todas as esferas do ser. Na óptica de Benavente (1993:13):

(...) mudar as práticas, para além de simples re-composições superficiais, supõe a transformação dos quadros de referência que as fundamentam e lhe dão sentido. Daí ser esta uma realidade muito difícil de mudar, de planificar e de programar do exterior, sem envolvimento dos protagonistas, sem a sua vontade de mudar.

Desta forma torna possível afirmar que o professor é uma pessoa consciente da sua finitude (ser finito) mas não clausura suas expectativas à infinidade. Hoje, a escola tem a responsabilidade de ampliar o papel do professor à me-

dida que cresce a necessidade de orientação do educando em formação. Porém é necessário que se saiba de forma muito nítida que cada profissional de ensino na sala de aula no caso do professor- não assume papéis e posturas trocadas, pois ele deve esforçar-se para adaptar a sua linguagem e do material didático adotado e ainda contextualizar tais conceitos, para que haja uma visão de que se aprende algo que será aplicável na sua vida.

O diálogo, problematização e discussão são fundamentais, estas permitem elevar a responsabilidade pessoal e a intimidade do nosso ser enquanto profissionais. Na compreensão de Ferreira & Silva (2011:25):

ser professor é ter a responsabilidade de desenvolver seu fazer pedagógico reconstruindo continuamente suas ações, pois, a formação de professores inclui informações e habilidades desenvolvidas no exercício da profissão, como princípio de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social.

Importa dizer que os professores são importantes porque compartilham com as pessoas o que

eles sabem. Eles nos ensinam com carinho e com vontade sem esperar nada em troca. Esta perspectiva nos leva a acreditar que o professor pode fazer diferença na vida do aluno, pode despertá-lo para ser uma pessoa de bem, que faça a diferença na sociedade futura.

As respostas, apresentadas pelos alunos, pais encarregados de educação, encontra apoio na reflexão didática de José (2013:6) este, afirmou no texto de sua autoria que ser professor:

é ser paciente e ter o dom de se doar sem esperar nada em troca, somente a sensação gratificante de saber que seu aluno aprende; É se preocupar com o desenvolvimento dos indivíduos e dedicar a vida a estes; É ser educador, é ser pai, é ser mestre e amigo; É ser mais que um profissional é ser amigo dos alunos.

É pertinente afirmar que é necessário resgatar a confiança da sociedade em relação ao trabalho feito pelos profissionais da educação. Ademais, é preciso desempenhar essa tarefa com compromisso e qualidade, exigindo o professor, reunir um conjunto de saberes e competências que lhe permitam a construção de um ensino de qualidade e eficiente.

Para Tardif (2002:39)“ o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Compreende-se que, ser professor é um desafio muito gratificante, principalmente ao realizar um trabalho colectivo com os estudantes, pais e encarregados de educação. Os saberes do professor são construídos ao longo de toda uma carreira e vida do professor, razão que justifica que não sejam contemporâneos uns dos outros, uma vez que se vão adquirindo ao longo do tempo. Ser professor é um dom natural. É um acto de amor para com o país e, principalmente, para com as gerações futuras; É aquele responsável para que se possa ter um país melhor.

Bordenave e Pereira (2005) afirmam que o professor fixa os objectivos que pretende alcançar, isso é os comportamentos que os alunos devem adquirir durante o processo de aprendizagem. O professor deve ter uma visão clara e precisa dos objectivos que pretende atingir, não somente para que oriente a aprendizagem com segurança mas também para que possa elaborar os instrumentos de medida para que realmente efectue aquilo que estabeleceu como

meta e que perseguiu durante a direcção da aprendizagem dos alunos.

Esta perspectiva relaciona-se com a pessoa, com a sua identidade, com a sua experiência de vida, sua história profissional, suas relações com os alunos na sala de aula. A missão do professor, é um caminho de constante aprendizado. Essa é a opção de vida de todo professor. As satisfações de acompanhar de perto o desenvolvimento do ser humano, e ver quantas possibilidades estão latentes dentro de nós.

Tardif (2008) defende que é necessário repensar “a formação de professores de maneiras a cultivar nos futuros docentes, as qualidades humanas e intelectuais aptas para favorecer uma nova perspectiva de ensino [...] pois, isso possibilitará o professor atingir um provável caminho de exercício de sua profissão norteado pela ética, resguardada pela reflexão profunda da sua dimensão pedagógica”.

Esta análise pressupõe dizer que educar é cada vez mais uma tarefa exigente e de enorme responsabilidade que requer equilíbrio e coerência entre orientação formativa, procedimentos pedagógicos adoptados e expectativas dos implicados processo. O processo de construção do conhecimento do professor deve ter como base de apoio à formação contínua, constituindo-se a sala de aula não apenas co-

mo espaço, mais também de aprendizagem por parte do professor.

Tchipesse, (2019: 58) disse que a “melhoria da qualidade de trabalho e a motivação dos professores, deve ser uma prioridade em todos os países”. É importante lembrar que a adopção dessas medidas é imperativa, pois, sem ela não se poderá esperar melhoria significativa numa área em que, contudo, seria bem necessária. Sabemos que o ofício de educar não é nada simples, essa é uma tarefa que demanda não só conhecimento técnico, mas habilidade para transmitir esse conhecimento a pessoas com diferentes perfis e que estão em pleno desenvolvimento. Para buscar melhorias, é fundamental que as escolas atendem a alguns aspectos para elevar a qualidade do aprendizado.

Outrossim, “é importante ter em conta que o capital mais importante nos dias de hoje é o capital humano, que por sua vez se traduz em capital intelectual, que servirá de ponte para o alcance de bons resultados na instituição” (Chavenato, 2009) apud Enoque (2013:123).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a necessidade de valorização do papel do professor e conseqüentemente a reformulação dos objectivos do plano curri-

cular das escolas de formação de professor. A preparação de um professor pressupõe antever os problemas a enfrentar na sala de aula. A não observação deste elemento, os efeitos irão repercutir na identidade profissional podendo ser factor de crise de identidade. A crise de identidade e a crise da profissão docente apresenta uma relação muito estreita, com limites muito ténues entre os aspectos que as caracterizam.

Hoje, é possível perceber que o professor demonstra estar confuso em muitos aspectos, pois, em muitos momentos surgem profissionais com a profissionalidade abalada, mal definida, em conflito com uma auto-imagem pouco expressiva e desvalorizada pela sociedade.

O exercício da profissão acarreta a formação de uma identidade profissional, um eu profissional, pessoalmente construído pelo professor e relativo a si mesmo enquanto profissional. Este eu profissional reflecte a forma como se percebe enquanto professor, em especial, os deveres e sentimentos ligados à profissão. Trata-se de um conceito evolutivo, que se vai constituindo no confronto com a experiência profissional e no contacto com diferentes contextos e culturas de ensino que o professor tem oportunidade de viver, sempre mediado pelos seus sentimentos.

Discorre-se sobre os perigos de uma classificação radical no que diz respeito à atuação do professor embasada puramente em aspectos profissionais. Essa noção, tomada em um sentido forte, é, em parte, uma construção ideológica elaborada pelos próprios interessados. Ele supõe um carácter eminentemente, mas ao mesmo tempo uma espécie de neutralidade social do papel do professor, repousando sobre uma pura competência pedagógica. A contestação na neutralidade surge quando se trata de professores que ensinam aos alunos conhecimentos científicos, tratados de forma particular no quadro social.

Entende-se que qualquer reflexão sobre a formação docente deve levar em consideração o significado do que é, ser professor na sociedade actual, que desafios devem enfrentar, já que nesta profissão encontra os mais variados sentidos. Todavia, quando se fala de ser e fazer docência, deve-se ter em mente a busca da ampliação deste conceito transversal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENAVENTE, A. (coord.) (1993). *Mudar a escola, mudar as práticas. Um estudo de caso em educação ambiental*. Lisboa: Editora Escolar, 1993.
- BOSCH, J. E. S. (2018). *A Pessoa em Romano Guardini: Textos Para Reflectir na Antropologia Filosófica*. Luanda: Rubricart, 2018.
- BORDENAVE, J. D. e PEREIRA, A. M. (2005). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DIEZ, Juan José. *Família-escola uma relação vital*. Luanda: plural, 2013.
- DEMO, P. *Profissão Mestre*. Curitiba, Paraná. [consult. 13. de Agosto de 2020]. Disponível em: [https:// hugo-ribeiro.com.br](https://hugo-ribeiro.com.br), 2004.
- ENOQUE, M. *Papel da sociedade no cumprimento a missão da escola*. Luanda: livros olohengo, 2013.
- FERREIRA, S. R. N. & SILVA, R. C. C. M. *Práxis Docente: o sujeito, as possibilidades e a educação*. Curitiba: Fael, 2011.
- GONÇALVES, S.A. *Anjos. A função docente e o conhecimento numa perspectiva histórico-crítico*. Paringá: Instituto nacional de seguros social-inss. [consult. 11.de agosto de 2020]. Disponível em:[https:// www.jusbrasil.com.br](https://www.jusbrasil.com.br), 2008.
- JOSÉ, L. H. *Vocação ou profissão? Representações do ser e fazer docente*. XI Congresso Nacional de Educação. Paraná-Curitiba: Educare, 2013.
- MARIA, J. P. *Novos paradigmas pedagógicos, para uma filosofia da educação*. São Paulo: Palus, 1996.
- NETO, M. F. *Perfil do professor e os desafios atuais no ensino remoto e aprendizagem*. *Revista Primeira Evolução*, N.6. Disponível em: <https://primeiraevolucao.com.br/revista/revista-primeira-evolucao/>, 2020.
- PAXE, I. *Políticas educativas em Angola. Um desafio do direito a educação*. Luanda-Angola: Coleções teses de mestrado, 2017.
- SANTOS CUNHA, M^a. J. dos. *Formação de Professores: um desafio para o século xxi*. Braga: Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro. 20 Abr. de 2009.[consult.23 de agost. de 2020]. Disponível: <https://hd1.hand->

le.net/10316/15639, 2009.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. L. C. (Org.). O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais. RJ. Petrópolis: Vozes, 2008.

PETERSON, P. D. O professor do ensino básico. Perfil e formação. Lisboa: Horizontes, 2003.

TCHIPESSE, M. F. Dimensão ética do Professor na Sala de Aula. Luanda: Muenhu, 2019.

_____. Princípios pedagógicos para ensinar quem não quer aprender. Maputo: Revista UDZIWI.[consult. 24.de Julho de 2020]. Disponível em: [https:// www.fcnm.up.ac.mz](https://www.fcnm.up.ac.mz), 2020.

VIEGAS, A. Maiores desafios do professor. Brasil. [Consult. 1 Agosto de 2020]. Disponível em:[https:// www. Somos par. Com.br](https://www.somospar.com.br), 2018.



Faustino Moma Tchipesse

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Católica de Angola (UCAN), no Instituto Superior Dom Bosco (ISDB). Pós graduado em: Administração, Gestão de Qualidade Pedagógica (AGQP), através da Universidade de Ciências Pedagógicas (UCP), Henriques Varona; Elaboração de Projectos de Investigação e Desenvolvimento (CEPID), pela Universidade Agostinho Neto, através do Centro de Estudos de Apoio à Formação, Investigação e Extensão (UAN-CEAFIE); Elaboração de Artigos Científicos (CEAC), pela universidade Agostinho Neto (UAN-CEAFIE). Foi Director do Liceu nº6075 km44. Email: momatchipesse2018@gmail.com.



A ARTE NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA E AS CONTRIBUIÇÕES DO EDUCADOR

FERNANDA ABDALLAH

RESUMO: Este artigo tem o objetivo principal propor uma reflexão sobre a Arte na Formação da Criança e as Contribuições do Educador, que busca mostrar a importância da arte na vida das crianças e as contribuições do educador neste processo, o desenho tem um papel fundamental na formação e requer uma valorização desde o início da vida da criança, sempre considerando a bagagem e o seu cotidiano e deve ser considerado um fator essencial no desenvolvimento da linguagem e ao educando cabe oferecer a maior diversificação possível de materiais, sempre fornecendo suportes, técnicas e desafios que visam favorecer o crescimento desse aluno. Parte da perspectiva histórica da Educação desde os seus primórdios, até as conquistas recentes por meio da LDB 9394/96, que aborda as artes visuais como linguagem no contexto atual da escola; analisa o papel da arte no desenvolvimento da criança e discute a atuação do docente com as artes visuais no ensino.

Palavras-chave: Arte. Imaginário. Criatividade. Desenho. Educador.

INTRODUÇÃO

A alfabetização nas letras, o ler e escrever, que abre as portas de diversos novos mundos às crianças, deveria ser, também aliada a outras alfabetizações, aquelas que capacitariam nossos alunos a compreender e a construir seus próprios significados e reflexões

acerca de linguagens que estão presentes em seu cotidiano, ou seja, nas quais eles já têm uma ampla experiência empírica, em muitos casos, bastante maior que aquela com os materiais escritos como livros, revistas e jornais. As imagens televisivas, o cinema, a internet, os outdoors, as festas co-

munitárias, a música, as manifestações populares, que permeiam todas as sociedades, entrelaçando mídias internacionalizadas e culturas locais, povoam o imaginário e o cotidiano das crianças, ensinando-lhes modos de ser e estar no mundo.

Negar essas experiências dentro dos muros das escolas seria uma postura no mínimo inocente por parte de professores, pais e funcionários, sendo que é com essa bagagem de vida dos alunos, que o professor vai lidar no dia a dia dos processos de alfabetização e letramento. No entanto, por vezes, o corpo e suas sensações são renegados pela escola.

O ensino da Arte constitui um instrumento capaz de facilitar o desenvolvimento da criatividade e da expressão da criança. O desenho faz parte da vida da criança tanto quanto o brinquedo. A Arte tem uma importância que vai além da disciplina do currículo escolar, tem um papel fundamental na construção de um indivíduo crítico, diante da sociedade. Como se sabe, a arte é conhecimento e envolve o pensamento.

A arte sempre esteve presente em todas as formações culturais, desde o início da humanidade.

Ao fazerem, pinturas rupestres, na pré-história, o homem teve que aprender o seu ofício,

somente depois ensinava para alguém o que aprendia. Assim o ensino e a aprendizagem da arte foram fazendo parte do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos. A Arte com suas múltiplas linguagens que são a dança, a música, o teatro e artes visuais está presente em tudo que fazemos para satisfazer nossos sentidos.

Partindo do princípio de que a educação deve assegurar formação embasada na aquisição de conhecimentos, permitindo, contudo, que o educador desenvolva habilidades para administrá-las de acordo com as próprias necessidades. A grande mudança na sociedade ocorreu justamente pela socialização do conhecimento pelos meios de comunicação. Os educadores precisam conhecer tanto a sociedade em que vivemos quanto às mudanças que têm ocorrido nela, para pensar, permanentemente, os rumos da educação e, consequentemente, da sociedade.

Muitas vezes essa tarefa parece difícil. A responsabilidade pela mudança das condições sociais sempre recai na educação. Assistimos e ouvimos, com bastante frequência nos meios de comunicação de massa, que a educação é o principal caminho para transformar esta sociedade num espaço social sem desigualdades. Na prática, a educação está representada pelo trabalho docente.

Por fim, a Arte pode desempenhar um papel significativo no desenvolvimento da criança se o professor utilizá-la, realmente, como instrumento pedagógico. A criança utiliza a mente, usa as mãos, reage sensitivamente ao que vê, ouve, sente ou toca, desenvolve desejos de se comunicar com os outros, tudo isso faz parte do processo de socialização. As atitudes artísticas são favoráveis ao desenvolvimento afetivo da criança, e faz também exercitar a independência e a iniciativa quando lhe é dada a oportunidade.

A ARTE E O PROFESSOR

A Arte passa a ser disciplina em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, onde o ensino da Arte passa a ser obrigatório nos diversos níveis da educação básica. No mesmo período, o Ministério da Educação propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs. No PCN da área de Arte fica evidente a intenção deste documento:

O documento de Arte expõe uma compreensão do significado da Arte na Educação, explicitando conteúdos, objetivos e especificidades, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, quanto no que se refere a Arte

como manifestação humana. (BRASIL, 1997, p. 15).

A Arte é, oficialmente destacada, principalmente a importância de seu aprendizado dentro das escolas.

Um outro ponto muito importante para o desenvolvimento da Arte e da Arte-Educação no Brasil é a oportunidade de vivenciar a Arte oferecida aos educadores, por intermédio de programas educativos nos museus, e instituições de Arte em centro de todas as regiões do país, organizando, seminários, publicações, artigos e fóruns, promovidos por essas instituições. Com a proposição de contribuir com a formação, diretamente voltadas ao professor, alguns autores brasileiros criaram publicações para atender tal necessidade.

No entanto, quando a arte foi implementada como disciplina no currículo, ainda existia uma grande distância entre a prática nas escolas e o entendimento do que era ensinar e aprender Arte. Existiam as dificuldades como falta de materiais, de espaço físico em muitas escolas, mas, mais grave era a pouca formação que os docentes tinham, situação que era compreendida, quando se tinha consciência da trajetória do ensino da Arte no Brasil.

O foco na formação do professor vem sendo colocado em pauta, salientando a grande neces-

cidade de aprofundar os estudos e a pesquisa, para que possa fortalecer o vínculo entre a criatividade e a disposição de aprender dos alunos e o próprio conhecimento da área, bem como o desejo de aprender mais, por parte do professor. Sabemos que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental não têm uma formação específica em Arte, e que boa parte das escolas brasileiras não possui atendimento especializado para o componente curricular de Arte, nessa etapa da escolaridade. Entretanto muitos cursos de Pedagogia, hoje, têm privilegiado algum tipo de formação para dar aulas de Arte. E que nesta relação de formação, é importante que tenha um currículo realmente baseado no pluralismo cultural, como propõe os PCNs em um de seus objetivos:

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (BRASIL, 1997, p. 5).

E que também possamos, formadores, professores, alunos e toda a comunidade escolar, reali-

zar e concretizar essas proposições na prática. Talvez seja um bom caminho para dar continuidade a todo este processo de desenvolvimento do ensino da Arte e da Arte-Educação no país.

A proposta metodológica da Arte no contexto é antes de tudo um chamamento para que o ensino das linguagens artísticas se torne vivo, provido de sentidos, conectado de forma aberta e múltipla ao mundo em constantes fluxos de transformação, tal qual são essas linguagens e trabalhos artísticos.

Sabidamente, Paulo Freire, em seus primeiros livros, já nos lembrava de que “os homens são educados em comunhão, mediados pelo mundo” (1983, p.98). Educadores são encarregados de traçar as comunhões de diálogos com o mundo, com os atos cotidianos e, portanto, entre todos os outros educadores, para que possam ser partilhados.

Todos nós, cada cidadão, por meio de nossas atitudes, ideias, visões de mundos e ações, estamos a cada tempo-espço impregnando de sentidos o mundo em que vivemos. Estamos educando e nos educando, pois vivemos em comunhão e a mediação dessa comunhão é feita pelos grandes e pequenos atos cotidianos do mundo.

Todos educam, mas professores são profissionais da educação. Professores têm uma função social específica na educação. A função social do professor vai além da vivência e convivência consciente que permite que o professor tenha uma formação crítica e de qualidade, onde esteja presente a pesquisa como princípio formativo de um profissional que pensa seu trabalho. À profissão de professor cabe a tarefa eminente de ensinar e aprender, contidos no ato de educar. Todo professor é também um educador, mas nem todo educador tem como profissão professor.

Professor tem como função social a criação intencional de tempos e espaços, que proponham e articulem o ensino e aprendizagem que sejam significativas, são corresponsáveis pela criação do conhecimento impregnados, revestidos e contaminados de sentidos. Professores têm a função social e o potencial dialógico de intervir, transformar e redimensionar a sociedade em que vivemos.

Saber estabelecer relações entre o currículo formal e a realidade cotidiana é um dever de todos os educadores envolvidos com o processo de aprendizagem. Com suas especificidades, cabe a disciplina de Arte, a maneira de observar o mundo e refletir sobre ele, proporcionar um espaço voltado para as descobertas tanto da criação, quanto de percepções críticas e estéticas.

Conforme os acontecimentos históricos se desenvolvem e a produção artística evolui, o ensino da Arte também se modifica. Então, o primeiro passo é o professor ter clareza de qual caminho deseja seguir no seu trabalho docente.

Contudo, o professor sendo um mediador entre o aluno e o conhecimento, ele tem a oportunidade de manter-se continuamente atualizado sobre o que acontece no mundo das manifestações artísticas. Por isso, é fundamental não apenas conhecer as novas pesquisas em educação, como manter-se informado sobre a produção cultural de sua região, do país e do mundo.

A condução de uma aprendizagem complexa e significativa, que estimule o estudante a observar e interagir com sua comunidade, também pode ser considerada uma estratégia pedagógica de inclusão social, uma vez que um de seus objetivos é auxiliar a criança a se reconhecer como pertencente a sua comunidade. Partindo-se das especificidades locais para o reconhecimento global, promove-se o fortalecimento de uma democracia participativa.

Um professor deve aliar conhecimentos práticos e teóricos de sua área à abordagens pedagógicas que favoreçam o diálogo e a reflexão, e reconhecer a cultura como um campo heterogêneo de pesquisa e inesgotável de investigação.

As manifestações e produções artísticas estão presentes em todos os momentos, o rabiscar espontâneo é uma ação que nos conecta com o nosso imaginário. Geralmente, esse ato é considerado apenas como uma brincadeira, principalmente, quando pensamos que são só rabiscos, e torna-se necessário o professor reconhecer esses rabiscos como desenho, pois assim ele poderá orientar seus alunos.

O exercício de desenhar do próprio professor tem outras vantagens. Ao tomar conhecimento de suas dificuldades e conquistas, ele pode compreender também o ritmo de aprendizado de cada criança. Não que vá projetar seus desejos de ser desenhista nos trabalhos dos alunos, mas sim que poderá entender na prática que aprender a desenhar é construir uma linguagem própria, original, não ditadas por regras rígidas.

Assim, cabe ao professor abrir caminhos para que seus alunos construam olhares estéticos, que não se limitem apenas ao espaço escolar, ou à chamada “cultura erudita”, mas que sejam também capazes de lançar um olhar crítico sobre a cidade em toda sua amplitude abrangendo seus códigos, incongruências e multiplicidades.

Rosa lavelberg, ao escrever sobre o desenho na formação dos professores afirma:

[...] o medo de desenhar e a representação de si mesmo como alguém que não sabe desenhar são muito comuns em várias áreas de atuação profissional em que o desenho é parte das atividades.

A complexidade da tarefa formativa reside no fato que para ensinar a desenhar, no sentido amplo do desenho em sua inserção nas culturas, considerando-o como objeto histórico e social, é necessário: saber desenhos, conhecer os processos construtivos e expressivos do desenho da criança e no jovem, ou seja, genéticos e culturais, a história do desenho e também a história social do desenho na perspectiva contextualizada e intercultural, em que dialogam fazer e cognição. (IAVELBERG, 2006, p. 94).

O professor, portanto, para ensinar desenhos, precisa antes de mais nada, investigar a própria concepção de desenho e de como desenha. Deve ter clareza sobre o que acontece relativamente à história e ao ensino do desenho, bem como a respeito de como se desenvolve o desenho da criança e dos jovens. Ao ter consciência do que

sabe, o professor terá meios de buscar as informações necessárias a sua formação em cursos, leituras, nas trocas com seus colegas, e principalmente, ao desenhar e registrar seu próprio percurso de aprendiz.

A ARTE E A CRIANÇA

Ao pensarmos em infância, pensamos, que é uma época ideal, feita de inocência e brincadeira, mas podemos ir além e compreender a infância, como uma construção social e cultural. A criança constrói e transforma seus fazeres, sua sensibilidade, seus valores e seus saberes em Arte a partir do diálogo com o mundo em que vive e os conhecimentos pelos quais tem acesso. Entende-se a arte da criança como uma ação gerada pelo aprendiz e cultivada. O domínio da aprendizagem em Arte acontece, pelo que Ana Mae Barbosa, configurou como a “Proposta Triangular do Ensino da Arte”, que é fazer, analisar e contextualizar a obra de arte.

Ana Mae Barbosa diz:

A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento da qualidade das imagens produzidas

por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca. (BARBOSA, 2010, p. 35).

Para a criança, o desenho é uma linguagem a ser desenvolvida. É linguagem porque, por meio dela, acontecem de modo livre e espontâneo, importantes relações cognitivas, isto é, a criança desenvolve a capacidade de fazer análises das formas e dos elementos do mundo, transformando-os graficamente. Com isso a criança cria composições espaciais que organiza e reorganiza, lhe permitindo desenvolver noções e hipóteses que passa a ser aplicadas ao brincar ou em outras atividades cotidianas, ocorrendo uma comunicação entre a criança e o mundo que a cerca por meio dos grafismos, das cores, e das formas criadas.

Na convivência e interação com seus pares e com os adultos, a criança reconhece o desenho como forma de representação. Ao reconhecer o desenho como tipo de linguagem, ela passa a fazer uso dela como mais uma forma de comunicação que ajuda a interagir e estruturar suas invenções internas, emocionais, simbólicas e cognitivas na construção de si mesma.

O processo de aprendizagem do desenho infantil tem seu campo definido. A criança desenha desde pequena. Na escola, lhe é oferecido um espaço para desen-

volver essas atividades pelas razões já apontadas, de estruturação e de desenvolvimento cognitivo integrado.

É importante também que a criança possa falar sobre a própria criação, para que todos possam aprender uns com os outros e desenvolver atitudes de respeito às diferenças. Além disso, cada criança deve ter a oportunidade de desenvolver seu aprendizado de acordo com um ritmo e expressão próprios.

A troca de informações entre os alunos permite socializar não somente os conteúdos aprendidos, mas também compartilhar experiências individuais. Ao ouvir o comentário de um colega sobre determinado assunto, o estudante tem a oportunidade de regular suas informações e apresentar uma colocação oral apropriada, seja ela um contra argumento, uma reafirmação do conceito exposto ou mesmo um complemento a ele.

Ao incentivar os alunos a se expressarem oralmente nas aulas, o professor estimula a construção e a socialização de discursos interpretativos complexos.

O brincar nem sempre foi importante. A brincadeira não é uma coisa natural, não é inerente à natureza, ela é construída entre crianças e adultos, no meio em que vivem. Os estudos atuais sobre a

brincadeira distanciam-se bastante das premissas românticas. As teorias contemporâneas consideram a criança inserida em um contexto sociocultural no qual ela se constrói como indivíduo. Mas é a brincadeira que traz em sua essência a imprevisibilidade e o uso de estratégias lúdicas para o ensino da Arte, e tem como objetivo desestruturar a ideia sedimentar de que o desenho tem como finalidade chegar a um resultado estético determinado. Haverá momentos em que a criança não conseguirá fazer nada. Esse vazio também faz parte do processo de aprendizagem pela experimentação.

No universo infantil, o desenho, o espaço e seus elementos gráficos se relacionam de forma própria. Apesar da interferência da cultura dos grupos em que as crianças vivem, o conjunto de desenhos infantis apresenta características que se repetem em diferentes manifestações gráficas por todos os continentes. O mesmo acontece com o desenho dos adultos, tanto das sociedades urbanas como de povos e comunidades que mantêm uma maneira diferente e original de organização. Todas as expressões lidam com os elementos gráficos comuns que estruturam seus desenhos.

Para Arheim, a criança até certa idade não tem interesse em imitar o real ao desenhar, mas em observá-lo e expressar essa obser-

vação por meio de uma linguagem toda sua: ela vê o objeto e desenha uma imagem inventada que utiliza para representar o que viu.

As crianças observam com uma agudez que faz os adultos ficarem envergonhados; e ninguém que já viu a expressão de fascinante ansiedade em seus olhos ou intensa concentração com que desenham e pintam aceitará a explicação baseada na negligência ou indiferença. É verdade que até certa idade se se pedir a uma criança que desenhe o retrato do pai, fará pouco uso do homem em particular que se encontra em sua frente como modelo. Este comportamento, contudo, não prova que a criança não tem vontade ou seja incapaz de observar seu ambiente; ele ignora o modelo simplesmente porque os novos dados não são nem necessários nem utilizáveis para aquilo que ele considera como o desenho adequado de um homem. (ARHEIM, 2004, p. 153).

O desenvolvimento da personalidade infantil e o futuro da criança são influenciados fundamentalmente pela arte, portan-

to é o melhor meio, que atende as necessidades de aquisição do conhecimento, interpretação, expressão e exteriorização consciente ou inconsciente do pensamento.

Para a criança, o importante é que ela tenha ao longo de sua escolaridade uma boa vivência de liberdade de expressão, de contato com sua imaginação e que seja estimulada a criar soluções inventivas para as ideias que deseja colocar em prática.

Também é relevante dizer que não precisamos abandonar as atividades artísticas quando as crianças ingressam no mundo das letras e dos números. Elas continuam aprendendo, e muito, com a Arte. O conhecimento da Arte pode e deve fazer a diferença para alunos, professores e escola. Com ele, as crianças aprendem a afinar o olhar, os ouvidos e os sentidos, aprendem a pensar através de imagens, sons, movimentos e histórias, e também que é possível dizer muitas coisas sem usar palavras e números. Além disso, os alunos têm a possibilidade de aprender sobre o que muitos artistas têm pensado e comunicado sobre o mundo, por meio da Arte, em várias épocas e lugares. A criança também se alfabetiza por meio da Arte, ela aprende com todo seu corpo, criando imagens, sons e movimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento da história da arte, bem como a análise e a apreciação das produções artísticas, favorecem e ampliam a qualidade das relações que a criança possa estabelecer, quanto em relação ao mundo. Assim, as propostas de desenho que envolvem exercícios de imaginação, observação, memória e experimentação também são bem recebidas para propiciar e tornar mais significativo esse aprendizado.

Ao abordar as relações entre ensino e aprendizagem no âmbito escolar, estamos falando sobre o processo de apropriação de saberes por parte do aluno, não somente nos seus diferentes níveis, mas também no que se refere às diferentes culturas e realidades com as quais ele tem contato.

As relações estabelecidas entre uma aprendizagem escolar ativa e a realidade global não deve se restringir a construções de cópias ou reproduções do mundo. A aprendizagem se dá quando somos capazes de elaborar de uma forma pessoal a representação de um objeto real ou conteúdo que pretendemos aprender.

Com base nesse raciocínio, entre os objetivos gerais do ensino fundamental apontados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), consta que os alunos são ca-

pazes de “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação”.

As relações entre escola, cultura e estética devem abarcar um campo muito maior do que procedimentos tecnicistas e conceitos descontextualizados da realidade.

O maior desafio para um professor é saber abordar qualquer tipo de arte, da mais recente às mais tradicionais, partindo de um olhar contemporâneo, impregnado de articulações didáticas.

Além das práticas pedagógicas sofrerem constantes modificações na busca de novos caminhos no campo da Arte, para adequar-se a um mundo em permanente transformação, as metodologias de aprendizado por meio da arte também são postas em xeque pela própria arte, que com suas novas configurações e propostas, apresenta ao receptor uma complexidade multissensorial que precisa ser de alguma forma incorporada às metodologias.

Aprendizagens dissociadas de sentido, de identificação pessoal ou sem nenhuma relação com as vivências dos alunos acabam por se tornar discursos vazios e descartáveis.

A produção artística, como algo vivo e em constante transformação, é repleta de signos que refletem as relações sociais que permeiam o cotidiano. Assim deve ser também na Arte, é essencial que os trabalhos realizados com Arte, considerem o cotidiano do aluno, construindo-se um ambiente de aprendizagem pulsante e diretamente conectado à realidade.

Portanto, é fundamental abrir espaços, dentro do contexto escolar, para que diferentes formas de expressão e aprendizagem sejam respeitadas e valorizadas por seu significado no processo de assimilação cultural e de construção do indivíduo na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARHEIM, Rudolf. Arte & percepção visual: uma psicologia da visão criadora. Trad. Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. 8ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. Revista Digital Art&, n.0, out. 2003. Disponível em: <www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>. Acesso em: 11 ago. 2014.

_____. Inquietações e mudanças no ensino da Arte Educação. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino de primeira a quarta série: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997, v.6. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 13ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

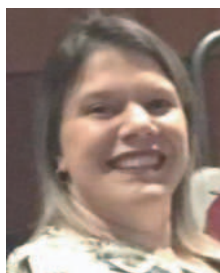
IABELBERG, Rosa. O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk, 2006.

LEITE, Maria Isabel. A criança desenha ou o desenho criança? A resignificação da expressão plástica de crianças e a discussão crítica do papel da escrita em seus desenhos. In: OSTETTO, Luciana E.; LEITE, Maria Isabel. Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão. Campinas: Papirus, 2004.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. Revista Brasileira de Educação, v.13, 9.112-122, 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/10.pdf>. Acesso em: 09 set. 2014.

PILLAR, Analice Dutra. Desenho e construção de conhecimento na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIANNA, Maria Letícia Rauhen. Desenhando com todos os lados do cérebro: possibilidades para transformação das imagens escolares. Curitiba: IBPEX, 2011.



Fernanda Abdallah

Graduada em Pedagogia pela UNINOVE – Universidade Nove de Julho, em 2015; Pós - Graduada em Psicopedagogia pela FALC – Faculdade da Aldeia de Carapicuíba em 2017; e Licenciada em Educação Artística pela UNG – Universidade de Guarulhos em 2011. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Prefeitura de São Paulo.





ENSINAR E APRENDER CIÊNCIAS NATURAIS NOS ANOS INICIAIS - DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

IOLANDA OLIVEIRA DE SOUSA

RESUMO: O objetivo deste artigo foi trazer à tona o quanto o ensino de ciências naturais é negligenciado nas escolas. Apesar disso, a importância de incentivar e motivar professores, através de formação continuada e adequação dos espaços necessários para o desenvolvimento das aulas, bem como reavaliar e aproveitar os materiais didáticos como livros disponíveis aos alunos, a importância de eliminar ou, pelo menos, diminuir os improvisos nas escolas para o ensino das ciências naturais. Ao mesmo tempo que, estimula as soluções simples para o desenvolvimento das aulas, transformando os obstáculos como: a falta de recursos materiais, espaços simples e conhecimentos próximos da realidade dos alunos em possibilidades de ensino. Em especial, tratar sobre a visibilidade dada a ciência e tecnologia nos planejamentos escolares para melhorar o cotidiano e as heranças impostas as próximas gerações.

Palavras-chave: Aprendizagens. Ciência. Criança. Curiosidades. Professores.

INTRODUÇÃO

Os fundamentos da ciência são: as evidências, as demonstrações, os experimentos, uso de linguagem própria, uso de modelos científicos. A alfabetização científica é um dos pilares da formação holística da criança, corroborando em transformá-la em cidadã cons-

ciente de seu papel na sociedade, pois as crianças estão sempre prontas a explorar o ambiente, buscar respostas para os acontecimentos e sempre acham que os adultos ao seu redor são capazes de responder seus questionamentos. Às vezes, as perguntas são muito mais precisas e requerem pesquisas e

conhecimentos. Daí a importância de planejar as aulas de ciências naturais, de maneira contextualizada com outras disciplinas como geografia e língua portuguesa, propor atividades desafiadoras e instigar a curiosidade do aprendiz.

Desafiar e motivar o estudante a participar das aulas, realizar as atividades e buscar se aprofundar mais nos conhecimentos em outras fontes, como a internet, livros e revistas científicas, ao mesmo tempo que as atividades práticas devem fazer parte com frequência destas aulas, como parte integrante dessa competência, mas não única e exclusiva, livros e outros materiais escritos não devem substituir as experimentações, as ciências naturais é uma competência de estudo prático e não teórico, em outras palavras é bipartido. Sendo primordial, a escrita de resenhas científicas e relatórios de procedimentos, de tal maneira que a habilidade proporcione ao aluno dissertar sobre o que observou e compreendeu, não apenas reproduza o que leu em algum impresso ou internet. A vivência nestas aulas é insubstituível. Através dos conhecimentos construídos pela escola que a criança busca no pensamento científico e se torna capaz de solucionar suas dúvidas e suas curiosidades organizadamente. O professor deve sempre buscar coerência entre a teoria: os registros, e as atividades práticas com uso ou não de simu-

ladores para que os conhecimentos não tenham fim neles mesmos. Exigindo metodologias próprias e promoção do trabalho cooperativo entre os pares. Dessa forma, a interação entre as crianças, as aprendizagens em grupo, respeito aos colegas, o cuidado com os materiais utilizados, sua participação de forma proativa seja alcançada. Assim como, as atividades práticas requerem registros através de resenhas científicas, de relatórios de procedimentos, as avaliações podem ser escritas, por produção de maquetes ou oralmente, através de observações e reflexões sobre os acontecimentos cotidianos e dos experimentos, ou seja, existem inúmeras maneiras de avaliar. Isso quer dizer que, o ensino de ciências está pautado em resolver problemas de compreensão das observações naturais, decodificar códigos próprios das ciências naturais.

A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO PARA A CRIANÇA

A alfabetização científica foi introduzida nos anos iniciais no Brasil com muita letargia, copiando modelos de ensino de outros países, revalidando hipóteses, subjugando o sujeito de aprendizagem a um ensino importado e sem sentido para as comunidades brasileiras. Por este motivo, se mostra tão distante do brasileiro a possibilidade de escolher as carreiras li-

gadas à ciência, como se não fosse parte do Universo, como se alguém devesse informar e não buscar por si, através da escola. Baseado neste hiato entre o caminho a percorrer para que o conhecimento científico produzido na escola ganhe relevância à criança e a busca de respostas para questões simples do cotidiano como: curiosidades sobre os acontecimentos meteorológicos, como se dá o movimento da terra em relação a outros planetas e ao sol, e tantas outras indagações pertinentes do mundo infantil. O professor deve estar atento para que todos os alunos estejam realmente incluídos no desenvolvimento do pensamento crítico e lógico, nos momentos de investigação científica, através dos experimentos. Não utilizar exclusivamente modelos científicos e sim a experimentação, bem como, a seleção de conhecimentos científicos a serem iniciadas neste ciclo deve ser criteriosa e enfática para ensinar e ao mesmo tempo, estimular as aprendizagens das ciências naturais. Em algumas regiões do Brasil, especialmente nas mais pobres e periféricas, esse ensino de vanguarda ainda não é realidade. Daí, a importância da educação continuada, com foco daqueles que formam os que formam, também para esta competência. Mas, há um abismo que separa os formadores dos professores, que em geral, fazem parte da geração que não passou pela alfabetização científica e por isso,

não enxergam o fundamento essencial das ciências naturais. Há uma insistência que as formações continuadas contemplem a língua portuguesa e as vezes matemática. Para que esse momento seja eficiente, uma das soluções seria ter professores das diversas disciplinas e em especial, de ciências da natureza tirando o gesso das pautas prontas, pouco dialógica e democrática, ficando muito aquém, reproduzindo atividades antigas que não são pertinentes ao mundo atual, globalizado, digital e conectado.

Há pelo menos duas décadas, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) colocou como essencial as disciplinas ligadas a ciência e tecnologia, elencou diversos aspectos que fazem dessas aprendizagens primordiais ao ser humano, entre elas o raciocínio lógico e as condições ambientais, bem como a preservação do meio ambiente para garantir o futuro das próximas gerações. Além de que, democratizar o ensino de ciências é garantir que esta não permaneça apenas em uma elite intelectual. Quanto mais pessoas com acesso ao ensino integral, mais chance haverá de um mundo melhor, mais justo, com recursos naturais mais preservados, garantindo a vida no planeta, especialmente, para os mais pobres, ir além do básico, a partir de conhecimentos científicos explorar

com mais eficiência os seus territórios. Esta é uma das justificativas para que, a ciência e tecnologia entre nos currículos escolares dos anos iniciais. Muitos alunos no Brasil e no mundo abandonam a escola antes de completar o ensino médio, desse modo, não ter contato com essa competência, retardar o ensino de ciência e tecnologia apenas nos anos finais e médio, excluirá aqueles que abandonaram os estudos por inúmeras razões que não é objeto de estudo aqui.

“O propósito mais geral do ensino das Ciências deverá ser incentivar a emergência de uma cidadania esclarecida, capaz de usar os recursos intelectuais da Ciência para criar um ambiente favorável ao desenvolvimento do Homem como ser humano”. (CARMO, 1991, p. 146).

Para iniciar os estudos, é importante indagar as crianças sobre seus conhecimentos sobre eventos naturais, observando o que já sabem e ao mesmo tempo deixá-las curiosas sobre certos assuntos. Depois de saber os conhecimentos prévios, de maneira simples, selecionar o que aprender em ciências, mesmo que, a escola não disponha de tecnologias e laboratórios. O professor, ao montar planos de aula deve elencar as ciências naturais de acordo com a realidade, a cultura e a importância daquele meio em que vivem os alunos dando sentido. Como exemplo, um alu-

no que vive na zona rural, em meio a plantações e criação de animais, é importante contemplar esta realidade, a importância daquele ecossistema em que vive.

As crianças pequenas possuem conhecimentos sobre o mundo que a cerca, a escola instrumentaliza, organiza, propõe a formulação do pensamento lógico e científico e, deixá-las fora desse ensino formal além de preconceituoso é ainda, colocar obstáculos para aprofundamentos nos anos subsequentes. (HARLEM,1989).

COMO SE DÁ O ENSINO DE CIÊNCIAS E SUA TRAJETÓRIA NO BRASIL

Como foi explanado acima, o ensino de ciências ao longo dos anos foi deixado para segunda ordem em detrimento da razoabilidade de aprender a língua materna. É pertinente que não seja aceitável uma criança ficar anos e anos na escola e não ser capaz de ler, escrever e interpretar textos. Mais tarde o ensino da matemática também foi sendo desmistificado e aqueles medos do ensino foi diminuindo a ponto de os professores valorizarem e criarem soluções concretas para que as crianças aprendam e desenvolvam nesta competência, mas ainda muito aquém do necessário. Hoje, desde pequenas, as crianças aprendem a contar, fazer gráficos, sequências numéricas extensas e até resolvem algumas situações de aprendiza-

gens. Ainda não possui relevância nas estatísticas baseadas nas avaliações externas, em que os dados apresentados demonstram que falta muito para que a educação atinja índices mínimos para se dizer que os alunos saem de determinados ciclos com aprendizagens significativas. Isto é facilmente percebido ao se deparar no mercado de trabalho, em que fica evidente a falta de proficiência de conhecimentos dos jovens.

Mas, e as ciências naturais? Esta é a área do saber mais deficiente no Brasil do século XXI, em levantamentos feitos pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) é possível dizer com certeza que o ensino integral no Brasil está engatinhando, longe do ideal. A escola com seus planejamentos, a falta de investimento, a falta de formação continuada e a desvalorização do ensino, fazem das ciências naturais uma habilidade secundária. O conhecimento oferecido na sala de aula é ínfimo ao necessário para contribuir para uma sociedade igualitária. O acesso da criança na escola foi universalizado sem a devida qualidade do ensino, sem atrativos para muitos aprendizes. E a todos os problemas que a escola apresenta somam-se as mazelas sociais como o desemprego voraz, que levam as famílias a priorizarem o sustento às aprendizagens e a falta de significado do ensino.

A trajetória do ensino de ciências no Brasil já passou por diversos momentos desde que foi introduzido no final do século XVIII com o positivismo. Já em meados do século seguinte a Escola Nova faz a tentativa sem sucesso de modificar o ensino tradicional e propõe que se baseie na sociologia, psicologia e Pedagogia. Por volta de 1950, os livros didáticos são introduzidos, mas são meras traduções e com conteúdo próprio de suas origens. Poucos anos depois, Estados Unidos e Inglaterra iniciam uma reforma educacional em seus currículos, incluindo Ciência e Tecnologia, algumas escolas brasileiras começam a seguir esse novo modelo educacional. Em 1960 o Tecnicismo chega ao Brasil e muitos veem como solução para todos os problemas, propondo que os estudantes se tornarão excelentes operários. Neste período, é criada a disciplina de ciências e para ela os respectivos professores de ciências, a disciplina se torna obrigatória em 1971. Já nos anos de 1980, com muita expectativa, são incluídas ciências, tecnologia, meio ambiente e saúde, mas, sem grandes avanços, o ensino continua sendo conteudista, apenas muda o foco para construção humana e não natural. As mudanças mais significativas ocorrem em 2001 com o programa Mãos na massa, que fomenta o ensino investigativo, portanto, é muito recente as novas metodologias, sendo muito pertinente, a educação continuada para

a formação docente para implementar, fortalecer e construir educação científica e tecnológica inclusiva, eficiente e contextualizada.

“O conhecimento científico é uma maneira de se interpretar os fenômenos naturais; a ciência é parte integrante da cultura; a ciência faz parte da história das diferentes formas de organização da sociedade; e o desenvolvimento científico e tecnológico é cada vez mais acentuado” (PRETTO, 1995, p. 19).

As pautas das aulas devem estar na construção de mapas conceituais, atividades práticas, discussões em rodas de conversa sobre determinados assuntos, gerando debates de ideias para construção de textos. Investigar fenômenos naturais recentes ocorridos principalmente, na comunidade em que vivem, deve ser a agenda da escola para a sociedade que se quer construir, formando cidadãos com consciência ambiental, que observe o rastro que deixa por onde passa e dos seus resíduos, conhecimento de si, do que consome. Sendo capaz de fazer boas escolhas de consumo e gasto energético, conhecendo e reconhecendo a simbologia própria da ciência comuns no cotidiano como: tabela de consumo de energia, saber diferenciar voltagens de aparelhos domésticos evitando panes e acidentes, bem como, a importância dos cuidados com os recursos naturais como a água, o solo e

as matas. As atividades devem estar pautadas no ouvir, falar e argumentar, sempre respeitando a opinião do outro para que a sua opinião também seja respeitada e investigação de fenômenos. O processo de ensino e aprendizagem do século XXI não deve ter apenas como objetivo, a constatação de fenômenos naturais, mas principalmente, fortalecer o pensamento crítico e científico e na busca de soluções para seus territórios e bem-estar social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ciências naturais, quando colocada nos currículos escolares, as aulas são dinâmicas, práticas e leves, tornando muito prazeroso para as crianças e para os professores. Como argumento para a frequência, permanência e participação dos alunos, que se sintam integrados e capazes em realizar as atividades práticas, elaborando e reelaborando resultados concretos. O estudo das ciências naturais proporciona a compreensão diária dos acontecimentos que os cerca, as crianças vão ganhando maturidade, independência e autonomia à medida que, se sentem responsáveis pelo desenvolvimento dos próprios saberes, este último um dos maiores desafios da escola e dos pais. Os professores que dão voz aos aprendizes e permitem que as crianças façam a busca pelo conhecimento,

estão contribuindo para uma sociedade mais justa, igualitária, promovendo o saber da interligação dos fenômenos naturais e do seu lugar no mundo, de maneira que se sintam corresponsáveis na preservação ambiental e compreenda que se faz parte desse ecossistema, ao prejudicá-lo, está prejudicando a si próprio.

A escola atual deve enfatizar a ressignificação dos saberes e curiosidades dos alunos, através de projetos pedagógicos e sequências didáticas, através de experimentos, observação ou pelas descobertas de profissionais das ciências, que tentam responder às demandas da sociedade, melhorando as necessidades dos seres humanos. Todas as vezes que os feitos aparecem na grande mídia, as crianças e adolescentes se sentem fortalecidos a se engajar a participar desse seletto mundo. E para finalizar, é importante ressaltar a visibilidade do ensino de ciências naturais nas escolas, ser destaque na condição de preservação da vi-

da no planeta, promovendo indivíduos capazes de cuidar e respeitar o seu meio, com responsabilidade social e ambiental.

REFERÊNCIAS

CARMO, José Manuel do. As ciências no ciclo preparatório: formação de professores para um ensino integrador das perspectivas da ciência, do indivíduo e da sociedade. In: *Ler Educação*, nº 5, maio/ago. 1991.

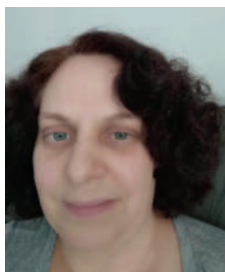
HARLEN, W. *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. 2ª ed., Madrid: Morata, 1994.

PRETTO, Nelson de Luca. *A ciência nos livros didáticos*. 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp/ Salvador: Editora da UFBA, 1995.

Ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios e possibilidades em Canoas-RS

<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/viewFile/954/868> acesso em 01 de agosto de 2020.

<http://loos.prof.ufsc.br/files/2016/03/O-ENSINO-DE-CI%C3%84NCIAS-NATURAIS-NAS-S%C3%89RIES-ANOS-INICIAIS-do-ensino-fundamental.pdf> Acesso em 02 de agosto de 2020.



Iolanda Oliveira de Sousa

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Franca (UNIFRAN), São Paulo, Brasil. Trabalha como professora no ciclo de alfabetização na Secretaria Municipal de Educação (SME) e na Secretaria do Estado de Educação (SEESP).





O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC'S) VOLTADO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

JANE NATHALI CARDOSO D'OLIVEIRA

RESUMO: O computador, a televisão, o celular, os tablets, e até mesmo, o videogame são tecnologias que auxiliam o educando no processo de ensino e aprendizagem dentro e fora das escolas, contudo, a utilização destes equipamentos na Educação Especial ainda é um desafio, pois alguns necessitam de auxílio em seu manuseio e conhecimentos de comandos. Com isso a criança com deficiência acaba por não participar desta estratégia de aprendizado, pois ainda falta investimento e programas específicos para elas, mas, apesar disso, o uso destas tecnologias está cada vez mais presente na vida escolar destes alunos que têm o direito de participar e aprender como qualquer outra pessoa sem necessidades específicas, e isso traz uma grande mudança na sociedade, que faz com que muitos órgãos e empresas de Tecnologias da Informação desenvolvam programas de assistência às pessoas com deficiências, proporcionando assim um aprendizado significativo e abre um novo caminho para os alunos e profissionais desta área.

Palavras-chave: Conhecimento. Educação. Tecnologias. Comunicação.

INTRODUÇÃO

Vivermos em uma sociedade em que o avanço tecnológico tem sido muito rápido, gerando uma transformação comportamental na

vida das pessoas. Com isso, busca-se utilizar-se dessas ferramentas como novas formas de comunicação e aprendizado no âmbito educacional e também na Educação

Especial, pois elas podem auxiliar na qualidade de vida da pessoa com deficiência, oferecendo assim, melhor qualidade de vida, possibilitando uma autoestima elevada (MEC, 1994).

Inserir a tecnologia como ferramenta de ensino e aprendizagem, no ambiente escolar se faz necessário. Sabemos que é preciso o domínio dessas novas tecnologias para que a educação escolar não fique para trás e se torne um processo de aprendizagem primitivo e obsoleto (PRETTO, 2001).

Para se trabalhar com alunos com deficiências é importante que o professor considere alguns princípios fundamentais, como os processos de desenvolvimento da aprendizagem. É importante ressaltar também que cada aluno com necessidade especial tem seu próprio caminho para o desenvolvimento, e que o conhecimento resulta da prática social (LOPES, 2005).

Segundo Aroeira et al. (1996), o papel do educador será, então, agir no sentido de contribuir para a conquista da autonomia moral, intelectual, social e afetiva da criança, compreendendo-a em toda a sua totalidade.

Desta forma, o embasamento teórico auxiliará o professor a identificar o que esse aluno já sabe, assim como o que ele está ap-

to a aprender. Sabe-se que muito mais que o afeto, o conhecimento teórico sólido dos processos da aprendizagem fará com que a ação do professor seja ilimitada.

Por exemplo, o professor que realiza sua prática pedagógica fundamentado na teoria de Piaget, considera o aluno como um sujeito ativo, capaz de estabelecer relações lógicas, ou seja, ser capaz de pensar, raciocinar, imaginar, construindo seu conhecimento mediante experiências, vivências e interação com tudo o que ela deseja conhecer, e em tempos em que tudo é interligado por meio das tecnologias, nada melhor do que inserir as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) como ferramentas de aprendizagem (PORTO, 2006).

Sendo assim, o importante é que a Educação Especial seja de qualidade e reconhecida não só no plano legislativo e nos documentos oficiais, mas pela sociedade como um todo, e para tanto, o uso das TIC's se tornou uma ferramenta fundamental nos dias atuais.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICAS E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

As várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das nações Unidas conhecido como "Regras-padrões so-

bre equalização de oportunidades para pessoas com deficiências” demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional (UNESCO, 2003).

Notando com satisfação um incremento no envolvimento de governos, leis, comunidades e pais, e em particular de organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas; e reconhecendo como evidência para tal envolvimento a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas, e organizações intergovernamentais naquela Conferência Mundial (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 1997).

Ainda de acordo com o documento, durante a Conferência Mundial de Educação Especial, foram representados 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia reafirmando o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com deficiências, incluindo-os dentro do sistema regular de ensino (UNESCO, 2003).

Nesse caso o documento traz também que toda criança tem di-

reito fundamental à educação, e por isso, deve ser dada as mesmas oportunidades ao estudante com deficiências a fim de se atingir e manter um nível adequado de aprendizagem. Além disso, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que lhe são únicas; e por isso, os sistemas educacionais deveriam ser designados e implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 1997).

No caso das escolas regulares que possuam a necessidade da Educação Especial deve-se pautar em meios eficazes para combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos; ainda, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimora a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 2003).

Assim, a Convenção de Salamanca, resultou em alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais adotando o princípio de educação inclusiva em forma de lei

ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, desenvolvendo projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva; e que encorajam e facilitam a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para a Educação Especial.

TIC'S, MÉTODO CONSTRUTIVISTA CONFORME ORIENTADO NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Um documento muito importante para orientar os educadores brasileiros são os Parâmetros Curriculares Nacionais, também conhecido como PCN's. Este documento é uma espécie de manual para as escolas sobre como deveria ser a orientação para o ensino, de acordo com o Ministério da Educação.

Criado em 1998, este documento tem como função orientar e garantir uma educação de qualidade e padronizada em todo país, socializando discussões, pesquisas e recomendações aos professores.

O documento norteador propõem um currículo baseado no domínio de competências básicas e que tenha relação com os diver-

sos contextos de vida dos alunos e sabemos que atualmente, as TIC's fazem parte do universo da maioria das pessoas.

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC, 1999) estes documentos foram feitos para ajudar o professor na execução de seu trabalho, servindo de estímulo e apoio à reflexão sobre a sua prática diária, ao planejamento das aulas e, sobretudo, ao desenvolvimento do currículo da escola, formando jovens brasileiros para enfrentar a vida adulta com mais segurança

Ainda, segundo diversas pesquisas, os Parâmetros Curriculares Nacionais defendem a linha construtivista surgida na década de 80, a partir de estudiosos da área como Ana Teberosky e Emília Ferreiro, que defende que a escola deve valorizar o conhecimento que a criança tem antes de ingressar na escola. Ou seja, as TIC's se tornaram uma estratégia indispensável (MORAN et al., 2012).

Assim, uma das ferramentas que podem ser utilizadas na educação inclusiva, são as Tecnologias Assistivas (BRASIL, 2007), pois, possibilita o trabalho do docente com o estudante:

Quando ela é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras

sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/ impedem seu acesso às informações ou limitam/ impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilita a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente (BERSCH, 2013, p.12).

Sendo assim, o trabalho baseado nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) tornando-se recursos que atraem, instigam e estimulam a aprendizagem desses estudantes:

...os ambientes de aprendizagem baseados nas tecnologias da informação e da comunicação, que compreendem o uso da informática, do computador, da Internet, das ferramentas para a Educação a Distância e de outros recursos e linguagens digitais, proporcionam atividades com propósitos educacionais,

interessantes e desafiadoras, favorecendo a construção do conhecimento, no qual o aluno busca, explora, questiona, tem curiosidade, procura e propõe soluções. O computador é um meio de atrair o aluno com necessidades educacionais especiais à escola, pois, à medida que ele tem contato com este equipamento, consegue abstrair e verificar a aplicabilidade do que está sendo estudado, sem medo de errar, construindo o conhecimento pela tentativa de ensaio e erro (ZULIAN e FREITAS, 2000, s/p).

Por fim, Manzini complementa que:

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho

de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência (MANZINI, 2005, p. 82).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa constatou que pessoas diferentes, consideradas com deficiências sempre sofreram algum tipo de preconceito. Na história da humanidade, podemos encontrar registros que mostram que os preconceitos em relação a essas pessoas sempre existiram.

Esse olhar foi se modificando conforme a sociedade evoluiu e criou sistemas educacionais que buscam favorecer a inclusão social, apesar dos preconceitos ainda existentes.

Essa mudança de paradigma vem norteando também as novas políticas de Educação Inclusiva no Brasil, cujo objetivo é equiparar as oportunidades de participação na vida social.

Assim, nesse caso o papel do educador torna-se fundamental para que essa mudança se efetive na nossa sociedade. Os professores têm o privilégio de ser um dos mais importantes profissionais agentes de tal mudança, promovendo a educação inclusiva de crianças desde os primeiros anos de vida,

tanto da criança com deficiência, como daquelas que conviverão com ela, criando assim, condições para a emergência de uma sociedade menos preconceituosa.

Por fim, conclui-se que as TIC's como ferramenta de aprendizagem na Educação Especial são necessárias. Afinal os PCN's nos sugerem um método construtivista de ensino que propõe um currículo baseado com os diversos contextos de vida dos alunos e as TIC's se tornaram uma estratégia indispensável nesse sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AROEIRA, M.L.C. Didática de pré-escola: vida criança: saber brincar e aprender / Maria Luísa C. Aroeira, Maria Inês B. Soares, Rosa emília de A. Mendes. - São Paulo: FDT, 1996.
- BERSCH, R. Introdução à tecnologia assistiva. CEDI - Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre: 2008. Disponível em: Acesso em: 14 ago. 2020.
- 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: 17 ago. 2020.
- LOPES, M. C. L. P. Formação Tecnológica: Um Fenômeno Em Foco. Campo Grande: UCDB, 2005.
- MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: Ensaio pedagógico

gicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, p. 82-86, 2005.

MEC, Ministério de Educação - Metodologia Para Avaliação De Materiais De Ensino. Brasília, MEC/BRASIL, 1999.LO

MEC, Ministério de Educação - Secretaria de Educação Especial Política Nacional De Educação Especial, Brasília, MEC - SEEDSP 1994.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA - Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais - Brasília, Corde, 1997.

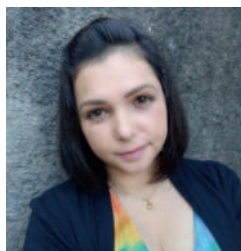
MORAN, J.M.; MASSETTO, M. T.; BEHRENS, M.A. Novas tecnologias e mediações pedagógicas. Campinas, SP. Papirus, 2012.

PORTO, T. M. E. As Tecnologias De Comunicação E Informação Nas Escolas: Relações Possíveis... Relações Construídas. São Paulo: Saraiva, 2006.

PRETTO, N. de L. Linguagens E Tecnologias Da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

ZULIAN, M.S.; FREITAS, S.N. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. Cadernos de Educação Especial / Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação / Departamento de Educação Especial / Laboratório de Pesquisa e Documentação - LAPEDOC -. Vol. 2 (2001) - Nº 18 (2001) - 112 p. - Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2001/02/r5.htm>. Acesso em 14 ago. 2020.



Jane Nathali Cardoso D'Oliveira

Pedagoga formada pela Universidade Paulista (UNIP). Especialista em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana (FACITEP). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Prefeitura Municipal de São Paulo.





DESAFIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) E AS PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA

JAQUELINE REBOUÇAS CACHATORI SILVEIRA

RESUMO: O presente artigo visa analisar as formas de aprendizagem que pautam a Educação a Distância (EaD), tendo em vista a compreensão da importância desta para a vida do indivíduo que assoberto de tarefas diárias e com diversos problemas que envolvem sua vida, não tiveram condições de completar seu estudo num curso regular, ou em tempo correto, e hoje para melhorar seu conhecimento e alcançar seu desenvolvimento profissional, busca este modal de educação para qualificar-se de forma adequada. Por este motivo é preciso analisar a importância da Educação a Distância nos dias de hoje dentro do processo de aprendizagem, a proposta é elencar alguns pontos importantes para que este processo seja realmente efetivado e se torne importante na vida dos educandos. O objetivo deste artigo é refletir sobre a necessidade de oferecer uma aprendizagem significativa dentro da perspectiva do ensino a distância, pautada na utilização das atuais ferramentas tecnológicas que favoreçam a busca da qualidade de ensino, mudando por completo a visão de que a aprendizagem significativa é feita somente dentro dos muros da escola. Conclui-se que a aprendizagem está presente em todos os espaços, e para que estes espaços sejam utilizados efetivamente é necessário adaptar-se a este novo processo.

Palavras-chave: Aprendizagem. Educação. Desenvolvimento. Metodologia.

INTRODUÇÃO

A importância da Educação a Distância (EaD) nos dias de hoje

dentro do processo de aprendizagem traz alguns pontos importantes para que o processo seja realmente efetivado e se torne sig-

nificativo na vida dos educandos, desta forma busca-se a reconstrução a proposta inicial que constitui a escola regular, pautada no ensino presencial, e diário, modificando-a e oferecendo um novo caminho de se alcançar o conhecimento.

Diante disto, a proposta deste artigo é analisar as formas de aprendizagem que constituem a Educação a Distância. Por meio desta análise, busca-se considerar o favorecimento desta modalidade de ensino para a vida do indivíduo assoberbado de tarefas que necessita aperfeiçoar seu conhecimento qualificando-se adequadamente para seu desenvolvimento profissional.

Cabe também dentro desta análise, observar a necessidade de oferecer uma aprendizagem de qualidade utilizando as atuais ferramentas tecnológicas, presentes no dia a dia do educando. Busca-se dentro desta reflexão, oferecer ao professor e ao aluno meios de compreender a real proposta da EaD, transformando-a em mais uma ferramenta de ensino pautada na qualidade.

Hoje é comum, as escolas se apoiarem na Educação a Distância, devido o momento de pandemia, porém, é importante deixar claro que este modelo de educação existe a muito tempo. O ano de 2020 trouxe diversos desafios para a equipe educacional, que deixam em evidência a importância desta

modalidade de ensino, tornando necessária uma reflexão sobre sua efetividade.

Compreender as necessidades educacionais deste ano, nos leva a descobrir as novas formas de fazer educação. Por meio desta análise, busca-se tornar possível a reconsideração alguns pontos de vista que destoam do atual cenário e que dificultam a vida do professor que não está preparado para esta reformulação da educação.

Este artigo estimula a busca da compreensão das formas dialéticas existentes dentro do ato de ensinar, e também a percepção de como se dá as trocas dentro das relações entre professor/aluno no Ensino a Distância. Nesta proposta de reconstrução, o docente deve se dispor modificar sua forma ensinar, se dispondo também a aprender com o aluno, aprendendo a respeitar as liberdades, e a refletir sobre suas posições se reconstruindo, percebendo que seu papel docente hoje é de orientador, e o do aluno, apesar de estar em formação, é também de ensinar e que ambos tem muito a aprender juntos,

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NOS TEMPOS ATUAIS

Segundo FREIRE (1995), o ato de ensinar, sugere uma relação dialética entre professor e aluno que se resume em professor, que

se dispõe a ensinar, tendo como uma das qualidades presentes a segurança em si mesmo, e outro, o aluno que se dispõe a aprender buscando suprir sua necessidade. FREIRE (1995, p.91), destaca que este ato dialético se baseia no fato de ser o professor seguro na firmeza com que atua, com que decide, com que discute suas próprias posições, mostrando-se como um formador, dono de saberes diversos, e na outra ponta da relação, está o aluno que se apresenta como um ser em formação.

Compreende-se então, que todo processo de educação escolar é intencional e sistemático e baseia-se na elaboração e realização de um programa de experiências pedagógicas a serem vivenciadas em sala de aula e na escola, o que inclui a avaliação deste processo.

De acordo com Perrenoud (2004), a aprendizagem ocorre em ciclos como uma alternativa de organização do ensino. Estes ciclos determinam o tempo de aprendizagem dos alunos, e serve como caminho que busca assegurar a permanência dos alunos na escola em sua totalidade, buscando oferecendo-lhes um ensino de qualidade.

Segundo Freire (apud LUDWIG, 1998), visa-se dentro desta proposta, garantir a democratização do ensino, oferecendo escola para todos, regularizando o fluxo escolar, respeitando as limitações

e cada aluno, favorecendo sua natureza de aprender e ensinar, entendendo que cada aluno possui o seu tempo de aprender e se desenvolver, porém, há uma grande lacuna neste processo, pois existem pessoas que não conseguem estar presentes dentro da escola em horário determinado e pautado no sistema educacional vigente.

Diante das dificuldades impostas pelo sistema e pela situação a qual vive nosso aluno, temos uma quantidade enorme de impedimentos que não permitem o acesso e a participação nas aulas presenciais, Cabe elencar que estes impedimentos giram em torno de questões como o número de vagas ser menor do que número de alunos que buscam por vagas, a falta de tempo hábil para dedicar-se aos estudos presenciais, uma vez que a necessidade de trabalho os impede de estar presentes na aula, etc.

Estes grandes desafios impedem o desenvolvimento de uma educação de qualidade, todas estas dificuldades existem devido ao fato de existir uma grande diferença social que abrange a proposta educacional presencial, muitos alunos necessitam trabalhar, e por sua vez, apresentam dificuldades em estar presente na sala de aula, tornando necessário desenvolver um sistema escolar que alcance a todos dando oportunidades iguais, para daí modificar a visão exclu-

dente da escola, garantindo condições adequadas para o desenvolvimento e aprendizagem de todos.

Observa-se que o papel da escola está relacionado ao incluir, e por isso torna-se extremamente necessário o desenvolvimento de um modal de ensino que favoreça estes que estão fora do espaço-tempo devido às necessidades de sobrevivência e busca de seu sustento, pautado nisso surge a EaD desenvolvidas com condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho, e a formação do aluno, abrindo caminho para alcançar os que de certa forma estavam à margem da participação efetiva presencial,

O desenvolvimento da Educação a Distância busca modificar a concepção de aprendizagem, seu objetivo é ir além do fato de ocupar o tempo e o espaço escolar, tendo como ponto crucial a democratização do ensino, ampliando os espaços escolares para além dos muros da escola, modificando a função da educação escolar presencial, apoiando-se nas tecnologias (LEVY,1993).

As tecnologias favorecem o trabalho educacional na sala de aula, mas na EaD elas são organizadas para suprir as necessidades dos alunos, favorecendo a expansão do espaço escola, diminuindo os problemas de acesso e adequando o atendimento à clientela

recebida. É preciso destacar que para alcançar o real significado do termo aprendizagem neste modelo educacional, a Educação a Distância necessitou passar por diversas transformações onde foi preciso adequar os objetivos educacionais, reorganizar o agrupamento dos alunos de acordo com suas disponibilidades, permitindo os acessos em horas diversas, além de unificar a forma de ensino para que seja possível avaliá-los e aproveitar todos os saberes de acordo com suas capacidades, alcançando avanços progressivos dentro do processo escolar.

É preciso compreender como acontece a mágica do aprendizado, para, que pautado neste processo, se compreenda quais são os pontos a serem trabalhados na proposta educacional da EaD, para que por meio deste entendimento de como se dá as formas de aprender do indivíduo, se possa favorecer o desenvolvimento do processo educacional dentro deste modelo de educação.

Estas análises são necessárias para tornar possível a concepção de oportunidades que modifiquem a ideia de que a internet é somente passatempo. Nos dias de hoje, trabalhar dentro da internet é fazer com que o mundo gire, é muito mais que ser telespectador. Esta imagem de mero espectador necessita ser revertida urgentemente, para garantir as

aquisições dos conhecimentos disponíveis dentro das mídias.

Isto depende também do professor, que neste momento é o profissional que conduz e orienta as atividades, ter em mente que ambos ele e aluno, são os interlocutores do processo e que ambos desenvolvem este papel dentro da proposta e são responsáveis por ela, uma vez que educar se torna uma via de mão dupla, onde todos aprendem e ensinam, considerando a experiência de cada um.

É preciso considerar que as relações estabelecidas entre aluno e professores trazem consigo um importante instrumento de desenvolvimento que deve ser levado a sério, pois nesta perspectiva educacional todos trilham juntos o caminho que leva a novos saberes, sendo necessário manter uma relação de respeito e construção coletivas para garantir um aprendizado sólido e significativo.

Ao valorizar as condições existentes para ensinar e o tempo do aluno, permitimos que a EaD transforme-se de maneira a se estabelecer o processo ensino aprendizagem de forma ampla e eficiente, criando uma relação de responsabilidade, garantindo a percepção de como se aprende na escola e em casa, enfatizando os problemas e buscando a solução para eles, neste enfoque, é possível transformar o professor em ori-

entador, tirando-o da posição inicial de detentor do saber.

A EaD permite a reinvenção do ser humano na aprendizagem de sua autonomia, ela está interligada à reinvenção das formas de aprender, com isso neste novo cenário pode-se destacar dentro da educação à distância novas possibilidades de ensino.

Observa-se dentro das relações criadas na EaD uma diminuição dos obstáculos existentes dentro escola regular no que diz respeito aos estímulos, pois a forma de construir a aprendizagem pautada nas relações com os diversos aprendizados disponíveis em tempo real, permite o entendimento de forma facilitada.

O conhecimento se dá após o indivíduo assimilar todas as informações recebidas e interiorizá-las, isso acontece quando o aluno ao conviver com as falhas e buscar caminhos por meio da reflexão e ação para corrigi-las, a proposta de EaD promove esse exercício reflexivo.

O objetivo desta proposta educacional, é o de promover a democratização do ensino, oferecendo escola para todos, regularizando o fluxo escolar, respeitando as limitações e cada aluno. É contribuir com sua natureza de aprender e ensinar, de forma a respeitar cada aluno dentro do seu tempo de

aprender e desenvolver, modificar a visão de mundo e ressignificando o papel da escola.

Observa-se que este processo pode ser complicado, pois a educação e a aprendizagem fazem parte de uma proposta grandiosa e antiga de educação, pautada em trocas presenciais que garantem as relações baseadas no contato, por tanto, uma educação que se propõe a oferecer o conhecimento presencial.

As muitas relações existentes neste espaço baseiam-se no real, no presencial, onde o professor ensina, o aluno aprende, o professor dá a bronca o aluno retruca ou assimila, os colegas se abraçam, os fatos acontecem em tempo real, é uma relação pautada no 'olho no olho', e isso dificulta qualquer outra possibilidade de perceber que o conhecimento pode ser algo abstrato e ao mesmo tempo real, tornando-se possível de ser realizado a distância.

Os cursos de formação não preparam os seus alunos para esta nova realidade, não há conhecimento e orientação que os tenha preparado para esta inovação, a formação até hoje recebida é imediatista, se quer agora, briga-se pelo agora, e de repente tudo muda, a educação vai de encontro a esta realidade que atualmente modifica a realidade sem nos dar tempo de estar preparados para ela.

O ideal seria ter garantidas as condições adequadas para a implementação desta nova realidade, para garantir que as ferramentas midiáticas fossem aliadas da proposta, para não sermos pegos de surpresa, para isso, deve-se adequar os cursos de formação docente de forma a promover as reflexões sobre as técnicas adequadas para o desenvolvimento do trabalho da EaD, minimizando os problemas que encontramos nos dias de hoje.

Nos deparamos com a mudança em tempo real, tudo se organiza a maneira que as coisas vão acontecendo, e a partir daí, o novo vem chegando, e os professores e alunos vão se adaptando. O professor tem a responsabilidade de conduzir os alunos dentro de todos os eventos que levem ao desenvolvimento educacional, porém neste processo de ensino/aprendizagem do Ensino a Distância, se permite dividir, deixando presente o sentimento de corresponsabilidade dos alunos, uma vez que estes são gestores de seu próprio processo de aprendizagem, modificando o que sempre se soube fazer, controlar o tempo (LEVY,1993).

A maneira que a educação se apresenta hoje, não permite mais que o professor controle o tempo, defina dentro do seu cronograma como e quando se deve fazer algo, assim era o ensino dentro da sala de aula, hoje é preciso reinventar

tendo o cuidado de realmente ensinar e não de transferir o conhecimento, deixando a cargo do aluno a escolha do tempo adequado de aprender, é preciso neste momento, reconstruir a posição de professor, que deixa existir da forma tradicional e se transforma, tornando-o tutor, para compreender isso, é preciso considerar que indispensável a necessidade de uma preparação qualificada para conduzir este novo processo de ensino aprendizagem.

Assim é necessário considerar o saber do aluno, sua bagagem, sua cultura, é preciso compreender que o ato de aprender e ensinar é uma característica essencialmente humana, tendo consciência de que todos temos algo para ensinar e também a aprender.

Os alunos nos tempos de hoje vivem a tecnologia, tem todos os conhecimentos na mão, a EaD veio para ressignificar o que vem a ser então a escola, pois tudo e todos os conhecimentos já estavam na mão dos alunos, a um clique, e muitas vezes os impedimos presencialmente de acessá-los proibindo celulares na aula, ou solicitando que os desligasse, o que de certa forma, foi um grande erro, pois não nos preparamos para assumir esta nova realidade.

As tecnologias, muito negadas no trabalho presencial, favorecem e muito o trabalho

educacional, organizadas dentro da EaD servem para suprir as necessidades dos alunos de informação, favorecendo a expansão escolar diminuindo os problemas de acesso, adequando o atendimento a clientela recebida.

O tempo passou mais rápido fora da escola, e ensinar tornou-se um enorme desafio, seja na modalidade de ensino presencial ou à distância, porém, a natureza pedagógica que temos e nos acostumamos, não nos permitiu evoluir, acabamos nos perdendo no tempo e ficando para trás.

Hoje existe a necessidade de profissionais qualificados para assumir os riscos de ensinar de forma consciente e responsável, seja, para assumir o desafio de transformar informações transferidas em conhecimento, seja para vislumbrar a EaD como a reinvenção do processo de aprendizagem pelo ser humano em busca da construção de sua autonomia, é preciso estar capacitado para interligar este processo de formação à reinvenção das formas de aprender, construindo um novo cenário, destacando esta nova modalidade de educação como uma nova possibilidade de ensino.

Seguindo esta linha de pensamento, observa-se que incluir alunos em salas EaD, regulares com professores capacitados, criativos, reflexivos é urgente e neces-

sário, porém, não é uma tarefa fácil, considerando que por vezes o aluno que ali se encontra necessita de suporte físico, baseado em algum tipo de aparelho de apoio, suporte psíquico, que se baseia em material e apoio que estimule o desenvolvimento do pensamento e habilidades específicas no caso de alunos com algum tipo de deficiência, para oferecer meios de realizar as atividades todas as atividades oferecidas ao grupo a contento, sem prejudicar nenhum aluno.

Ao realizar estas reflexões, entende-se que por meio de um suporte de aprendizagem adequado a necessidade imediata do aluno e da aula bem planejada, com recursos diversos, será possível que o professor possa contribuir com a formação dessa criança, garantindo-lhe o real direito à educação.

Entende-se ainda que para o ensino ser eficiente deve-se ter princípio colaborativo, onde o trabalho realizado se dá em grupo, em duplas, por meio da adaptação curricular, sendo desta forma transferida pelo aluno para um saber individualizado que lhe permitirá agir diretamente sobre o meio após a apreensão do conhecimento.

Cabe então dentro desta perspectiva renovada de educação, considerar que a EaD é uma modalidade de ensino que veio para fazer parte do novo da educação e

para isso devemos considerar que para evitar o sofrimento do professor em sala de aula virtual é preciso que as Universidades os preparem para a realidade que vão encontrar, levando-os a compreender o limite de seu poder, percebendo que lecionar hoje, apesar da formação recebida, vai muito além, é preciso perceber que a educação é viva e segue um fluxo que deve ser acompanhado.

É preciso que os coordenadores, dentro do seu trabalho de orientação, vislumbrem esta opção e favoreçam a reflexão sobre o papel do professor/educador de forma ampla, dando-lhe consciência de que é preciso apoiar-se nas novas ferramentas para aperfeiçoar e oferecer ensino adequado de maneira satisfatória.

É necessário perceber que ao expor os alunos às tais aulas virtuais, estamos sim, criando uma pequena guerra de nervos, onde se trava uma pequena luta, onde o professor tenta chegar ao mundo do aluno, e o aluno apresenta-se alheio o tempo todo, desenvolvendo um processo de desgaste profissional enorme, imposto, a rigidez diária apresentada, o que dificulta hoje nossa prática, mas devemos ter ciência que esta forma antiga não é sinônimo de Democracia, mas, é uma falha muitas vezes assimilada durante a preparação profissional.

Deve-se ter em mente que o novo se apresenta e se nos despirmos da nossa rigidez, perceberemos que alunos e professores têm muito a ganhar, e que o novo pode ajudar a ver de diferentes formas a educação os aproximando do que está longe, trazendo-nos para realidades que por muitas vezes estiveram presentes somente nas mentes, e agora, está bem próxima, dentro da tela de um computador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que valorizar a EaD baseia-se em vários fatores determinantes, e um deles está ligado às condições de tempo do aluno, pois na escola presencial, há horários, espaços adequados, materiais individualizados, toda relação se dá entre professor e aluno e a EaD transforma esta realidade criando uma relação de distanciamento onde se aprende também em casa, mas no tempo do aluno, o que a princípio oferece grandes problemas e estimula a busca para a solução destes mudando o enfoque do fazer educação transformando o professor em orientador e não detentor do saber.

Observa-se que há uma diminuição dos obstáculos criados pela escola regular, no que diz respeito a estimular e criar uma relação que pode ser atribuídos à dificuldade de buscar possíveis entendimentos en-

tre ambos os segmentos, por apresentar empecilhos de aceitação, realização de intervenções e correções de impedimentos, uma vez que muitos professores e orientadores apresentam reservas na relação com a EaD construindo uma imagem negativa sobre ela.

Por meio do entendimento de como se dá o processo educacional da Educação a Distância, é possível transformar e favorecer oportunidades para que se quebre o estigma de que a EaD não pode ser considerada uma proposta educacional eficiente, pois apesar da falta de contato e conhecimento existente sobre ela, é possível garantir as aquisições dos conhecimentos que não dependem mais somente do profissional, no sentido de conduzir e orientar as atividades, mas de todo o conhecimento existente nas ferramentas remotas que favorecem o desenvolvimento.

É preciso considerar que as relações estabelecidas entre aluno e escola são um importante instrumento de desenvolvimento que deve ser levado a sério, não a utilizando como um mero instrumento de evolução profissional e sim como o caminho para a busca de novos saberes. Fazendo-se necessário respeitar esta relação como caminho coletivo de busca de soluções não como passatempo sem importância.

O conhecimento é algo que se constrói à medida que o indivíduo toma consciência e supera as suas dificuldades, convivendo com as falhas e buscando caminhos para que através da reflexão consiga corrigi-las, cabendo à família e a escola promover tal exercício reflexivo, esta reflexão é favorecida pela EaD, pois os métodos didáticos utilizados favorecem esta prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLONI, M. L. Educação à distância. São Paulo: A. Associados 2003.

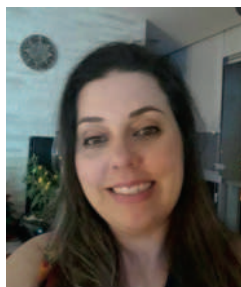
_____. Modelos de Educação à distância. São Paulo: A. Associados 2003.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: N. Fronteira - 27ª Edição de bolso 2007.

LUDWIG, A. C. W. Democracia e ensino militar. São Paulo: Cortez 1998

.LÉVY P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

PERRENOUD, P. Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.



Jaqueline Rebouças Cachatori Silveira

Mestre em Sanidade, Segurança Alimentar e Ambiental no Agronegócio pelo IBSP Instituto Biológico de São Paulo; Graduada em Biologia pela UMC Universidade de Mogi das Cruzes; Graduada em Pedagogia pela UNINOVE Universidade Nove de Julho; e Pós graduada em Docência Superior pela FAEP Faculdade de Educação Paulista. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo e Professora de Educação Básica II no Governo do Estado de São Paulo.



COMO A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS IMPACTOU NA EDUCAÇÃO?

JOSÉ LEONARDO SILVEIRA SIQUEIRA

RESUMO: O surto da Covid-19 apresenta sérias preocupações aos sistemas de ensino globais. Esforços para conter a pandemia levaram ao fechamento não programado de unidades educacionais em diversos países, deixando milhões de alunos fora da escola. O estudo propõe, por meio de pesquisa bibliográfica, uma reflexão quanto ao impacto da Covid-19 na educação. Os resultados nos mostram efeitos adversos na educação, incluindo interrupção do aprendizado e a diminuição do acesso à informação, ocasionados por infraestruturas ruins, problemas de rede, inacessibilidade e pouca habilidade digital. Ressalta, ainda, a necessidade de instituições de ensino adotarem tecnologias emergentes e ampliem as habilidades digitais de acordo com as tendências e realidades globais na educação.

Palavras-chave: Covid-19. Quarentena. Ensino à Distância

INTRODUÇÃO

O recente surto da pandemia do Coronavírus aumentou as lacunas no setor educacional em todo o mundo, além de apresentar grandes efeitos nocivos à humanidade. O surto da Covid-19 causou interrupções nos sistemas de ensino e gerou preocupações globais com a saúde da população, difícil de se gerenciar pelos sistemas existentes.

Apenas alguns meses após o surto da doença, foram perceptíveis as mudanças drásticas no estilo de vida de todo o mundo, forçando bilhões de pessoas a ficarem em casa, trabalhando e estudando remotamente, limitando a liberdade das pessoas de se locomoverem. A Covid-19 não apenas acarretou um bloqueio total em muitos países, mas também já causou a morte de milhares de pessoas.

O novo Coronavírus afetou todos os aspectos da atividade humana, desde a educação, pesquisas, esportes, entretenimento, transporte, interações sociais, economia e política. De fato, o mundo inteiro se angustia com as ameaças da Covid-19. A realidade é desafiadora e o setor educacional continua sendo um dos mais atingidos pelo surto de Coronavírus.

VISÃO GERAL DO NOVO CORONAVÍRUS

O Novo Coronavírus é uma doença contagiosa que surgiu, pela primeira vez, na cidade de Wuhan, na China, em 2019. Posteriormente, foi codificada em “Covid-19” pela OMS (Organização Mundial da Saúde). O surto do Coronavírus já é visto como uma das piores pandemias globais em décadas. Diariamente é possível notar o aumento na taxa de mortalidade, bem como na facilidade de disseminação, que é perturbadora.

Pesquisas mostram que pessoas idosas e com problemas médicos subjacentes, como doenças cardiovasculares, diabetes, doenças respiratórias crônicas e câncer, são mais propensas a desenvolver doenças graves a partir do Coronavírus.

Até o momento em que esse estudo é preparado, uma série de pesquisas é realizada, em todo o mundo, para que seja encontrada

uma vacina para controlar o contágio (já em fase de testes). Ainda assim, desde o início é demonstrado, em diferentes países, que uma mudança comportamental pode ajudar a conter a disseminação do Coronavírus. Algumas das medidas adotadas incluem: lavagem constante das mãos com desinfetantes à base de álcool, boas atitudes respiratórias, uso de máscaras, evitar tocar o rosto e reduzir o contato com pessoas através do distanciamento social.

O Coronavírus é um problema global que requer mais coordenação para conter o surto, com êxito, e lidar com seus efeitos posteriores.

RESPOSTAS GLOBAIS À PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

Uma resposta proativa é crítica para conter qualquer surto de doença. No entanto, o Coronavírus pegou o mundo de surpresa. A maior parte dos países afetados não possuía preparo, incluindo grandes potências mundiais. Logo após o surto, a OMS emitiu diretrizes e atualizações sobre como mitigar a disseminação da pandemia e, posteriormente, muitos países adotaram medidas diferentes, além das diretrizes da OMS, para conter a propagação da doença. Houve um grande bloqueio na maior parte do mundo, e a população foi “convidada” a trabalhar em casa.

Alguns países usaram, até mesmo, suas forças armadas para tentar conter a disseminação, empregando rígidas restrições de contato social. Houve o aumento na demanda por equipamentos de saúde, e também por profissionais qualificados, dispostos a enfrentar os efeitos da Covid-19.

As respostas globais à pandemia variaram de país para país, mas a maioria endossou o fechamento das instituições de ensino como forma de conter a disseminação do vírus.

É importante notar que, enquanto muitos países estavam fechando suas escolas, outros como o Brasil, mantiveram suas escolas abertas, como um tipo de estratégia para conter o contágio. Vale ressaltar que, em meados do mês de março de 2020, o fechamento das escolas foi, finalmente, autorizado, sendo visto como uma boa medida de apoio para conter a propagação da doença, mas também apresentou alguns efeitos adversos e, por consequência, nos mostrou o quão despreparados estávamos para prosseguir com os processos de ensino-aprendizagem de milhões de estudantes, que iniciaram um enfrentamento de diversos desafios educacionais.

O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO

O surto do Coronavírus afetou negativamente as atividades

educacionais em todo o mundo, levando ao fechamento generalizado de escolas, ocasionando uma série de interrupções nas atividades acadêmicas.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), mais de cem países implementaram fechamento de escolas em todo o país, impactando mais da metade dos estudantes da população mundial.

O fechamento das escolas acarreta altos custos sociais, educacionais e econômicos, e as interrupções causam prejuízos a toda comunidade, mas seu impacto é, particularmente, mais agravante para as pessoas menos favorecidas.

A interrupção causada pela Covid-19 no setor educacional pode durar muito mais do que o esperado, caso uma solução não seja encontrada a tempo e a propagação da doença continue.

Sem dúvida, o fechamento não planejado das escolas pode ocasionar sérios problemas aos estudantes, pais, responsáveis e demais membros da comunidade interna e externa, e isso afeta negativamente o interesse acadêmico e o desempenho dos alunos. Se os estudantes não estiverem envolvidos produtivamente, poderá levar à ociosidade, o que resultaria no envolvimento dos jovens em

atividades ilícitas, além da perda de interesse em aprender, resultando em um baixo desempenho acadêmico. O problema se estende, ainda mais, em situações de fechamentos mais longos, que podem resultar em um número maior de estudantes que se reúnem fora das dependências da escola.

O fechamento das escolas é muito controverso, e pode afetar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e o desempenho acadêmico, especialmente para os alunos com necessidades educacionais especiais, ou com dificuldades de aprendizagem, que geralmente requerem maior atenção e orientação dos educadores.

Muito embora a tecnologia possa ser usada para remediar algumas das consequências aqui apresentadas, ela não pode substituir o importante efeito de interação de alunos e professores. Além disso, muitos estudantes não têm o acesso necessário às tecnologias, o que maximiza o baixo potencial de aprendizado durante o fechamento das escolas. No entanto, contra toda essa realidade, alguns estudiosos enfatizam que o fechamento proativo da escola durante a pandemia continua sendo uma das intervenções mais benéficas que podem ser empregadas para mitigar o impacto da doença epidêmica.

QUAL O EFEITO DO FECHAMENTO DAS ESCOLAS?

O fechamento das escolas pode ocorrer não somente por uma pandemia, como também por greves trabalhistas, desastres naturais, ou outras emergências que julguem como extremamente necessário a interrupção do ensino presencial. Ou seja, o fechamento das unidades é uma maneira deliberada de sanar problemas identificados e que afetam, direta ou indiretamente, as escolas.

Ainda que muitos se oponham, o fechamento das escolas, como forma de inibir a disseminação do Coronavírus é prejudicial para muitos sistemas educacionais em todo o mundo. Em 23 de março de 2020, mais de 1,3 bilhão de alunos estava fora da escola devido ao fechamento das instituições, em resposta à Covid-19, afetando educação básica e ensino superior.

Tal fechamento aconteceu de duas formas: reativo e proativo. No primeiro, as escolas foram fechadas após a descoberta de casos de Coronavírus entre os alunos, funcionários ou familiares. Em contrapartida, no segundo caso o fechamento ocorreu antes que a doença chegasse às portas da escola. Em ambas situações, o fechamento desencadeou novos problemas, como a transição para a aprendizagem à distância e em casa. Porém, como atender àqueles que dependem da escola para

outras necessidades como, por exemplo, a alimentação?

O fechamento das escolas fez com que aumentasse a pressão sobre os alunos, professores e responsáveis, especialmente aqueles com poucas habilidades digitais e/ou que tenham disponibilidade limitada aos recursos tecnológicos para a educação continuada. O aumento da carga de trabalho sobre os responsáveis talvez seja o mais prejudicial, pois não foi oportunizado a muitos deles a possibilidade de trabalho remoto, seja pela função específica exercida, ou natureza informal de ocupação. Dessa forma, além dessa responsabilidade, necessitam cuidar de seus lares e também executar a tarefa de supervisionar e garantir que seus filhos estudem dentro de casa.

O fechamento prolongado das instituições de ensino pode resultar no aumento da taxa de evasão escolar, devido à perda de interesse. Caso não seja bem gerenciado, pode ocasionar também (como já é visto em alguns bairros mais afastados dos grandes centros urbanos) o aumento da criminalidade, devido ao envolvimento de muitos jovens em estado de ociosidade. Muitos empregos na área da educação também foram afetados, principalmente por alterações de contratos com empresas terceirizadas, ocasionando uma redução salarial, perda de benefícios e até desligamentos.

De acordo com a UNESCO, alguns dos efeitos nocivos já percebidos são: I - Aprendizagem Interrompida: a escola oferece o aprendizado essencial à educação básica e, quando foram fechadas, muitos alunos foram privados de oportunidades de crescimento e desenvolvimento; II - Nutrição: Crianças e jovens dependem de refeições gratuitas fornecidas nas escolas para alimentação e nutrição saudável, e isso foi comprometido após o fechamento (algo que não é reparado, ainda que existam algumas formas de assistencialismo para suprir tal necessidade); III - Acesso desigual às plataformas digitais de ensino: falta de acesso à tecnologia e/ou boa conectividade à internet para que o aprendizado continuado ocorra durante o período de distanciamento; IV - Isolamento social: considerando o fato de que as instituições educacionais são polos de atividade social e interacional, o fechamento das escolas causa a privação dos estudantes a algumas socializações que são fundamentais para a aprendizagem, desenvolvimento e criatividade.

Consequentemente, é importante admitir no presente estudo que, apesar dos desafios percebidos, o fechamento das escolas continua sendo uma das medidas mais eficazes para impedir a disseminação da pandemia.

USO DAS TECNOLOGIAS

O fechamento não planejado de escolas devido a Covid-19 teve implicações óbvias no setor educacional global, embora a decisão de fechar as escolas pareça estar correta, considerando a necessidade de conter a disseminação do Coronavírus. O fechamento fortuito de escolas em todo o mundo revalidou a necessidade de adoção e implantação de tecnologias de ponta na educação.

O surto da Covid-19 aumentou a demanda global para a educação on-line. A tecnologia tem o potencial de facilitar a educação em qualquer local, inclusive em casa. Portanto, enquanto o mundo luta para conter a Covid-19, ou quaisquer surtos futuros, o uso de plataformas de tecnologia educacional se torna, cada vez mais, a nova realidade para instituições de ensino, educadores e estudantes.

A tecnologia é essencial para conexão aluno-professor, especialmente em momentos de isolamento social. Ficar em casa o dia todo pode ser um grande desafio para a população, especialmente para a geração Millennials, que são inquietos por natureza. Portanto, com a ajuda da tecnologia, alunos e educadores podem ser produtivos e, educacionalmente, engajados para reduzir o tédio que poderia pressioná-los a se tornarem pessoas que se recusam a levar a sério o novo Coronavírus.

Instituições educacionais que inculcaram o uso de tecnologias emergentes em seus sistemas de ensino antes do surto de Covid-19, tiveram uma vantagem sobre aquelas que ainda não haviam adotado a tecnologia. A transição para a educação on-line representou um desafio para os alunos em localidades onde não existe nenhuma infraestrutura relevante que facilite a educação à distância. O problema do fosso digital tem se demonstrado um grande empecilho, especialmente para famílias em áreas rurais e locais afastados dos grandes centros urbanos. Enquanto muitos não têm acesso, outros não possuem habilidades básicas para auxiliar na implantação da educação à distância.

CONCEITO DE EDUCAÇÃO ON-LINE

A tecnologia é um componente-chave da educação no século XXI. Seu crescente uso na educação tem modificado as metodologias de ensino dos professores, que se distanciam do método tradicional que, frequentemente, os coloca como transmissores de conhecimento, para uma abordagem mais flexível, na qual atuam como facilitadores, mediadores, para inspirar os alunos a participarem e aprenderem.

A educação à distância é um conceito geral para o processo de ensino-aprendizagem on-line, que

se utiliza de recursos como ferramentas tecnológicas e plataformas digitais. No entanto, o sucesso da educação on-line depende de fatores como boas conexões à internet, uso de software, habilidades digitais, disponibilidade e acesso às tecnologias.

As plataformas de ensino on-line são ferramentas vitais que permitem uma educação inclusiva e um aprendizado à distância. A educação on-line tem suas raízes na educação à distância, bem como no surgimento de tecnologias digitais que facilitam a entrega, eficiente e confortável, de palestras, conferências, e outros materiais e atividades instrucionais via internet. Com a alta inserção da internet móvel em todo o mundo, as plataformas de educação on-line podem maximizar o preenchimento de lacunas ainda existentes na educação, reduzindo - não somente - a taxa de analfabetismo global.

O uso das tecnologias facilita a educação on-line, propiciando a interação aluno-professor. Ainda aprimora as experiências de ensino e aprendizagem, auxilia na criação de conteúdo, no compartilhamento de informações etc. Os educadores podem interagir com seus alunos em qualquer lugar, no momento mais conveniente. Educadores e alunos podem otimizar essas tecnologias para complementar a sala de aula presencial, aprimorando suas habilidades digitais de acordo

com as tendências emergentes da educação. Mais do que isso, o conhecimento tecnológico aumenta o interesse, a competência, a criatividade, e ainda os prepara para um futuro no qual, cada vez mais, serão exigidos conhecimentos e habilidades tecnológicas.

DESAFIOS DE APRENDER EM CASA

O surto do Coronavírus forçou milhões de crianças e jovens a estudarem e aprenderem em casa. Esse não é, no entanto, um novo fenômeno, já que os lares possuem sua característica de “epicentro” de aprendizagem, particularmente no que diz respeito à educação informal. Aprender em casa está se tornando um “novo normal” para os alunos. Contudo, a realidade de receber a educação formal, propriamente dita, em casa, tem se demonstrado tarefa desafiadora para muitos educadores, alunos e responsáveis, especialmente nas localidades onde a acessibilidade, disponibilidade e uso de tecnologias não são generalizadas.

Além do custo do acesso à educação on-line, muitos outros fatores, como problemas de rede, falta de fornecimento de energia elétrica, pouca habilidade digital, problemas de inacessibilidade, também podem impedir um estudo eficaz. Sabendo da existência de acesso desigual à tecnologia, o fechamento prolongado das esco-

las pode privar milhares de alunos à educação, afetando, particularmente, a população mais desfavorecida e estudantes com necessidades educacionais especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão aqui apresentada estabelece que a pandemia do Coronavírus tem efeitos adversos na educação. A Covid-19 tem grandes implicações nas características de uma instituição de ensino, incluindo os programas acadêmicos, desenvolvimento profissional e pessoal de todos os funcionários e demais envolvidos. Esses efeitos foram sentidos pelas escolas, por educadores, estudantes, responsáveis e outras partes intrínsecas à educação. O estudo enfatiza a necessidade de adoção de tecnologias na educação, como uma forma de conter os efeitos do Coronavírus e outras futuras pandemias. Assim, é reconhecido que a decisão de fechar as unidades educacionais, com o objetivo de diminuir os avanços da doença em todo o mundo, pode ser (como tem demonstrado) bastante prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem, mas é sensata, considerando a taxa de propagação e os perigos impostos pela pandemia da Covid-19. O fechamento das escolas em função do Coronavírus continua sendo uma lição e um aviso para todo o mundo educacional, especialmente para aqueles que ainda não

adotaram tecnologias de aprendizagem emergentes, que apoiam a educação à distância. É certo que as partes interessadas do setor educacional possuem a necessidade de desenvolver estratégias robustas para lidar com a era pós-Coronavírus, que será o nosso “novo normal”.

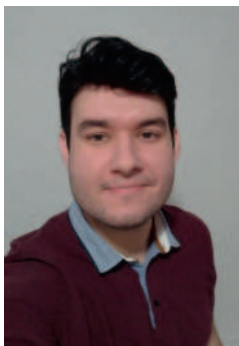
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUMMET, Q. The effect of school closings on student achievement. *Journal of Public Economics*, v. 119, p. 108-124, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2014.06.010>>. Acesso em 31 de jul. 2020.

CHRISTAKIS, E., & CHRISTAKIS, N. A. Coronavirus: Closing the Schools Is Not the Only Option. *The Atlantic*, 2020. Disponível em: <<https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2020/03/coronavirus-closingschools-not-only-option/608056/>>. Acesso em 31 de jul. 2020.

ONYEMA, E. M., & Deborah, E. C. Potentials of Mobile Technologies in Enhancing the Effectiveness of Inquiry-based learning. *International Journal of Education*, 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/337051363_Potentials_of_Mobile_Technologies_in_Enhancing_the_Effectiveness_of_Inquiry-based_Learning_Approach>. Acesso em 31 de jul. 2020.

UNESCO: 290 Million Students Stay Home due to Coronavirus. *Learning English*, 2020. Disponível em: <<https://learningenglish.voanews.com/a/unesco-290-million-students-stay-home-due-to-coronavirus/5317148.html>>. Acesso em 31 de jul. 2020.



José Leonardo Silveira Siqueira

Graduado em Matemática pelo Instituto Superior de Educação Ateneu (ISEAT), Vila Velha, ES, Brasil, e em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro (UNISA), São Paulo, SP, Brasil. Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática pela Faculdade Metropolitana (FAMEESP), Ribeirão Preto, SP, Brasil, e em Neurociência na Educação pela Universidade de Santo Amaro (UNISA), São Paulo, SP, Brasil. Autor dos livros “Concepções e Funcionamento da Gestão Educacional na perspectiva da Gestão Democrática”, “Ensinando Matemática através da perspectiva da Neuroeducação” e “Cinema na Educação: o Revitalizar da Literatura no Cinema”. Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo (PMSP). Atualmente exerce a função de Assistente de Diretor de Escola.





O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

JOSENEIDE DOS SANTOS GOMES

RESUMO: O objetivo do presente artigo é apresentar uma visão geral acerca do uso das metodologias ativas em EaD assim como as potencialidades, crescimento e da prática de ensino com a utilização das chamadas metodologias ativas em EaD. Esta modalidade educativa deve ir além da incorporação das Tecnologias da Informação Comunicação na Educação (TIC) no processo ensino-aprendizagem, pois este tipo de ensino é uma das situações mais difíceis que os professores enfrentam diariamente: a dificuldade em que o estudante participe de forma ativa nas aulas de modo como faria no ensino presencial. Sendo assim, se propõe a necessidade do uso de metodologia ativa no sistema de ensino à distância para valer-se do potencial destas tecnologias para a elaboração de conteúdo, assim também a ideia de ambientes de reflexão e de colaboração em grupo no sentido de estimular a participação dos alunos de uma forma dinâmica, gerando conhecimento não apenas através de conteúdo sem variações, mas, além disso, por meio de conteúdo ágil que é suscitado utilizando lugares de colaboração e conhecimento reflexivo. A metodologia para a realização do trabalho é a pesquisa teórico-bibliográfica.

Palavras-chave: Inovação. Metodologia ativa. EAD.

INTRODUÇÃO

A interação do professor com o aluno, tem uma função essencial no processo de ensino-aprendizagem. Atividades conduzidas para a concepção de um diálogo e inte-

ração aluno-aluno e professor-aluno auxiliam na construção um ambiente de conhecimento e motivação para aprender, no qual a diversidade, a curiosidade e a criatividade assumem ampla relevância neste processo educativo.

De acordo com LITWIN (2011), a cada dia torna-se mais comum no ensino presencial a inclusão e utilização de ferramentas de comunicação e novas tecnologias, gerando de um espaço mesclado entre o ensino presencial e o ensino à distância através do uso das Tecnologias da Informação Comunicação na Educação. De outro modo, o ensino à distância utiliza os benefícios e as potencialidades do ensino presencial e o sistema de e-learning¹, tornando-se um recurso adotado por muitas escolas, universidades, instituições de ensino de graduação e pós-graduação e empresas para treinar sua equipe de funcionários e estudantes.

Para LITWIN (2011), a assimilação do docente na educação à distância ainda está em processo de formação. Acontece que por vezes se altera a metodologia desta modalidade de aprendizagem a aula virtual utilizada no padrão a distância. Muitos acreditam que este modelo não é apropriado e que se torna imprescindível ir mais além e procurar os mecanismos que as tecnologias educativas proporcionam atualmente.

LITWIN (2011), ainda que a primeira medida para iniciar e estruturar uma afinidade com os alunos no ensino a distância é saber dos meios de comunicação social e as novas tecnologias. Embora alguns professores usem ferramentas tecnológicas, o professor de EaD tem sucessivamente a pressão de responder à enorme quantidade de diferentes ferramentas que vão surgindo e os desafios que estas representam. Ainda mais quando, em muitas ocasiões, os alunos conhecem e as dominam muito antes do professor.

É preciso considerar que a aula virtual deve ser um espaço de junção para as mais diversas formas de pensamentos e experiências, tanto dos professores como dos estudantes, ocasião que propicia o conhecimento de todos os atores do ensino. O professor não é o único sujeito de criação do conhecimento. Assim sendo, o exercício de ensino em EaD deve ser ativo e empenhar-se em assemelhar o processo que tem lugar no ambiente de ensino presencial.

Vários pesquisadores defendem que o dever do docente em EaD deve ser diferente do papel

1 O e-learning (do inglês electronic learning, "aprendizagem eletrônica") ou ensino eletrônico corresponde a um modelo de ensino não presencial apoiado em Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC). Atualmente, o modelo de ensino/aprendizagem eletrônico assenta no ambiente online, aproveitando as capacidades da Internet para comunicação e distribuição de conteúdo. Outra definição simples para e-learning será "o processo pelo qual o aluno aprende através de conteúdos colocados no computador e/ou Internet e em que o professor, se existir, está à distância, utilizando a Internet como meio de comunicação (síncrono ou assíncrono), podendo existir sessões presenciais intermédias". O sistema que inclui aulas presenciais no sistema de e-learning recebe o nome de blended learning ou b-learning. Disponível em: <https://www.catho.com.br/cursos/index.php?p=pecoqueelearning>. Acesso em: 15/09/2018.

que este desempenha no ensino tradicional. MAIA (2007, p. 79) afirma que o papel a ser desempenhado pelos professores em ambientes virtuais são, entre outros: consultores de informação, colaboradores de grupo, facilitadores de aprendizagem e supervisores escolares.

Na modalidade de aprendizagem em EaD a função do docente pode modificar-se. Em vários momentos, o tutor usa mecanismos de aprendizagem colaborativos em ambiente virtual, e adquire o papel de especialista de conteúdo. Uma experiência de aprendizagem de qualidade em EaD precisa de uma abordagem educativa.

UM RECORTE HISTÓRICO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA EAD

Enquanto há autores que compreendem a origem da educação a distância com a primeira instrução escrita possível, MAIA (2007, P.24) diz que há concordância de que com a “Revolução Científica iniciada no século XVII, as cartas de São Paulo, comunicando informações científicas inauguraram uma nova era na arte de ensinar.”

Um primeiro marco da Educação a distância de acordo com MAIA (2007) foi um anúncio publicado em 1728 por um periódico na cidade de Boston, Estados Unidos, onde foi feita referência a um ma-

terial auto instrucional a ser enviado para os alunos com a possibilidade de cursos por correspondência. A partir dessa data há muitos indicadores passados que podem ser destacados, entre os quais cabe mencionar, seu início na Europa e na América do Norte durante o século XIX, com a finalidade de dar relevância às minorias, que, por várias causas, não frequentam escolas tradicionais.

De acordo com KENSKI(2013) no final da II Guerra Mundial começou a ampliar-se, porque pensava-se que poderiam ser oferecidos de modo mais acessível economicamente do que a tradicional educação regular, sobretudo em países de grandes dimensões e de baixa densidade populacional, que estavam com políticas públicas de desenvolvimento e superação de distâncias, isto é, países considerados desenvolvidos.

A partir da década de 1960, o avanço torna-se mais acentuado, com a criação de várias instituições de educação a distância no mundo, como foi nos continentes europeu, asiático, africano, nos Estados Unidos (que ganhou popularidade na década de 1970), de maneira especial no México, país precursor nesta modalidade de ensino, entre outros.

O ensino a distância evoluiu a contar de seu nascedouro, de modo que nem sempre são utiliza-

das as mesmas formas e meios de comunicação para o processo de ensino-aprendizagem, de tal modo é possível afirmar que os avanços tecnológicos marcam diferentes fases, em que não há uma ocasião precisa que as determine, pois há quem atenda, três, quatro ou mesmo cinco gerações. Porém, alguns autores, como LITWIN (2011) associam esta evolução em três gerações.

A primeira geração é a educação por correspondência e surge no final do século XIX e início do século XX, com o aprimoramento e popularidade da imprensa e, por conseguinte, prevalece o uso do livro-texto e o correio postal; LITWIN (2011) afirma que no final deste período, aparece um novo personagem chamado tutor ou supervisor no lugar do professor e, a partir de então, começam a ser criados centros de apoio para a nova modalidade de ensino. Essa fase foi a de mais longa duração, mesmo que na atualidade existem aqueles que ainda usam essa forma de ensino.

KENSKI (2013) esclarece ainda que a segunda geração ou educação multimídia começa com a anexação dos meios de comunicação em massa para as instituições de ensino de uma forma geral, como o cinema, o rádio e a televisão;

esta fase é representada pelo otimismo que foi colocado na capacidade da mídia para instigar os alunos, sem levar em consideração as formas de apropriação dos conteúdos educativos exibidos; a atenção foi focalizada no que seria transmitido e não no tratamento didático, também não se levava em consideração as características da população a que se dirigia.

Ainda de acordo com MAIA (2007), na etapa posterior surgem os chamados pacotes de instrução, em que predominava o material didático impresso; logo se começa a industrializar a produção de meios de comunicação em que os vídeos educativos apresentam uma ampla procura: é o marco de surgimento do CD-ROM; se incorporam as consultorias a distância através do telefone e o uso de fax, bem como a videoconferência e a audioconferência, além do material impresso. Há ainda aqueles que consideram esta etapa como uma outra geração. Ou seja, uma etapa a mais.

Segundo MAIA (2007), na terceira geração, que foi chamada de era telemática², muda o conceito de distância como aspecto funcional embora permaneça fisicamente ao relacionar-se a um novo modo

2 É a reunião das tecnologias de informática e de telecomunicações utilizadas no processo ensino-aprendizagem como ferramenta para resolução de problemas e como meio de colaboração entre alunos e professores. MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes telemática na educação. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/telematica-na-educacao/>>. Acesso em: 17 de set. 2018.

de relação entre os ambientes que compartilham esta modalidade de ensino, tais como: instrutores, alunos, materiais de apoio e outras instituições educativas.

Esta última geração é marcada pela uniformidade das telecomunicações com outros meios de ensino através dos sistemas de informação, isto é, computação. Se baseia cada vez mais no uso de computador e dos sistemas multimídia e, conseqüentemente, abrindo caminho para a utilização dos dispositivos móveis.

A evolução da EaD pode ser representada por gerações. A primeira geração pode ser caracterizada pela instrução por correspondência. A segunda faz referência ao ensino pelo rádio e televisão. A terceira introduz a invenção de uma nova modalidade de organização da educação, baseada na articulação de várias tecnologias de comunicação (guias de estudo impressos e orientações por correspondência, transmissão por rádio e televisão, conferências por telefone) com o propósito de ofertar um ensino de alta qualidade e custo reduzido. Na década de

80, surgiu a quarta geração, introduzindo as experiências de interação em grupo em tempo real a distância, por áudio e videoconferência. Por fim, chegamos a quinta e atual geração, que envolve o ensino e aprendizagem on-line em classes virtuais, baseadas em tecnologias da internet (MOORE; KEARLEY, 2007, p. 43).

As tecnologias continuam a desenvolver-se, fato que tem possibilitado novas formas de trabalho e interação entre os usuários, sua utilização na educação figura-se refletidas em propostas de linha de frente que criam espaços educativos inovadores e novas experiências de aprendizagem que comportam cursos on-line, capacitação em lugares distantes (ou longe dos grandes centros), assessoria especializada em tempo real, várias atividades acadêmicas de pesquisa, ensino e autoaprendizagem em ambientes colaborativos, entre outras possibilidades de educação à distância.

Mesmo com tais vantagens e potencialidades, sua integração demanda planejamento, monitoramento e avaliação. Dessa forma, percebe-se que estamos progressivamente confrontados com uma realidade virtual que é, além de representação, um modelo de cons-

trução, que, nas palavras de MAIA (2007), inclui três tópicos fundamentais: a imersão, a interação e a navegação. A imersão pode ser entendida como inclusão física na imagem por meio de hardware. A interação presume adotar a perspectiva de observação de um personagem que interage com outros em áreas virtuais, isto é, simulam a realidade; a navegação consiste em explorar os espaços virtuais, de modo a navegar e orientar-se nos labirintos de informação que estão em constante evolução.

A realidade virtual é um expediente de ensino que os professores podem empregar para motivar e aproximar a atenção dos alunos por meio de projetos tridimensionais de qualidade e alto grau de interatividade oferecida pelos sistemas virtuais que fazem uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

Este modelo de educação se aplica cada vez mais como uma nova forma de interação não apenas entre os usuários e o computador, mas além disso, entre os diversos personagens que participam nos

processos de ensino e aprendizagem e Educação a distância, sem as tradicionais barreiras de tempo e espaço. Ou seja, flexibilizando e tornando cada vez mais democrático o ensino.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OS NOVOS ALUNOS

Assiste-se a uma geração de jovens, que é intensamente identificada e familiarizada com a utilização das tecnologias. Esta que é chamada de “Geração Z”³ é formada e foi cultivada na era digital. De acordo com VALENTE (2015), esta geração é caracterizada por superar seus professores/adultos no domínio das tecnologias e ter acesso mais fácil aos dados, informação e conhecimentos que circulam na rede; eles se ambientaram em uma cultura de interação e comunicação baseia-se no modelo de interatividade ao utilizar um meio como instantâneo e personalizável como é a internet.

Esta geração de aprendizes vive a tecnologia como parte de seu ambiente habitual, para eles a

3 Geração Z (também conhecida por Gen Z, iGeneration, Plurais ou Centennial) é a definição dada a geração de pessoas que nasceu entre o começo dos anos 90 e o fim da primeira década do século XXI (2010). A Geração Z é constituída pelas pessoas que nasceram durante o advento da internet e do crescimento das novas tecnologias digitais, como smartphones, videogames e computadores mais velozes, por exemplo. As pessoas da Geração Z já não conseguem imaginar viver num mundo onde todas as coisas não estejam conectadas num ambiente online, e com troca instantânea de informações. Além do domínio da tecnologia, os Centennials também são conhecidos por serem mais críticos, exigentes, autodidatas e não gostam de seguir hierarquias (ou acham desnecessárias, na maioria dos casos). De acordo com algumas pesquisas, as áreas de interesse profissional que predominam entre a Geração Z são aquelas relacionadas com a Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, principalmente.

informação e aprendizagem não são relegados às paredes da sala de aula, nem é oferecido exclusivamente pelo professor.

Um estudo realizado por MATTAR (2017) sobre a utilização da Internet nas instituições de ensino superior no Brasil, constata que os alunos que expõem uma utilização criativa e intensiva de ferramentas da Web, têm mais tendência a ter dificuldades para se adaptarem ao ensino tradicional que a universidade lhes apresenta, também apresentando um desempenho mais baixo.

Este último não está associado com a falta de habilidades, mas porque almejam serem educados em espaços mais inventivos que usam as ferramentas de tecnologia da informação e comunicação que são normalmente empregadas em seu cotidiano. Se exige primeiramente, a utilização inovadora das Tecnologias da Informação e Comunicação para transformar o aluno em um protagonista de sua aprendizagem, permitindo a ele criticar, interagir e contribuir com conhecimento na educação a distância.

O avanço da Educação à Distância tornou-se cada vez mais presente na sociedade, e com muita competência, superando desafios cotidianos. Essa modalidade de ensi-

no-aprendizagem representa para o sistema educacional em todo o país um progresso de vantagens à disposição dos cidadãos, que por algum percalço da vida deixaram que a educação ficasse em segundo plano. Este modelo de aprendizagem é apropriado para adultos com maturidade e motivação necessária à autoaprendizagem (VALENTE, 2015, p. 57).

Para VALENTE (2015), a literatura especializada mostra que não há uma geração digital homogênea, são apresentados diferentes perfis decorrentes do acesso aos dispositivos de tecnologia, as horas de exposição frente a estes e as formas como as pessoas as utilizam.

CASTELL (2011), ressalta o uso diferenciado de tecnologias que se valem os jovens. Sua tese é que a maioria dos jovens usam as TIC para viver, mas não para aprender ou desenvolver-se no esforço objetivo do trabalho de formação educativa. Possuem as competências tecnológicas que usam em lazer e atividades sociais, porém não são capazes de transferi-las inteiramente para seus processos de aprendizagem e desenvolvimento do saber acadêmico.

Existem diferentes abordagens para a questão das novas gerações e a sua relação com o mundo digital, estas, de acordo com Castells (2011), podem ser classificadas de acordo com o seu aspecto em três grupos: a utilização generalizada das TIC, a influência da imersão digital especialmente no processo ensino-aprendizagem; os atributos pessoais e de comportamento característico desta geração. As duas últimas categorias têm específico relevo na execução das modalidades de educação à distância abertas e flexíveis, como, por exemplo, as que são ofertadas em plataformas on-line, entre outras tecnologias que facilitam o aprendizado na rede de computadores.

AS METODOLOGIAS ATIVAS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Por metodologias ativas entende-se os métodos, técnicas e estratégias utilizadas pelo professor para converter o processo de ensino em atividades que estimulam a participação ativa do aluno e que os levem à aprendizagem. Diesel et al (2017) esclarecem que correspondem às metodologias que consolidam esta mudança no modo de entender o processo de ensino-aprendizagem, pois estas se concentram em atividades mais do que o conteúdo, o que sugere mudanças profundas na forma de atuar de docentes e alunos. Trata-se, pois, de modificar o planejamento

dos temas, o desenvolvimento de atividades de formação e de avaliação de aprendizagem, de forma a promover alinhamento construtivo neste processo do saber e que estão presentes de forma invariável na modalidade de educação a distância.

Raciocinar sobre o processo de formação a partir dessas metodologias ativas não significa congrega atividades independentes que causam a participação, mas envolve pensar sobre o ensino a serviço do aluno. O professor se torna um mediador que permite concentrar as acomodações aprendizagem de forma satisfatória e eficiente por meio de atividades que tornam possível a participação dos estudantes, a colaboração, a criatividade sobre o conteúdo e tarefas propostas neste processo.

Utilizar estas metodologias envolve focalizar o processo nas atividades acima do conteúdo, mesmo quando esta tenha sido a forma de estruturar o ensino tradicional. Os conteúdos ainda existem, mas faz sentido real no contexto de atividades. Berbel (2011), constitui distinções entre idealizar o processo de ensino focado no conteúdo ou baseado sobre as atividades.

Nestes termos, é possível observar que a aprendizagem focada no aluno é de um maior nível de compromisso e o trabalho do estu-

dante, este aspecto, sem dúvida, favorece a autonomia e gera competências para aprender a aprender em colaboração com outros alunos. Isto dá-lhe um papel de protagonista, incentiva a aprendizagem colaborativa e autônoma. Este processo, de acordo com Berbel (2011), permite desenvolver nos alunos habilidades de ordem dinâmicas e eficazes, tais como: colaboração, autoaprendizagem, entre outras potencialidades superiores exigidas pela sociedade do conhecimento e úteis não apenas para a vida acadêmica, mas também para o mercado de trabalho.

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO RECURSO VITAL PARA AS METODOLOGIAS ATIVAS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

As Tecnologias da Informação e Comunicação se inserem com bastante sucesso em educação a distância quando caminham lado a lado com as mudanças metodológicas que permitem a participação ativa dos alunos. De acordo com Castells (2011), durante os primeiros anos de utilização das TIC, os projetos foram focados em inovação de tecnologia para criar ambientes de aprendizagem focalizados em tecnologia, porém, ultimamente o foco é o próprio aluno, bem como a metodologia. As TIC são idealizadas como ferramentas de apoio pedagógico e no aperfeiçoamento

das formas de auxílio educacional para os alunos, e de agenciamento de suas competências de aprendizagem autônoma e autoestruturação.

Desta forma, o advento das Tecnologias da informação e Comunicação não provoca essencialmente a concepção de novas metodologias, mas as já existentes se potencializam em torno das possibilidades que proporcionam as Tecnologias da Informação e Comunicação para busca e acesso à informação, interação e colaboração, alargando, deste modo, o ensino de qualidade, mas além dos alcançes da sala de aula.

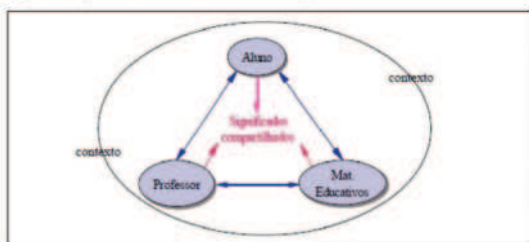
A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação abre novas perspectivas no que diz respeito a uma melhor educação, amparadas em ambientes on-line, cujas estratégias são práticas comuns do ensino tradicional, mas que atualmente são com facilidades acomodadas e redescobertas em seu formato virtual. Há, portanto, uma série de técnicas que facilitam a implementação de metodologias ativas através da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação..

As Tecnologias da Informação e Comunicação podem ser utilizadas como um suporte para o trabalho em colaboração em pequenos grupos de alunos, como um apoio para o acompanhamen-

to, ajuda e orientação por parte do docente, e como ajuda na reflexão e o condicionamento dos estudantes em seu próprio processo de trabalho de estudos e aprendizagem, expandindo, do mesmo modo, a eficácia de ensino universitário a distância.

Os diversos conceitos educacionais e as metodologias de ensino e aprendizagem para a sua prática eficaz em processos de ensino precisam ser articulados para produzir modelos que especifiquem aos professores como articular todos estes elementos. CASTELLS (2011), apresenta uma proposta que expõe um modelo para se aplicar na aprendizagem do estudante, com base em metodologias ativas e com apoio em plataforma virtual.

Figura 1 : O professor como mediador do processo ensino em EaD



Fonte: Castells (2011, p. 61)

O modelo congrega as intenções contemporâneas em metodologias ativas de aprendizagem para abrigar as propostas metodológicas que colocam o aluno no centro do processo de formação, realçando de forma muito positiva o ambiente de trabalho com o potencial de comunicação e gestão do conhe-

cimento fornecido pelas Tecnologias da Informação e Comunicação.

A base tecnológica deste modelo é a plataforma virtual ou sistemas de gerenciamento de aprendizagem, um ambiente para a concepção de espaços de aprendizagem intercedido pelas TIC. Especialmente a nível superior em EAD, tem sido a utilização do LMS como suporte integrado de ensino nas modalidades tanto presencial como na educação a distância.

Figura 2 : Metodologias ativas tendo o aluno no centro do processo de aprendizagem



Fonte: Castells (2011, p. 70)

Neste modelo, a plataforma é um ambiente para apoiar a formação e a apoiar o trabalho das metodologias ativas, é um espaço que em que o centro do processo é o aluno e também nas atividades. Para alguns autores, como SOUZA (2016), esta é a modalidade que facilita cenários contemporâneas, pois combina o melhor do ensino presencial e ainda o melhor do ensino virtual.

Outro aspecto do modelo é a comunidade de aprendizagem,

concebida como um ambiente onde a interação entre o aluno e aluno-professor são acentuadas para a construção do conhecimento. DIESEL et al (2017), considera que as comunidades de aprendizagem online são variedades de espaços educativos que excede à formação acadêmica ou a classe regular. A principal essência é a conectividade que as TIC permitem e facilitam a cooperação e o compartilhamento dentro de uma determinada comunidade. CASTELLS (2011), por sua vez, recomenda a comunidade de investigação, que possa responder ao estilo de comunidade virtual para promover a pesquisa em rede, com base em três elementos típicos de aprendizagem em rede de computadores, a presença: social, cognitiva e de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino superior regular e também em Ensino a distância demanda mudanças para responder às necessidades atuais que exigem a sociedade do conhecimento. É preciso adaptar-se a entrada dos estudantes do ensino superior com um elevado grau de mediação em seu comportamento para o estudo e a aprendizagem das tecnologias, as quais usam para viver, trabalhar e aprender. Por outro lado, as exigências do mercado de trabalho, demandam habilidades associadas com o trabalho em equipe, colaborativo, pessoas pre-

paradas e competentes na resolução de problemas e compromisso com a sociedade. Neste panorama, as metodologias ativas são convocadas a apresentar uma via de inovação, uma oportunidade de pôr no mesmo nível o ensino superior às exigências destes aprendizes e do trabalho pedagógico.

O modelo proposto visa provocar um procedimento de aprendizagem através da utilização de metodologias ativas, o desenvolvimento de atividades centralizadas no aluno e em uma avaliação constante. Os recursos de aprendizagem – a presença do professor e a colaboração – estão a serviço da proposta metodológica, que é desenvolvida dentro de uma comunidade de aprendizagem, esta que é mediada por uma plataforma virtual. O modelo viabiliza esses aspectos avaliados essenciais para a boa desenvoltura da inserção das metodologias ativas na conjuntura da inovação, das paisagens contemporâneas de educação a distância e desenvolvimento tecnológico.

É uma sugestão para um modelo que demanda a passagem de uma etapa de prática e avaliação. Isto consentirá dispor das informações necessárias para fazer as adequações e melhorias imprescindíveis. É de vital importância neste estágio futuro fazer esforços para ter experiências de formas sistemáticas que podem ser postas à disposição da vida acadêmica e reflexos positivos

em outros contextos educacionais..Será permitido tomar decisões fundamentadas na realidade de cada instituição, um componente essencial para gerar políticas educacionais institucionais baseadas em evidências e nas potencialidades destas metodologias ativas em Educação a Distância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERBEL, N. As Metodologias Ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/75.pdf>> Acesso em: 08 de jul. 2020.

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

DIESEL A. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema, 2017, Vol. 14. Nº 1. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404/295>> Acesso em: 08 de jul. 2020.

KENSKI, V. M. Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância. Campinas: Papirus, 2013.

LITWIN, E. Educação a Distância: Temas para o Debate de Uma Nova Agenda Educativa. Porto Alegre: Artmed. 2011.

MAIA, C.; J. MATTAR. ABC da EaD: a Educação a Distância hoje. 1. ed. São Paulo: Pearson. 2007.

MATTAR, J. M. C. ABC da EAD: a educação a Distância Hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2017.

MOORE, M ; KEARSLEY, Greg. Educação a distância: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

VALENTE, J.A. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini e MORAN, José Manuel. Integração da tecnologia na educação: o salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, 2015.



Joseneide dos Santos Gomes

Doutora em Psicologia Social pela UK – Universidade John Kennedy. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Anglo Latino – USP – Universidade de São Paulo; Filosofia pela Universidade Metropolitana de Santos; Artes pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes; Pós-Graduada em Docência do Ensino Faculdade da Aldeia de Carapicuíba; AEE - Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Paulista de Serviço Social de São Caetano do Sul; Atualmente atuando como professora universitária IEFÉ e professora de Educação Infantil na rede Municipal de São Paulo; Tutora online no curso de Especialização – Uso Indevido de Drogas – UNIFESP. Atuou como professora de Filosofia na rede estadual de São Paulo por 13 anos. E-mail: santos.joseneide@ig.com.br.



GESTÃO DEMOCRÁTICA E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

JULIANA DE ALMEIDA CARVALHO SILVA

RESUMO: O presente artigo aborda questões referentes à gestão democrática em detrimento da participação da comunidade escolar, isto é, pais, responsáveis, gestores, professores e funcionários cujo contexto a escola está inserida. Considerando os estudos que tratam da gestão democrática participativa, o trabalho objetiva identificar a importância da representatividade da comunidade escolar acerca da gestão democrática-participativa buscando compreender a função social da escola.

Palavras-chaves: Comunidade escolar. Função social. Gestão participativa.

INTRODUÇÃO

O nosso objetivo foi analisar o papel da comunidade escolar na gestão democrática, identificar como se dá a participação da comunidade escolar, no sentido de participar da gestão da escola por meio do conselho escolar e discutir sobre o conceito de gestão democrática.

Conforme Gadoti;

A gestão democrática deve estar impregnada por uma certa atmosfera

que se respira na escola, na circulação das informações, na divisão do trabalho, no estabelecimento do calendário escolar, na distribuição das aulas, no processo de elaboração ou de criação de novos cursos ou de novas disciplinas, na formação de grupos de trabalho, na capacitação dos recursos humanos etc. A gestão democrática é, portanto, atitude e método. Atitude demo-

crática e necessária, mas não suficiente. Precisamos de métodos democráticos, de efetivo exercício da democracia. A democracia também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho.(1998, p.18).

Desse modo, observa-se a importância que o autor atribui à escola como um todo, que interage, que se comunica, que participa e tem uma liderança flexível capaz de ouvir, intervir, tendo clareza das suas ações e decisões.

Esta pesquisa constituiu-se em elaborar-se um histórico sobre a educação e as suas mudanças destacando autores como Taylor e Fayol, foram colocadas algumas reflexões a respeito das influências de governo em instituições educacionais. Caracterizamos a função social da escola e destacamos algumas tendências pedagógicas que contribuíram para discussões a respeito da preparação dos indivíduos para desempenhar papéis sociais.

No segundo momento focamos na importância da formação para a cidadania e no desafio para os gestores e educadores ao lidar com questões sociais, apresentando as concepções de autores que estudam os direitos dos cidadãos como um fator importante na formação igualitária. Ressaltando o

bem-estar social, a luta pela sobrevivência e reafirmar que os cidadãos têm direitos, mas devem cumprir anteriormente os seus deveres perante a sociedade a qual estão inseridos, o que nos leva a questionar qual é a função social da escola.

Desta maneira abordaremos “ A educação e suas mudanças”, “ Participação”, “A importância da gestão nas práticas educativas” , “ Função social da escola e as tendências pedagógicas”, “ Planejamento social e educação” e “ Cidadania e educação”.

“Não há democracia efetiva sem um verdadeiro poder crítico”.

Pierre Bourdieu

A EDUCAÇÃO E AS SUAS MUDANÇAS

A escola passou por muitas mudanças sendo sempre influenciada pelos sistemas de governo. Antes do capitalismo a igreja tinha o controle sobre a educação, priorizava a formação das elites para que a mesma formassem o povo.

Já no século XIX a educação sofre influência das indústrias e passa a ter um ensino tecnicista, formando o homem para o trabalho, resultado entre outros pontos das ideias de Frederick Wislow Taylor.

Taylor foi um engenheiro social e criou a administração científica, desenvolveu uma técnica do menor esforço e maior produtividade, assim o homem gastaria menos energia e trabalharia muito mais por muito mais anos. Isso acabou influenciando muito a educação. A administração científica de Taylor se espalhou pelo mundo e contaminou também a forma de administrar as escolas.

Conforme Silva, B:

As idéias de Taylor afetaram de tal maneira os costumes, a produção e distribuição de bens, convenções e valores do povo americano, que seria impossível isolar e identificar, em toda a extensão e em todas as repercussões, o volume e a intensidade de sua influência. Se há nos Estados Unidos de hoje, na agricultura, como na indústria, nas repartições públicas como nos escritórios, consultórios, escolas e outros locais de trabalho - um sentido orientador da busca da eficiência e uma preocupação dominante com a produtividade, isso se deve principalmente ao impacto do taylorismo. (1974, p.7).

Por outro lado, Henri Fayol foi o fundador da gestão administrativa. Ele dividiu as funções administrativas em planejamento, organização, coordenação, comando e controle. Fayol defendia que administração deveria fazer parte do currículo escolar não só no ensino técnico, mais também no ensino primário e secundário.

No Fayolismo um só manda e todos devem obedecer e na gestão democrática decidem juntos o que é melhor para o coletivo. Nos dois modelos existem hierarquias e o chefe não deve administrar a sua maneira, sem se preocupar com leis, para Fayol é preciso ter um método experimental, ou seja, observar, recolher dados, classificar e interpretar os fatos para que se criar regras. Para Fayol a organização deve estar em todas as instâncias, desde a oficina, família até a administração pública e privada, o mesmo deve acontecer com a gestão democrática. Fayol concentrou seu interesse na administração geral, tinha como teoria a hierarquias das funções, os indivíduos cresciam dentro da empresa de acordo com o seu talento, dava importância às estruturas administrativas para se ter uma boa organização.

A função financeira Fayolista também se faz necessária na gestão democrática, porque tanto um operário quanto um profissional da educação não trabalhará sem ter

a certeza que irá receber ao final do mês e todos querem melhores salários. Segundo afirma Fayol, H; “a remuneração do pessoal é o prêmio pelo serviço prestado. Deve ser eqüitativa e, tanto quanto possível, satisfazer ao mesmo tempo ao pessoal e à empresa, ao empregador e ao empregado”. (1981, p.51)

Na empresa o profissional se esforçará mais para alcançar seus objetivos desde que se tenha um incentivo financeiro por trás e na educação, isto acontece de uma forma mais branda, pois os mesmo se “juntam” para alcançar os objetivos.

Fayol veio complementar as ideias de Taylor que também influenciou a educação. As teorias de Taylor e Fayol passaram a ser criticadas por psicólogos e sociólogos, pois os mesmos tinham uma visão distorcida do trabalhador, achando que o trabalhador não tinha outros interesses senão as recompensas financeiras.

Era uma administração na qual não havia participação nas decisões e acabou que se esvaindo lentamente, claro que nos dias atuais ainda temos resquícios dessa administração tão imposta.

Os sociólogos e psicólogos daquela época começaram a perceber que a participação era uma grande aliada da administração. Segundo Habermas apud Gutier-

rez; Catani: “participar significa que todos podem contribuir com igualdade de oportunidades nos processos de formação discursiva da vontade”.(1998, p.62). Neste sentido participar faz com que as pessoas se sintam importantes e valorizadas dentro daquele contexto, pois têm voz ativa e podem opinar nas questões que envolvem a escola, tais como: Conselhos de escola, atividades curriculares, nas reuniões de pais e na Associação de Pais e Mestres (APM).

Parte-se então, desse processo que a participação implica o acesso de conhecimento e de poder de decisão para que efetivamente, as pessoas possam fazer o exercício da gestão democrática.

PARTICIPAÇÃO

Uma das formas mais práticas para a formação da cidadania é a educação e esta deve ser democrática e isto só acontece por meio da participação. Como diz Gadotti; “a educação para a cidadania dá-se na participação no processo de tomada de decisão”. (2001, p. 49).

Entre os espaços de participação a CF/88 e a LDB 9394/96 legitima a formação de Conselhos. Os conselhos de escola fazem parte desse processo e esses se fazem fortes se tomarem decisões em conjunto e não são para serem cha-

mados somente para legitimar uma decisão, já tomada e sim participar dela ativamente do princípio ao fim, opinando, reivindicando e lutando pelo bem de toda uma comunidade.

É necessário que a escola aceite a participação desses conselhos e façam de tudo para que eles participem ativamente em todos os momentos, dando a eles oportunidades e horários que favoreça essa participação. O conselho de escola é um dos órgãos mais importantes para a escola ter autonomia e para isso os conselheiros têm que se envolverem com todos os trabalhos da escola.

É notável a diferença de uma escola que tem a participação da comunidade, pois esta escola tem uma autonomia que a diferencia das outras que não tem essa participação ativa. A escola que tem a participação luta por um ensino de qualidade, pois busca levantar mais recursos e traçar estratégias para a realização das metas propostas no projeto pedagógico.

A escola e a comunidade precisam se unir, considerando ambas tem muito o que ensinar, pois a escola tem o conhecimento científico e as famílias têm o conhecimento do senso comum, por isso uma tem muito que ensinar a outra.

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Primeiramente vamos entender o que significa gestão democrática e quais são os seus princípios norteadores da administração da escola. A gestão democrática não deve ser hierarquicamente construída de forma vertical, no sentido das deliberações serem de cima para baixo. A administração deve ser horizontal para que todos possam participar, bem como, as decisões devem ser tomadas no coletivo envolvendo professores, alunos, funcionários, pais ou responsáveis, pessoas que participam dos projetos e toda a comunidade ao redor da escola. Todas as decisões e ações tomadas na escola têm que ser de conhecimento de todos, como afirma Bastos: [...] a perspectiva da gestão democrática abre para a comunidade da escola o compromisso de reeducar o seu dirigente e colocar diante dele a necessidade de administrar a escola com as representações de todos os segmentos dela. (1999, p. 29).

A gestão democrática vem sendo reivindicada desde o período da ditadura militar, pelos professores para que se estabeleça um controle maior da sociedade civil sobre a educação e a escola pública, e uma possível união para o controle sobre o estado, sem que haja divisão entre professores, funcionários, alunos, pais e comunida-

de. O que exige uma participação intensa de todos para que a escola funcione.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN 9394/96) as temáticas de gestão democrática e participação são reafirmadas mesmo com o agravamento das políticas neoliberais.

Destaca-se da LDB os seguintes artigos:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Observa-se pelos artigos que a participação é imprescindível na gestão democrática e ao mesmo tempo este processo sinaliza a conquista da autonomia da escola. Esta autonomia não isenta a responsabilidade do Estado e, portanto precisa ser uma conquista de todos os envolvidos no projeto pedagógico da escola.

Para que se possa ter uma escola democrática com a efetiva participação de todos é necessário que o ensino seja redirecionado, deixando de formar um trabalhador e sim, formar um cidadão crítico e participativo.

Gramsci apud Paro;

[...] a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo. (1978, p. 137).

O ensino não pode ser focado na profissão do sujeito e sim na pessoa sujeito dando a ela oportunidades de escolher o caminho a ser seguido. A formação do cidadão visa conscientizá-lo e instrumentalizá-lo para lutar contra as injustiças sociais.

O exercício da gestão democrática é um processo no qual o diretor da escola muitas vezes se sente de mãos atadas devido à pressão que o sistema faz, pois para se manter no cargo por vezes ele é obrigado a cumprir normas e regras que vão contra a democratização.

Sabe-se que não é fácil consolidar a gestão democrática, pois o caminho para esta gestão é o exercício permanente da participação, tarefa nada fácil, principalmente, quando o trabalho pedagógico não é discutido coletivamente e as decisões são tomadas isoladamente. Logo, a gestão democrática promove o espírito crítico dando aos sujeitos o “poder” de opinar, propor e decidir e isto é, importante para a organização da escola e ao mesmo tempo para a integração da comunidade escolar.

Para se ter um espírito crítico é uma tarefa nada fácil, na construção da consciência da cidadania enquanto um processo lento e dependente das oportunidades, do acesso ao conhecimento, da vontade do indivíduo e da liberdade. Como criar uma escola democrática se a sociedade não é democrática? Onde as pessoas vão aprender a ser democratas sem a oportunidade de exercitar a democracia, sem espaço de participação? Como ter consciência de poder participar?

A participação é direito e dever de cada cidadão, se o diretor conseguir fazer com que a comunidade escolar se conscientize disso ele conseguirá montar uma equipe participativa com sentimentos e ações democráticas e não ficará mais de mãos atadas tornando-se mais coeso para tomar decisões em prol da comunidade.

Para tanto o conselho de escola é uma das ações expressivas da gestão democrática e se estes trabalharem juntos com a diretora a escola fluirá de forma mais integradora e terá mais condições de conquistar seus objetivos propostos portanto, o coletivo escolar deve se organizar.

Este tipo de administração participativa elimina o autoritarismo centralizado, as diferenças entre dirigentes e dirigidos, aumenta a participação da comunidade, pois os mesmos se sentirão mais confiantes e importantes diante deste contexto. Desta forma a comunidade se sente parte integrante da escola e não isolada, pois essa administração tende a atender as necessidades dela.

Por isso, é importante a participação dos conselhos de escola porque representam a comunidade e buscam atender os interesses de todos e a diretora tem um papel muito importante neste processo, podendo assim orientá-los e ajudá-los no que for possível. Um

dos fatos que fortalece a interação entre a diretora e a comunidade é a forma como ela conquistou o cargo, se foi eleita pela comunidade, o seu compromisso torna-se cada vez mais produtivo e eficaz, pois terá um maior respeito pela comunidade e os interesses comuns são construídos conjuntamente. Por outro lado, se o cargo foi conquistado por outros meios ela não terá o mesmo compromisso com a comunidade e poderá defender os interesses do Estado, ou seja, se a diretora for concursada ou nomeada pelo prefeito da cidade ela deve satisfação e tem que pedir autorização a ele para tudo que for fazer na escola e terá que fazer as coisas de acordo com os interesses do prefeito e não da comunidade, de forma geral. (PARO, 2001).

FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Quando relacionamos gestão democrática e comunidade, precisamos entender: Qual é a função social da escola pública com a sua comunidade? Qual é o compromisso da escola? Este compromisso é só com a cultura e o saber sistematizado ou pode intervir nos problemas sociais “pertencentes” à sociedade? Neste sentido a educação passa a retratar a vida e ser um processo ativo, isto no contexto da pedagogia liberal. Libâneo afirma que: “a pedagogia liberal sustenta a idéia de que a escola

tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais”. (2008, p. 21).

Além disso, a pedagogia liberal era tradicional, progressista, não diretiva e tecnicista. A influência tecnicista da escola é modeladora de comportamento, com a educação voltada para aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, necessários para preparar o indivíduo para o mercado de trabalho. E de uma perspectiva da pedagogia progressista a escola tem a função de formar autogestores, ou seja, transformar a personalidade dos alunos (VIEIRA, 2004).

Ao fazermos uma reflexão sobre as tendências pedagógicas brevemente descritas acima, e com um olhar voltado para os dias de hoje, vemos a escola como um espaço onde a cidadania deve estar presente e visível, pois é na escola que as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrar a uma comunidade mais ampla, sem necessariamente ter vínculo de parentesco. Os indivíduos se unem não somente por afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A convivência social é uma articulação a ser instituída pela família, escola e a cidadania, ou seja, é vivenciando, colocando-se no lugar do outro, compartilhando entre seres diferentes que se aprende normas sem

as quais não sobrevivemos em sociedade. Como está descrito no item IV, do art. 8º da LDB 9394/96 os estabelecimentos de ensino devem articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

A afirmação deste item inserido na lei faz com que a escola estabeleça uma relação com a sua comunidade, por vezes iremos “bater nesta tecla” durante este artigo porque o nosso entusiasmo pelo tema não se limita apenas na observação da escola que atende um público seja classe baixa, média e/ou alta, ele ultrapassa o estudado e apreender o vivido. O que nos chama a atenção é como o gestor precisa administrar a escola pública na qual o seu entorno é de “miséria”, chefes de família desempregados e falta de infraestrutura em suas moradias, tendo apenas no espaço da escola o atendimento de algumas de suas necessidades básicas, inclusive a alimentação. Como não se envolver com esta realidade? E como a escola pode contribuir para mudar ou fazer com que reflitam sobre esta realidade?

Como é para os professores enfrentar este contraste na sala de aula todos os dias, alunos com materiais completos e outros “sem”, alunos de chinelo, sem agasalho, como trabalhar num ambiente deste sem ficar chocado. O que a es-

cola pode propor para prover estes alunos do seu direito à educação de forma igualitária?

PLANEJAMENTO SOCIAL E EDUCAÇÃO

O Planejamento social pode ser compreendido como desenvolvimento econômico, ou seja, é um processo técnico onde as prioridades são desenvolver as capacidades humanas e qualificar a força de trabalho. Neste sentido podemos ver a educação como eixo principal para contribuir com os planos de desenvolvimento tanto no âmbito social como no econômico nos que diz respeito às políticas sociais propostas pelo governo. É importante para o governo obter este desenvolvimento social porque desencadeia o desenvolvimento econômico do Estado (OLIVEIRA, 1997).

A educação é o elo entre estes dois aspectos, por isso a grosso modo preza-se por uma educação de qualidade, pois julga-se necessária para tratar das questões sociais, mas a preocupação talvez não seja tão somente com a educação de qualidade e sim com o equilíbrio econômico. A educação é posta como qualitativa sendo que deveria ser também igualitária para todas as camadas sociais.

Esta desigualdade nos faz pensar no tempo dos coronéis, ou

seja, um sistema autoritário com privilégios para alguns, isto porque historicamente o coronelismo teve início no século XIX e “fim” no século XX, precisamente entre 1930 e 1940. Leal comenta que: [...] o coronelismo é, sobretudo um compromisso, uma troca de proveitos entre o poder público, progressivamente fortalecido, e a decadente influência social dos chefes locais. (1975 p.20).

E ainda hoje, após o coronelismo onde quem tinha condições financeiras desfrutavam e obtinham bons e novos conhecimentos, porque podiam pagar por isto, o que vivemos em pleno século XXI é um reflexo daquela época, ainda que pouco, porém nos deparamos com esta desigualdade educativa nos dias de hoje, pois as camadas sociais de baixa renda não podem obter novas formas de conhecimento, comparado as camadas sociais médias e altas. Por exemplo, o filho do pobre pode ser até esforçado, dedicado aos estudos, mas na maioria das vezes não terá as mesmas oportunidades que o filho do rico, são poucos os que encontram e criam oportunidades para crescer intelectual e profissionalmente, mas ainda bem que existem estas minorias, se não, não teríamos em quem nos espelhar para conquistar o nosso lugar dentro desta sociedade competitiva.

Os bons exemplos servem para serem seguidos, como diz um

ditado popular “estudem para não carregar pedra”, ou seja, tudo deveria ser conquistado por mérito, as pessoas deveriam se empenhar e cobrar de si mesmo as suas conquistas, porque todos somos capazes, o que precisamos é de uma “injeção de ânimo” talvez. Como se percebe este já é um discurso conhecido, mas pouco se faz para mudá-lo.

Pensando em educação economicamente ela serve para promover o crescimento e diminuir a pobreza, porque a “miséria” é uma ameaça à democracia. Conforme destaca Oliveira “investir em educação equivale a investir no “capital humano”, já que o planejamento educacional considera o analfabetismo como responsável pelo atraso, pelo subdesenvolvimento”. (1997, p. 66) .

No discurso um dos responsáveis pela desigualdade social, pela miséria é o nosso acesso a educação. Assim, garantir a educação de todos é o desafio não necessariamente, de superar as desigualdades, resultado das políticas neoliberais, porém indubitavelmente é a possibilidade de acesso ao conhecimento que favorece a participação e desta forma a intervenção ou a transformação de políticas discriminatórias. Desta forma a educação torna-se um instrumento econômico indispensável ao desenvolvimento e ao progresso. Talvez, por isto o governo

julga necessário reforçar as políticas sociais. Na década de 60 com a intervenção da Organização Das Nações Unidas (ONU) cria-se a Comissão Econômica Para América Latina e Caribe(CEPAL) que discutiam políticas públicas e davam orientação aos países. E só a partir desta década que se tornou possível discutir planejamento educacional, após a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4024/61, que hoje depois de reformulada na 5692/71 e em vigor a LDB nº 9394/96. (OLIVEIRA, 1997).

Esta LDB passou a ser o norte para buscar novos caminhos no que diz respeito aos direitos dos cidadãos, tais como:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino

no público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;

Todos estes fatos foram anteriormente reafirmados pela Constituição Federal/88 na busca da igualdade de condições, da liberdade de aprender e de ensinar, da gratuidade do ensino, da gestão democrática do ensino público. A LDB tem três artigos a mais que a CF/88 que afirma sobre o respeito à liberdade, a coexistência de instituições públicas e privadas do ensino e a vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Confirma-se no artigo 206 da CF/88 que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

-
- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas
 - VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 - VII - garantia de padrão de qualidade.
 - VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Este é um dos artigos da LDBEN 9394/96 e da CF/88 que nos orienta sobre qual tipo de escolarização que temos que oferecer e qual tipo de escola que queremos? Ainda que tenha falhas na apropriação destes direitos, precisamos

esclarecer a comunidade escolar sobre cada um deles e sua importância no sentido de promover uma educação para a democracia. A CEPAL através de orientações metodológicas para a gestão e planejamento dos sistemas de ensino contribui para as políticas públicas brasileiras, com o objetivo de estudar os problemas regionais e propor políticas de desenvolvimento.

Os governos passam a dar importância a formação especializada como ferramenta para o indivíduo participar da economia como trabalhador, produtor e consumidor, gerando lucros para o Estado.

Para pensar e refletir sobre a gestão da educação seja ela desenvolvida na escola ou do sistema implica em refletir sobre as políticas públicas que lhes dão o norte das determinações legais e/ou sejam leis como a LDB, outras complementares e a CF/88.

No próximo tópico baseando-se na importância da construção da cidadania, da autonomia através da escola, na conscientização sobre nossos direitos e deveres contidos nestas leis, podemos considerar que tudo isto se conquista com a educação.

CIDADANIA E EDUCAÇÃO

Exercer a cidadania é um dever de todos, não somente para re-

alizações comuns no combate às práticas discriminatórias e na construção de uma sociedade mais justa. E as nossas escolas como fazem para educar seus alunos para que exerçam a cidadania democraticamente, no qual todos possam saber e também cobrar quais são os seus direitos e deveres? Exercer cidadania democrática é fazer por todos, porque o bem-estar social é direito de todos os grupos, comunidades e a sociedade em geral, pois todos têm os mesmos direitos sociais, políticos e econômicos.

O que pode ser ensinado aos nossos alunos para que consigam refletir sobre o que é cidadania e o que é ser cidadão. Será que as nossas crianças que representam o futuro da nação, representam a mudança estão sendo preparadas para enfrentar a competitividade desumana que se instalou em nossa sociedade há décadas e sem exagero podemos dizer há séculos. A luta pela cidadania é antiga, a mais recente que pode ser lembrada por nós é a fase da Ditadura Militar que o objetivo era lutar contra a repressão para ter os nossos direitos humanos respeitados. Cidadania, cada povo pertencente a uma sociedade e tem a sua, ou seja, quem nasce no Brasil podemos dizer que tem cidadania brasileira e quem nasce nos Estados Unidos da América tem cidadania americana, ou seja, em cada país, em cada Estado teremos interpretações diferentes sobre o que é cidadania,

porém os nossos Direitos Humanos que são universais não mudam em detrimento de pertencer ou não a uma localidade, em qualquer lugar podemos exigi-los e se fazer cumprir (BENEVIDES, 1998).

O nosso questionamento é, será que as nossas crianças sabem que já nasceram cidadãos dotados de direitos e deveres naturais para se viver em sociedade? E nós professores somos sabedores desta questão?

Para muitos os Direitos Humanos (DH) são violados somente quando tiram a vida de alguém, mas será que devemos lembrar da existência dos nossos DH só em situações extremas. Não, também devemos lembrar e cobrar ao ver pessoas morando nas ruas, passando fome, sede, frio, falta de higiene, ou qualquer outra necessidade que retire dos indivíduos sua dignidade de viver. Os nossos olhos já se “acostumaram” em ver estas situações quando passamos nos grandes centros, muitas vezes nem se quer percebemos que tem seres humanos com os mesmos direitos que nós temos vivendo em situação de abandono.

Percebe-se então, como é complicado discutir cidadania, quando os nossos olhares veem os acontecimentos como “comum/normal”, por isso é preciso trazer esta reflexão para dentro de nos-

sas escolas. Educar para a cidadania deve ser um desafio constante para nós educadores devemos formar o aluno que já é cidadão, para que ele seja crítico e consiga discutir um tema como este que estamos abordando neste capítulo, para que mudem o seu olhar e não vejam tudo como consequência da sociedade, no qual cada um lute pela sua própria sobrevivência.

Que reflitam e não julguem o que é desumano como sendo comum, por exemplo: o racismo, salários baixos, falta de trabalho digno, trabalho infantil, a escravidão que embora deveria estar contada somente em livros como parte da história de um povo, ainda está presente nos dias de hoje em algumas sociedades e por fim a liberdade de expressão que é um direito de todos, etc.

Muitas vezes nos indignamos com estas situações mas, pouco podemos fazer para mudar estes conceitos, porque envolve valores e cultura de uma determinada sociedade. Mas vamos sonhar um pouco, afinal sonhar também é nosso direito, imagine você, vamos pensar no Brasil, se todos os cidadãos brasileiros lutassem em prol de um mesmo objetivo “os Direitos Humanos” e cobrá-los, como seria? Imaginamos que seria bem melhor já que o nosso país é o campeão de desigualdade social, para comprovar isto basta olhar a nossa volta.

O que queremos é que todos compreendam que não precisamos de alguém para cobrar nossos direitos podemos fazer nós mesmos, e isto é ser cidadão que exerce a cidadania com consciência. Para Benevides: “o cidadão, além de ser alguém que exerce o seu direito, cumpre deveres ou goza de liberdade em relação ao Estado, e também titular, ainda que parcialmente, de uma função ou poder público”. (1993, p. 9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura dos textos bibliográficos nos possibilitou entender os elementos da gestão democrática dentro da escola e a importância do conselho de escola no âmbito das decisões e realizações; compreendemos ainda que gestão democrática é muito importante para um bom andamento da escola; que a participação é primordial e que as sugestões de cada um são de fundamental importância para o crescimento da escola; enfatizando que não basta sermos apenas cidadãos com direitos e deveres e sim sabermos reivindicar quando necessário, pois a nosso ver não há democracia ativa sem cidadania ativa.

Por meio da pesquisa realizada, identificamos a necessidade de que os representantes escolares elaborem de forma democrática um trabalho focado no aprendizado do aluno,

nos seus interesses e respeitando suas especificidades, dando-lhe liberdade para que exerça o seu papel como cidadão e aprenda que a diversidade de opiniões é importante para construir uma escola mais justa e para todos.

Nesse sentido a gestão democrática efetiva pode vir a ter uma forte aliada que é a comunidade escolar, podendo promover mudanças, valorizando a participação de todos. Na gestão democrática existe uma hierarquia e esta é horizontal no qual todos podem participar e somar na administração da escola. Para comunidade escolar, é positivo que responsabilidades sejam atribuídas de forma equilibrada e democrática, envolvendo o coletivo. Dessa forma, todos se comprometem em prol da autonomia da escola, não recaindo sobre o diretor a imagem de único responsável pela unidade escolar.

Afirma PARO:

O que acontece hoje é que o diretor, como responsável último pela escola, que tem de prestar contas de tudo diante do Estado, fica temeroso de que as coisas saiam de seu controle e ele acabe respondendo por medidas, tomadas por outros, que ele considera impróprias. Por isso, tem a tendência de concentrar tudo em suas mãos,

sendo extremamente diretivo em todas as medidas que toma dentro da escola, em particular as dos conselhos. Este, que, em condições normais, deveria existir para auxiliá-lo e colaborar em sua difícil tarefa e administrar a escola. [...]. (2001, p.83).

Por isto é importante que o diretor tenha transparência no que faz e diálogo, buscando a participação através da comunicação, passando credibilidades ao informar as atribuições aos conselhos, pois este pode auxiliá-lo na administração da escola, resolvendo problemas, conflitos e o ajudando burocraticamente.

Assim, sendo este estudo não só ressaltou a importância do trabalho coletivo como também comprovou a necessidade de ter um líder democrático, criador e inovador dentro das unidades de ensino e que este, pode inclusive ser o diferencial das escolas frente aos impasses da sociedade moderna, diminuindo a competitividade, provocando a descoberta de novas habilidades e em um espaço dinâmico e agradável, na qual as relações interpessoais são de suma importância. Além disso, ainda apontou considerações para que algumas medidas possam ser aplicadas para promover a motivação de todos os segmentos.

Dentro desse cenário de gestão, percebemos que o gestor tem que mudar concepções, quebrar paradigmas, assumir papéis dentro dos novos princípios da educação, ter postura ética e cidadã são algumas das questões para possibilitar à reflexão. Para nós este caminho será significativo para a formação de uma nova mentalidade, desenvolvendo uma gestão democrática na escola.

Os resultados alcançados neste trabalho ainda que tenhamos chegado à estas conclusões entendemos que outros estudos podem trazer contribuições para ampliar a complexidade deste processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, J. B. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas.

BENEVIDES, M. V. M. S. Cidadania e direitos humanos.

BENEVIDES, M. V. M. S. Cidadania e democracia. São Paulo: Lua Nova, 1993.

CISEKI, A. Conselhos de Escola: coletivos instituintes da Escola Cidadã. In: BRASIL. Construindo a Escola Cidadã. Projeto Político Pedagógico. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação a Distância. Brasília: SEED, 1998, p. 43-52

FAYOL, H. Apud Bojano, I, Souza, M, Administração Industrial Geral, São Paulo: Atlas, 1981.

FERREIRA, C. S. N; Aguiar, S; A (orgs) "Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos". 4. ed; SP: Cortez, 2004.

GUTIERREZ, Gustavo Luiz & CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: Conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). Gestão democrática da Educação: Atuais tendências, novos desafios. São Paulo. Cortez, 1998, p. 59-75.

GADOTTI. Projeto Político-Pedagógico da Escola Cidadã. In: BRASIL. Construindo a Escola Cidadã. Projeto Político Pedagógico. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação a Distância. Brasília: SEED, 1998, p. 15-22.

HORA, D.L., Democrática Gestão na Escola: arte e ofícios da participação coletiva. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

LEAL, V, N. Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil, São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

LIBÂNEO, J, C. Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos, São Paulo: Loyola, 22ª Edição; 2008.

OLIVEIRA, R, P, Theresa Adrião (orgs). Organização do ensino no Brasil: Níveis e modalidades na Constituição Federal na LDB; São Paulo: Xamã, 2002.

OLIVEIRA, D, A (org). Educação e Planejamento: A Escola Como Núcleo da Gestão in: Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p.64-99.

PALMA Filho, J, C; Política Educacional Brasileira: Educação Brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos, São Paulo: Cte, 2005.

PARO, V.H, Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PIAGET, J. Para onde vai a educação? Tradução de Ivete Braga, Rio de Ja-

neiro, José Olímpio, 1978.

SILVA, Benedito, Taylor e Fayol, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 5.ed. 1987.

VIEIRA, S, L. "Escola processo social, gestão e política educacional". In: Ferreira, C; S; N; Aguiar, S; A (orgs) "Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos". 4. ed; SP: Cortez, 2004, p.129-145.

Leis: LDB e Constituição Federal.

BRASIL.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394 17/08/2020

www.onu-brasil.org.br/conheca_onu.php 17/08/2020

Bibliografia complementar

AGUIAR, A. S., Gestão da educação básica e fortalecimento dos Conselhos Escolares.

Disponível em www.scielo.com.br. Acesso em 22/05/2020.

GHANEM, Democracia uma Grande Escola, São Paulo: Ação Educativa, Fundação Ford, 1998.



Juliana de Almeida Carvalho Silva

Cursando Mestrado em Educação, Subjetividade e Psicanálise na Universidade Ibirapuera (2019-2021). Pós-Graduada em Psicopedagogia na Universidade Santa Cecília - UNISANTA e em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiências Múltiplas e Intelectual no Instituto Pedagógico de Minas Gerais - IPEMIG Aperfeiçoamento em Pedagogia Hospitalar, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Atua na área educacional há doze anos, Prefeitura Municipal de Santo André desde 2014, como Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I desde 2016 na Prefeitura Municipal de São Paulo.

jualmeidacarvalho@yahoo.com.br





DISCIPLINA E INDISCIPLINA NA SALA DE AULA.

LETÍCIA ZUZA DE LIMA CABRAL

RESUMO: Esse artigo busca refletir a respeito da disciplina e indisciplina na sala aula. A formação dos professores e o seu relacionamento com os alunos têm sido largamente discutidos, estudada, pesquisada e exposta à luz das teorias. O principal objetivo deste artigo é analisar as mudanças no ensino-aprendizagem dentro da sala de aula, e o que precisa ser modificado. Parece haver três razões possíveis para o problema da disciplina: o professor, os alunos e a instituição. O comportamento e a atitude do professor são talvez o fator mais importante em uma sala de aula e, portanto, podem ter um efeito importante na disciplina. As escolas devem fornecer aos alunos a base educacional para construir uma vida independente e de sucesso. A metodologia desse artigo é baseada em autores que decorrem sobre o tema em questão, como AQUINO, GARCIA, OLIVEIRA, entre outros.

Palavras-chave: Educação. Aprendizagem. Comportamento

INTRODUÇÃO

Percebe-se, de uma maneira geral que, os professores estão descontentes com sua profissão, e, portanto, não vão além do que passar os conteúdos do currículo que lhes foi apresentado. Observa-se também que a indisciplina impera nas salas de aula, não há respeito do aluno com o professor e este se limita ao aluno, devido a isso, sem se preocupar com a aquisição do

conhecimento ou não. Parece que o grande desafio dos educadores está em reverter a relação de desencontros, de conflitos e de preconceitos estabelecidos entre a escola, os professores e os alunos.

De acordo com Aquino (1996, p. 34):

Os distúrbios disciplinares deixaram de ser um

evento esporádico e particular no cotidiano escolar, hoje um dos maiores obstáculos pedagógicos. Nesse sentido a maioria dos educadores não sabe ao certo como interpretar e/ou administrar o ato indisciplinado. Compreender ou reprimir? Encaminhar ou ignorar? A relação professor-aluno é muito importante, a ponto de estabelecer posicionamentos pessoais em relação à metodologia, à avaliação e aos conteúdos. Se a relação entre ambos for positiva, a probabilidade de um maior aprendizado aumenta. A força da relação professor-aluno é significativa e acaba produzindo resultados variados nos indivíduos.

Um dos grandes desafios dos educadores na atualidade é o problema da indisciplina dos alunos em sala de aula e na escola. Sabe-se que este não é um problema apenas das escolas públicas e também não é apenas um problema das escolas brasileiras.

Pode-se acompanhar nos meios de comunicação o grande índice de violência que afeta as escolas, causando, muitas vezes, as desistências dos profissionais de educação em exercer sua pro-

fissão. Quando se fala em indisciplina escolar, procuram-se explicações para este problema mundial. Muitas pessoas acreditam que a indisciplina dos educandos é um problema social, onde as atitudes dos alunos estão diretamente ligadas a influências externas do meio em que vivem.

A estrutura familiar contemporânea também é citada como um dos fatores que interferem no comportamento dos educandos na escola, pois os diversos tipos de organizações familiares existentes hoje estão provocando uma mudança social que está se refletindo no modo de encarar a educação, onde muitos pais tentam transferir para a escola a tarefa de educar seus filhos, não cobrando dos mesmos o respeito e os limites necessários para o desenvolvimento de um cidadão.

Outro fator muito citado, quando se fala em indisciplina escolar, é a influência do relacionamento professor-aluno. Esta questão é vista de diferentes formas pelos educadores, muitas vezes o que é considerado indisciplina para alguns, não é para outros.

Portanto é importante analisar as diversas posições acerca deste grave problema enfrentado dentro das escolas, pois sabe-se que a indisciplina escolar advém de um conjunto de fatores, que reforcem no educando um compor-

tamento inadequado na escola e na sociedade em que está inserido. No entanto todo problema tem uma origem que precisa ser estudada e analisada, para que se possa encontrar uma solução.

CONCEITOS BÁSICOS

DISCIPLINA x INDISCIPLINA

Antes de entrar no tema sobre indisciplina escolar, vale destacar alguns conceitos de disciplina e de indisciplina. Segundo o dicionário, Aurélio (1.992) o termo disciplina pode ser definido como “regime de ordem imposta ou livremente consentida. Ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização. Relações de subordinação do aluno ao mestre. Submissão a um regulamento.

No entanto, o termo indisciplina refere-se ao procedimento, ato ou dito contrário à disciplina desobediência, desordem, rebelião. O termo disciplinar significa o ato de sujeitar ou submeter à disciplina: fazer obedecer ou ceder; acomodar, sujeitar; corrigir.

Segundo Vichessi (2009):

Indisciplina é a transgressão de dois tipos de regras. Os primeiros são as morais, construídas socialmente com base em princípios que visam

o bem comum, ou seja, em princípios éticos (...) O segundo tipo são as chamadas convencionais, definidas por um grupo com objetivos específicos.

Entende-se que ser disciplinado é comportar-se seguindo as regras éticas, para alcançar algum objetivo e/ou resultado.

A palavra disciplina é variante do latim *discipulus* - de discípulo, termo este que se refere a aquele que segue.

Para Parrat-Dyan⁵ (2008, p. 8):

A disciplina não é um conceito negativo; ela permite, autoriza, facilita, possibilita. A disciplina permite entrar na cultura da responsabilidade e compreender que as nossas ações têm conseqüências. Quem olha para a disciplina como algo negativo não entende o que é.

Em Garcia (1999, p. 102, *apud* OLIVEIRA, 2004, p.43), encontramos a necessidade de uma interpretação nova sobre a indisciplina escolar, a qual vai além do conceito de “problema de comportamento” contemplando os mais diversos aspectos psicossociais envolvidos no fenômeno descrito:

De um lado, é possível situá-la no contexto das condutas dos alunos nas diversas atividades pedagógicas, seja dentro ou fora da sala de aula. Em complemento, deve-se considerar a indisciplina sob a dimensão dos processos de socialização e relacionamentos que os alunos exercem na escola, na relação com seus pares e com os profissionais da educação, no contexto do espaço escolar - com suas atividades pedagógicas, patrimônio, ambiente, etc. Finalmente, é preciso pensar a indisciplina no contexto do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Sob esta perspectiva, define-se indisciplina como a incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola (que supostamente refletem o pensamento da comunidade escolar) em termos de comportamento, atitudes, socialização, relacionamentos e desenvolvimento cognitivo, e aquilo que demonstram os estudantes.

Faz-se urgente e necessário identificar os fatores que contribuem e favorecem cada vez mais es-

se comportamento, por vezes egoísta e individualizado.

FATORES QUE INFLUENCIAM NA INDISCIPLINA ESCOLAR

Um dos grandes problemas globais na educação é a indisciplina escolar, fator que leva a vários estudos sobre o tema e a muitas hipóteses sobre suas causas. A educação é abalada frequentemente com relatos de atitudes agressivas por parte de alunos, onde muitos educadores sentem-se reféns do medo e da insegurança dentro das escolas e até mesmo fora delas.

Muitas são as razões citadas para explicar a indisciplina dos alunos na sala de aula e na escola, entre elas os fatores externos, desestruturação familiar, a inversão de valores e o relacionamento do professor com o aluno.

A indisciplina na escola e/ou na sala de aula é vista por muitos educadores como oriunda de problemas sociais, onde o aluno repete na escola comportamentos e atitudes vivenciadas em seu grupo social.

A sociedade atual é consumista e desorganizada, onde o ter está acima do ser, onde a ganância e a sede de poder comprometem os relacionamentos interpessoais, mas que mesmo assim tem suas regras, carregada de

valores éticos e morais que deveriam ser seguidos por todos para uma convivência harmônica.

Segundo Tiba (2006a, p.116): “Para viver em sociedade, o ser humano não necessita apenas da inteligência. Precisa viver segundo a ética, participando ativamente das regras de convivência e encarando o egoísmo, por exemplo, como uma deficiência funcional”.

A disciplina é um valor social muito importante sendo um pilar para o crescimento do ser humano. As regras sociais cumprem a função de organizar a sociedade para que as pessoas possam ter uma boa convivência, porém alguns educandos convivem num meio ou grupo onde essas regras não existem ou não são obedecidas.

Geralmente esses jovens exercem o papel de líder sobre os demais componentes de seu grupo, são eles que dão as ordens que deverão ser seguidas pelos colegas, porém, por se considerarem superior aos demais, os mesmos não os seguem.

Dessa forma, quando estão na escola, onde a disciplina é exigida e certas atitudes não são permitidas, mostram-se resistentes a seguir as normas e regras, dificultando a convivência e o relacionamento entre educandos, educadores e escola, gerando assim conflitos e consequentemente a indisciplina.

Segundo Tiba (2006a, p.15):

Disciplina não é a obediência sega as regras, como um adestramento, mas um aprendizado ético, para se saber fazer o que deve ser feito, independente da presença de outros. Aliada à ética a disciplina gera confiança mútua nas pessoas- um dos fortes componentes do amor saudável que traz progresso à humanidade.

As pessoas que convivem em ambientes sem limites, onde tudo é permitido, serão sujeitos que não obedecerão às regras, não terão limites em casa, na escola ou em qualquer grupo em que conviva, acreditando que todas as suas vontades deverão ser atendidas, transformando esse ser humano incapaz de conviver em sociedade. Esse tipo de atitude dificultará sua adaptação e aceitação dentro de grupos sociais.

Dessa forma, os fatores externos também interferem nos atos de indisciplina na escola, pois os alunos que não aceitam e nem compreendem a importância e a necessidade das regras sociais, não conseguirão se adaptar as regras e normas impostas pela escola, apresentando atitudes indisciplinadas e algumas vezes afastando-se das instituições educacionais, pois

para esses educandos é mais fácil viver sem algo que restrinja suas ações.

De acordo com La Taille (1994, p. 9):

Crianças precisam simplesmente aderir a regras (que implicam valores e formas de conduta) e estas somente podem vir de seus educadores, pais ou professores. Os limites implicados por estas regras não devem ser apenas interpretados no seu sentido negativo: o que não pode ser feito ou ultrapassado. Devem também ser entendidos no seu sentido positivo: o limite situa, dá consciência de posição ocupada dentro de algum espaço social — a família, a escola, a sociedade como um todo.

No entanto, nota-se que viver em sociedade pressupõe a criação e o cumprimento de regras e normas capazes de direcionar as relações, favorecer o diálogo e a troca entre os membros do grupo social ao qual estão inseridos.

RELAÇÕES FAMILIARES E A INDISCIPLINA ESCOLAR

A mídia vem mostrando o crescente aumento nos casos de

atitudes agressivas e comportamentos inadequados de alguns estudantes dentro das escolas. Estas atitudes indisciplinadas são debatidas por educadores e por toda a sociedade, onde muitas são as hipóteses citadas para tentar explicar o problema. Sempre que se fala em indisciplina escolar e sua possível causa a família geralmente é a mais citada, por educadores e comunidade em geral.

A sociedade atual está vivendo uma crise de autoridade, sendo que a base está nas relações familiares, e esse problema está refletindo diretamente na escola.

No entanto, na sociedade atual, depara-se com uma nova realidade, com famílias desestruturadas e formações familiares diferentes das convencionais. As famílias há décadas atrás eram formadas por pai, mãe e filhos, hoje, além deste formato tradicional de família, percebe-se a existência de novas configurações familiares.

Devido ao alto índice de separações, é muito comum as crianças serem criadas por padrastos ou madrastas e ainda várias são as famílias, onde apenas a mãe é responsável pela educação dos filhos.

A família de hoje é um núcleo afetivo, socioeconômico, cultural e funcional num espírito de equipe no qual convi-

vem filhos, meios-filhos, filhos postiços, pais tradicionais- revolucionários- separados- recasados, o novo companheiro da mãe e/ou a nova companheira do pai". (TIBA, 2005, p.147)

Na sociedade atual, a maioria dos pais trabalha fora e os filhos são criados por babás, familiares, creches e muitas vezes pelos próprios irmãos, sendo delegada a muitas pessoas a função de educar essas crianças. Sob este ponto de vista não se pode esperar que as famílias atuais, ajam da mesma forma que as famílias de duas décadas atrás, onde o pai trabalhava para sustentar a família, a mãe cuidava da casa e criava os filhos.

A Revista Veja (maio, 1996), em uma reportagem sobre os problemas de indisciplina na escola, fala que "uma das principais causas é a falta de educação em casa, pois quem não assimilou regras básicas de convivência social, acha que tudo é permitido".

Diante dessa realidade, percebe-se uma inversão de valores familiares, onde antes os pais eram a autoridade em casa, eram eles que ditavam as regras e as normas, hoje os papéis se inverteram em muitas famílias são os filhos que desempenham esse papel e os pais se tornam reféns de suas vontades. Uma das causas citadas para ex-

plicar essa mudança no comportamento de algumas famílias na criação dos filhos está ligada aos pais que trabalham fora e por terem pouco tempo para dedicarem-se aos filhos terminam fazendo todas as suas vontades, tentando de alguma forma recompensar o filho por sua ausência, sendo com presentes ou cedendo a todas as suas vontades.

"Os pais sentem-se mais fracos que os filhos, que se sentem forte justamente pela impotência deles. Eles não se abrem com ninguém, com receio de expor o filho e de vergonha da situação. O filho está acima de tudo e de todos". (TIBA, 2005, p.178).

Pode-se citar também os pais oriundos de uma família muito autoritária e que querem criar os filhos de uma forma diferente. Algumas famílias para tentar fugir dos padrões autoritários que antigamente eram à base da educação dos filhos, não estão conseguindo estabelecer novos padrões de educação, tornando-se permissiva demais, perdendo o ponto de referência na árdua tarefa de educar.

Segundo Freitas (2009) "por confundi-la com autoritarismo caíram na permissividade", no entanto esta nova geração não está preparada para enfrentar as con-

sequências de seus atos. Os pais confundem autoritarismo com autoridade, por não quererem ser autoritários perderam também a autoridade sobre os filhos.

Tiba (2006b, p.47) explica: “Por desejar dar aos filhos uma educação que compense a que tiveram, quase sempre uma educação liberal em contraposição à educação repressiva do passado, os pais podem não estabelecer limites de maneira adequada”.

Outro comportamento dos pais em relação à educação dos filhos que pode de alguma forma ser citadas como uma das causas de atitudes indisciplinadas de alguns educandos na escola é a questão de comodismo dos pais, que se deixam manipular pelas crianças e/ou adolescentes, pois muitas vezes é mais fácil dizer sim aos apelos do filho do que dizer não, o sim será bem-aceito pela criança e/ou adolescente o não será questionado, então é mais fácil ceder aos apelos dos filhos do que demonstrar autoridade sobre ele.

Segundo Tiba (2006b, p.51) “a mãe que diz não e, diante da insistência do filho, acaba cedendo, ensina para a criança que o “não” pode virar “sim”, desde que ela insiste”.

Algumas vezes as mães procuraram à escola para pedirem ajuda para enfrentar o problema de

indisciplina dos filhos em casa. É comum os educadores ouvirem a frase “ele (a) não me obedece” e muitas vezes as famílias pedem interferência dos professores para ajudá-los na tarefa de educar seus filhos. Outras famílias, quando chamadas à escola para ficarem cientes do comportamento inadequado do filho na escola, não aceitam e culpam os educadores, os colegas do filho ou a própria escola pelo comportamento indisciplinado do educando. Todas essas atitudes dos pais demonstram a fragilidade das famílias na sociedade atual.

Portanto, o que se nota é a atual geração é sem limites e resistente a obedecer a regras e normas, tão necessárias para o convívio em sociedade. O que os pais estão fazendo, pensando muitas vezes que estão sendo bons, na verdade estão formando sujeitos incapazes de ter um convívio social, pois a sociedade não será tão permissiva e cobrará atitudes de obediência as suas regras e normas. Segundo Tiba (2006a, p.189), “as regras existem para o benefício de todos, e a disciplina faz parte da educação de uma sociedade”

RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO E A INDISCIPLINA ESCOLAR

Nos encontros de professores uma das maiores reclamações desses profissionais atualmente é a indisciplina dos alunos em sala de

aula. Na escola, a indisciplina é entendida como a manifestação de um indivíduo ou um grupo que apresentam um comportamento inadequado, destacando a falta de educação e o desrespeito a autoridade, como também na incapacidade dos alunos a ajustar-se regras e normas.

Uma das causas que pode se destacar é a atuação docente inadequada, que poderá ser demonstrada de diversas formas, como intransigência, falta de diálogo com a turma, utilização de métodos tradicionais para o desenvolvimento do conteúdo, desatualização e principalmente a transferência de responsabilidade quanto à indisciplina de seus alunos em sala de aula, repassando à equipe diretiva da escola a tarefa de cobrar dos educandos o cumprimento das regras e normas da sala de aula.

A autoridade do professor perante a classe deve ser conquistada e essa conquista acontece quando o educador domina o conteúdo, utiliza estratégias e metodologias diversificadas e eficientes para ensinar (Vichessi,2009), caso contrário, o aluno buscará algo mais interessante para fazer, atos esses que muitas vezes são confundidos com indisciplina.

Essa nova geração de educandos já não se contenta com aulas regadas a quadro e giz, pois fazem parte da era digital e neces-

sitam de aulas que despertem o seu interesse, que façam sentido para eles. “A geração de hoje está na era da globalização, da informática, na era do chip, mas muitos pais e professores continuam na era das ferramentas rudimentares. (TIBA, 2006b, p.76).

Dessa forma o educador deve estar em constante atualização, pois muitas vezes o professor por não dominar as novas tecnologias, torna-se um analfabeto digital, não utilizando os recursos disponíveis para enriquecer o seu trabalho em sala de aula.

O aluno por sua vez está convivendo com a tecnologia, esse instrumento faz parte do seu mundo. Portanto quando usada em prol da educação, com certeza será um instrumento aceito e aprovado pelo aluno.

O relacionamento do professor com o aluno deve ser construído num convívio cooperativo, onde os alunos sejam respeitados e aprendam a respeitar. O diálogo deve ser o ponto e partida para um bom relacionamento entre educando e educador, porém, dialogar não é discutir, “bater boca”, problema esse observado muitas vezes com os professores que mais enfrentam problemas de indisciplina em sua sala de aula. O educador deve mostrar aos alunos sua maneira de pensar, explicar o porquê de determinadas atitudes, criar com os alu-

nos regras e normas que deverão ser seguido por todos.

O diálogo deve ser a base do convívio entre o professor e o aluno, sendo essa a melhor forma de resolver problemas na sala de aula, porém, dialogar também é ouvir e não apenas falar, pois o diálogo só existe quando envolve duas ou mais pessoas, caso contrário serão apenas sermões, que não irão resolver os problemas de indisciplina enfrentados pelos educadores em sala de aula.

É essencial à educação saber estabelecer limites e valorizar a disciplina. E para isso é necessária a presença de uma autoridade saudável. É o segredo que diferencia o autoritarismo do comportamento de autoridade, adotado para que a outra pessoa se torne mais educada ou disciplinada, está no respeito à autoestima. (TIBA, 2006a, p.24)

Muitos professores demonstram uma sensação de não poder e que a solução do problema da indisciplina na sala de aula está fora deles, está na família, está no sistema, com isso isentam-se da responsabilidade e perdem a autoridade. Dessa forma não se sentem culpados e nem responsáveis por nada, esvaziando sua competência profissional. Segundo Vasconcellos (1997), a culpa, por ser de 'fora para dentro', leva ao julgamento e à atitude de defesa, de transferência, de procurar jogar

novamente para fora, buscando outro culpado; a preocupação maior acaba ficando em achar o culpado e não em resolver o problema. A responsabilidade, por ser algo mais de 'dentro para fora', chama para a ação, para o compromisso com a superação.

No entanto, os educadores devem assumir suas responsabilidades como profissionais. Não se deve culpar somente a outros seguimentos da sociedade pelos problemas de indisciplina enfrentados dentro das escolas. Deve se ter a consciência que culpar o sistema, a família ou qualquer outro fator, não ajudará a resolver a questão.

O sistema não será modificado para ajudar a resolver os problemas educacionais, as famílias desestruturadas continuarão, pois não se tem o "poder" de transformá-las.

Alguns professores mostram-se intransigentes, não aceitam críticas e querem que os alunos aceitem tudo sem questionar, pois qualquer questionamento ou demonstração de insatisfação são confundidos com indisciplina, porém o educador deve conscientizar-se que está sujeito a erros e que muitas vezes as críticas dos alunos poderão ajudá-lo a repensar sua atuação e torná-lo um profissional melhor.

Outros aceitam mais facilmente as críticas dos educandos, pois desenvolvem com a turma um relacionamento mais aberto, onde essas mesmas atitudes não são vistas como atitudes indisciplinadas.

Portanto, a indisciplina escolar é um problema que não será resolvido facilmente, pois faz parte dos problemas educacionais da atualidade.

Cabe aos pais e educadores assumirem suas responsabilidades e procurarem juntos uma solução. A escola precisa buscar formas de ajudar os professores a enfrentarem essa questão com mais comprometimento e os educadores manter-se atualizados para que possam lidar melhor com as situações em sala de aula.

O professor e a escola, para que obtenham sucesso, devem aprender a conviver com essa nova geração, que é crítica, questionadora e não se satisfaz facilmente. Estes educandos estão sempre em busca de novas experiências. Portanto, deve se trabalhar para que um dos principais objetivos da escola seja atingido, que é o de formar cidadãos críticos e capazes de lutar pelos seus direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A indisciplina escolar é um problema não só da escola, na ver-

dade o que acontece nas instituições de ensino é reflexo da desestruturação familiar, da desorganização social e vezes de educadores desmotivados e/ou inseguros quanto ao seu papel dentro da escola. Quando se observa um problema, procura sempre uma explicação para o fato, para que se possa agir na busca de soluções.

No entanto, não se deve ficar simplesmente procurando culpados, pois dessa forma estará apenas transferindo responsabilidades e se isentando da culpa.

É muito fácil a escola culpar a sociedade e a família pelos atos indisciplinados dos alunos e os pais culparem a escola, dizendo que a mesma não sabe educar. Nesta situação de transferência de responsabilidades estão crianças e adolescentes carentes de limites e regras para que possam conviver em sociedade.

O problema de indisciplina escolar também é resultado de educadores despreparados para trabalharem com essa nova geração, mantendo com aulas tradicionais, enquanto os educandos estão na era digital. Educadores que confundem autoridade com autoritarismo e acabam confundindo algumas atitudes dos alunos com indisciplina.

Observa-se também uma sociedade desorganizada, onde o

consumismo, a ganância e a sede de poder estão acima dos valores éticos e morais.

Além de todos esses problemas citados, existe também famílias desestruturadas, onde os pais não impõem limites, negligenciam seu papel de educadores dos filhos transferindo, muitas vezes, esta responsabilidade para a escola, criando sujeitos que podem também negligenciar o seu papel dentro da sociedade.

Portanto, a indisciplina escolar é um problema muito complexo, na verdade não existem inocentes nem culpados, não existem fórmulas mágicas e nem receitas prontas, cabendo aos pais e educadores darem as mãos e buscarem juntos transformar a indisciplina em disciplina, pois somente assim, cada um assumindo sua responsabilidade, poderá auxiliar essa nova geração a desempenhar seu papel com protagonismo dentro da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Celso. Didática, (In)Disciplina e (Des)Motivação. Disponível em: <http://www.paulus.com.br/institucional/releases/celso-antunes-discorre-sobre-disciplina-em-sala-de-aula-em-seu-novo-livro#.UWe-Brjf47WI>. Acesso em 20/02/2.013
- AQUINO, Júlio Gropa. A relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional. São Paulo: Summus, 1996.
- AQUINO, JulioGropa. Indisciplina na escola: alternativas teóricas. 9ª ed. São Paulo: Summus, 1996.
- _____. Indisciplina o Contraponto das escolas democráticas. São Paulo. Moderna, 2003.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- Comportamentos típicos da indisciplina. Disponível em: <http://educar.no.sapo.pt/indisciplina.htm>. Acesso em 02/03/2.013.
- Disciplina. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/disciplina/>. Acesso em 15/02/2.013.
- Educação, dicionário Aurélio. Disponível em: <http://www.dicionariodoaurélio.com/dicionario.php?P=Educacao>. Acesso em 12/02/2013.
- FERREIRO, A. B. H. Novo dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FREITAS, Eliana Maria de. As consequências da indisciplina escolar no processo ensino aprendizagem. Universidade Gama Filho. Ceará, 2009.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia, 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.
- LA TAILLE, Y. Autoridade e Limite. Jornal da Escola da Vida. São Paulo, 1994.
- Lei de Diretrize e Bases. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 20/3/2.013.
- NÓVOA, Antonio. (coord). Os professores e sua formação. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.
- _____. Refletindo sobre educação continuada. Revista Nova Escola. Agosto/2002.

REVISTA NOVA ESCOLA. Ano xxiv, nº 226.Out.2009. p.79-89

REVISTA VEJA. Editora Abril, maio. 1996, Ed. 1442 .

SILVA, Fernanda Duarte Araújo. Alternativas para enfrentarmos a indisciplina na escola. P@rtes (São Paulo). V.00 p.eletrônica Junho de 2009. Disponível em <www.partes.com.br/educacao/alternativa.asp>. Acesso em 15/02/2.013.

SCHÖN, Donald. Os professores e sua formação. Portugal: Dom Quixote, 1997.

TIBA, Içami. Disciplina, limites na medida certa. São Paulo: Editora

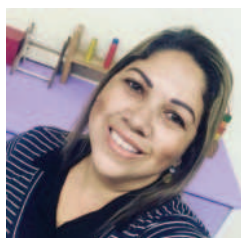
gente; 1º Ed, 1996.

TIBA, Içami. Adolescentes: quem ama, educa. São Paulo: Integrare, 2005.

TIBA, Içami. Disciplina: limite na medida certa. Novos paradigmas. Ed.revisada, atualizada e ampliada. São Paulo: Integrare, 2006a.

TIBA, Içami. Seja feliz meu filho. São Paulo: Integrare, 2006b.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola. Série idéias. São Paulo: FDE, n. 28, p. 227-252, 1997.



LETICIA ZUZA DE LIMA CABBRAL

Graduação em História pelo UNIJALES - Centro Universitário de Jales (2017). Graduada em Pedagogia pela UNG - Universidade Guarulhos (2003). Ensino Médio Técnico Profissionalizante Magistério/Normal pela Escola Estadual Condessa Filomena Matarazzo (2000). Pós Graduação em Educação Inclusiva pela FICS - Faculdade Integrada Campos Salles (2017). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.





O PAPEL DO GESTOR NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

MARIA DAS GRAÇAS DE NEGREIROS QUEIROZ

RESUMO: Este artigo visa identificar as competências necessárias ao gestor escolar para fazer frente a seus desafios e garantir que a escola promova uma educação de qualidade. Este artigo foi realizado através de pesquisa de campo por meio de entrevista com um gestor da Escola Pública da Rede Municipal de Educação de São Paulo e revisão de literatura. Após a pesquisa de campo e os estudos bibliográficos, discorreremos sobre algumas competências que o gestor deve ter para formar sua equipe, e atuar de modo a valorizar os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem como também, identificar e valorizar as competências individuais de sua equipe, criando um clima favorável para uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Escola. Equipe. Ensino. Gestão

INTRODUÇÃO

Segundo LUCK (2009) o papel do gestor escolar vem sendo marcado por algumas transformações, saindo de um gestor administrador e controlador, para privilegiar o líder com múltiplas competências capaz de formar e motivar sua equipe visando uma educação de qualidade.

Para uma educação de qualidade se faz necessário um gestor com domínio de várias dimensões,

ou seja, o gestor deve ter competência para gerir desde os recursos materiais e humanos, bem como ter competências e habilidades para resolver e entender a relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, desde o processo de ensino aprendizagem até as dimensões extraescolares que afetam os processos educativos, desse modo, entende-se que o gestor deve ter sobretudo, competência pedagógica. (LUCK, 2009)

Desse modo, é necessário então, refletir sobre as competências do gestor na escola atual, frente aos desafios de uma educação de qualidade.

Esta estudo compõe-se de pesquisa de campo e revisão de bibliografia de caráter exploratório de artigos científicos e livros textos e está direcionada para os gestores e instituições educacionais para que possam refletir sobre o papel do gestor, já que, para uma educação de qualidade, é de fundamental importância habilidades e competências para gerir e planejar além das dimensões técnica e administrativa.

O PAPEL DO GESTOR NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.

Nos últimos anos há uma grande cobrança da sociedade por uma educação de qualidade, e isso vem se intensificando e ganhando espaço na sociedade atual, tida como era da informação e dos avanços tecnológicos, desse modo, surge a necessidade de uma nova educação para atender as mudanças e exigências desta sociedade instruída. (BRASIL, INEP 2007)

Segundo Drugg (1994) a nova Era exige um novo homem, capaz de relacionar-se com o mundo, capaz de desenvolver todas as suas dimensões, capaz de pensar cri-

ticamente, agir eficientemente, sentir criativamente, enfim um homem total.

Os conceitos e concepções do que vem a ser uma educação de qualidade alteram-se no tempo, especialmente se considerar as transformações da sociedade contemporânea, e analisarmos as novas demandas sociais.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 estabelece em seu artigo 206 inciso VII que a educação brasileira será oferecida com garantia de padrões mínimos de qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 também reafirma este princípio em seu artigo 3º e inciso XI. A lei garante que todos os educandos terão acesso a uma educação de qualidade, ou seja, nenhum aluno ficará com rendimento abaixo dos padrões aceitáveis pelas comunidades educacionais.

A educação de qualidade é um fenômeno complexo e abrangente, pois envolve várias dimensões, ou seja, desde os recursos materiais e humanos, bem como a relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, o processo de ensino aprendizagem até as dimensões extraescolares que afetam os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa. As dimensões extraescolares dizem respeito às múltiplas deter-

minações e as possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas. (BRASIL, INEP 2007)

Segundo um estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, INEP 2007) tão importante quanto os aspectos, objetivos são as características da gestão financeira administrativa e pedagógica, os juízos de valor, as propriedades que explicitam e norteiam o trabalho escolar, e a visão dos agentes escolares e da comunidade sobre o papel e as finalidades da escola e do trabalho nela desenvolvido.

A oferta de insumo é essencial na construção de uma escola eficaz, porém é fundamental uma gestão que valorize os sujeitos envolvidos no processo dos aspectos pedagógicos presente no ato educativo.

Segundo o INEP (BRASIL, INEP 2007) a qualidade da educação implica a existência de insumos indispensáveis, e condições de trabalho e de pessoas valorizadas, motivado e engajados no processo educativo a ser definido em harmonias com as políticas e gestão da educação de cada país.

Ainda segundo o INEP uma educação de qualidade, ou seja, uma escola eficaz se efetiva na

construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pensem e analisem as condições objetivas de ensino, as desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a limitação de atualização permanente dos profissionais da educação.

É necessário compreender que não só os fatores e os insumos indispensáveis são determinantes, mas que é de fundamental importância a participação ativa da equipe escolar em conjunto com os pais e alunos para efetivação de uma escola de qualidade que apresente resultados positivos em termos de qualidade. Os fatores intraescolares, também contribui para os aspectos qualitativos sendo eles; a estrutura e as características da escola, os projetos desenvolvidos, o tipo e as condições de gestão, a gestão da prática pedagógica, os espaços coletivos e aberturas de decisões, o projeto político pedagógico, a participação e a integração da comunidade escolar, a visão de qualidade dos agentes escolares, a formação e condições de trabalho dos profissionais, esses são aspectos que impactam positivamente ou negativamente o processo de ensino aprendizagem. (BRASIL, INEP 2007)

É fundamental que o gestor escolar desenvolva um clima favorável à aprendizagem, em que os professores e gestores são líderes animadores em todo o processo de

ensino e que desenvolve no aluno o gosto por aprender.

Segundo o gestor escolar entrevistado o diretor pode contribuir positivamente com os aspectos qualitativos da educação de modo que:

O gestor deve fazer seu trabalho. Compôr a cada dia mais conhecimento, atuar junto. Não dá para ficar na sala do diretor aguardando os fatos se desenvolverem por si só, fazer uma escuta do barulho da escola, observar, ter um olhar cuidadoso, receber bem quem está chegando. O gestor deve atentar ao detalhe que vai dar o diferencial, e enaltecer a qualidade do atendimento. É necessário receber bem o professor, o aluno, com um espaço limpo e adequado para o docente fazer seu estudo, seu lanche de forma confortável, pois o professor bem atendido e o aprendiz bem acolhido vão dar outro acontecimento na sala de aula, entre quem ensina e quem aprende. Existe uma necessidade de acolhimento, respeitoso e bonito, amável e confortável. Eu diria que o

gestor está para pensar nisso. É tirar as grades, deixar esse lugar menos aprisionado, esse lugar que a gente aprende. A gente se aprisiona para aprender? Por quê? É deixar esse lugar favorável para aprender.

O gestor deve ter a necessidade de fazer uma oficina de criação dentro da escola, criar ideias, possibilidades, inventar situações que facilitem para o professor o seu exercício e que ao mesmo tempo se torne prazeroso para quem aprende e assim o professor não se acomoda, pois ele se sente importante pois ele está para fazer um trabalho que só ele pode fazer. Estar na gestão é ter esse limite de avançar nas possibilidades de escolas, nesse lugar que se avança e se aprende o tempo todo. O lugar do gestor é trabalhar pensando nos limites, nos detalhes e principalmente buscar ampliar, acreditar no outro, de fazer coisas, de estar aqui e merecer o meu trabalho. (depoimento do gestor).

É importante que o gestor junto com sua equipe pense no am-

biente escolar de modo que seja um espaço planejado, acolhedor, humanizador e integrado às necessidades da comunidade para favorecer positivamente uma educação de qualidade.

Segundo a UNICEF (2004) a gestão escolar deve estar atenta para o bom aproveitamento dos recursos de modo que sejam bem aproveitados, a organização dos espaços deve ser pensada para que favoreça o convívio entre as pessoas com condições favoráveis para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem.

O gestor escolar deve pensar a escola como um espaço de conhecimento, de envolvimento de pessoas e cuidar para que todos os ambientes estejam organizados de modo agradável favorecendo assim, uma aprendizagem de qualidade.

Segundo (BRASIL, INEP 2007) o perfil do gestor escolar, contribui com a melhoria da qualidade de ensino, quando o gestor enfatiza processos de participação mais ampla e se articula com a comunidade, busca uma formação continuada, além de desenvolver uma capacidade de comunicação e de motivação da equipe, isso contribui positivamente para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Se a LDB 9394/96 estabelece uma educação com padrões mínimos de qualidade é também

responsabilidade do gestor garantir que a escola promova uma educação que atenda às exigências propostas pela lei. O gestor escolar deve compreender que a educação é um serviço metódico e especial que não pode mais ser comparada a qualquer atividade comum. Um gestor ético e comprometido com um fazer pedagógico de qualidade tem sempre em mente a vontade de orientar a todos os seguimentos para uma trajetória segura e que conduza a resultados de excelência, conforme os estabelecidos em lei, traçando também um plano de ação da unidade escolar. Um gestor que se preocupa com uma aprendizagem de qualidade passa a maior parte de seu tempo dedicado a garantir que todos os alunos atinjam o sucesso almejado.

O processo de aprendizagem não se dissocia do papel mediador do gestor. É fundamental em primeiro lugar reconhecer todas as pessoas envolvidas no processo como personalidades com direitos e deveres, como cidadãos autônomos, participantes do processo sócio interativo.

Quando a comunidade gestora tem noção de que sua prática educativa deve ser a de propiciar formação completa a um ser consciente, pensante e suscetível à compreensão dos princípios

éticos, morais e cívico e apto para atuar socialmente, será capaz de se responsabilizar pela ação qualitativa do ensino, proporcionando o completo e real aprendizado e a aquisição de efetiva autonomia. (CARVALHO, 2008, p. 109).

A escola oferecerá uma educação de qualidade quando for capaz de proporcionar um ensino transformador, onde o aluno desenvolve uma consciência de cidadania, de responsabilidade, com clima de segurança, com real circulação de saber e aquisição e desenvolvimento da cultura, respeito e manutenção do meio ambiente, altruísmo, espírito solidário, controle emocional, curiosidade, vontade de aprender, aquisição do hábito da leitura e gosto pelo esporte. Esta é a educação que queremos, ou seja, é a educação com padrões mínimos de qualidade e está se aplica a uma escolar em que o gestor desenvolve uma estratégia de relacionamento interpessoal, e da valorização do ser humano como pessoa.

Segundo Carvalho (2008) para alcançarmos as exigências de qualidade e produtividade da escola pública, a gestão da escola deverá realizar plenamente seu caráter mediador, sendo ao mesmo tempo necessário desenvolver uma relação dialógica com peda-

gógico que deverá ser democrático e participativo, de modo a atender tanto ao direto da população bem como desempenhar suas funções.

Quando o gestor escolar propõe uma gestão democrática, significa que as decisões são tomadas pelos principais interessados na qualidade da educação, a chance de que dê certo é bem maior. É fundamental a participação da comunidade, pais, alunos, professores e funcionários para uma escola de qualidade, pois gera confiança, transparência do fazer da escola e ainda propõe um conhecimento de modo compartilhado e não algo pronto e acabado.

É necessário que o gestor valorize cada profissional, pois estes têm um papel fundamental no processo educativo, e os resultados vão além da sala de aula, mas também da vivência e da observação de atitudes corretas e respeitadas no cotidiano escolar.

Para se efetivar uma prática de qualidade é fundamental um posicionamento ético da equipe gestora, pois dá credibilidade e respeito, aumentando o círculo de amigos que ajudarão e participaram de suas atividades.

Para se alcançar uma educação de qualidade é necessário investir nos recursos humanos, tanto em quem ensina como em quem

aprende. Só existirá uma educação de qualidade quando houver qualidade de trabalho, qualidade de recursos materiais, qualidade de informações e qualidade do ambiente. (BRASIL, INEP 2007.)

Uma educação de qualidade se efetiva com uma gestão capaz de valorizar os aspectos individuais com foco no humanismo. Para se alcançar uma cultura de qualidade é necessário a determinação, esforço contínuo, superar os desafios e não esperar resultados imediatos, é necessário uma gestão capaz de relacionar a maneira de pensar e agir, uma revolução silenciosa, que se efetiva no dia a dia investindo nas pessoas, pois qualidade é um atributo de evolução e qualidade se faz com pessoas. Uma educação de qualidade se efetiva quando o gestor abraça com plenitude uma cultura de qualidade, e é capaz de gerir a mudança de modo constante na forma de pensar e agir.

Segundo Drugg (1994) para alcançar uma educação de qualidade é necessário envolvimento de todos os integrantes da equipe, que planejamento seja participativo e com a concordância de todos para se chegar ao consenso, para a tomada de decisões, seleção de metodologias e definições das ações a serem realizadas.

O gestor escolar deve investir no desenvolvimento e maturida-

de de sua equipe, estabelecer um clima favorável para mobilizar o potencial de cada um, onde todos assumem a responsabilidade de fazer uma educação de qualidade.

Buscar a Qualidade Total em educação é desenvolver o processo crítico da aprendizagem, é buscar a permanência do aluno no sistema é evitar a reprovação e a evasão. A busca da Qualidade total é a busca da melhoria contínua dos processos pedagógicos, técnicos e administrativos da escola, e o compromisso de todos com a educação, é a busca permanente da excelência. (DRUGG, 1994, p. 50).

O papel do gestor com a qualidade total da educação é desenvolver parceria com seus clientes, ouvi-los e voltar-se para eles de modo que a escola seja sempre um canal permanente aberto para a comunicação, o diálogo com a comunidade, alunos e pais.

Segundo Drugg (1994) a qualidade da educação é a somatória das pequenas melhorias de cada ação realizada por todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente com o trabalho pedagógico. A qualidade se efetiva na tomada de consciência do acerto. A qualidade não é um decreto, uma de-

terminação superior, é a melhoria constante da rotina da escola.

Uma educação de qualidade é a diferença entre o sucesso e o insucesso. E são os alunos, os pais e a comunidade que definirão se existe ou não qualidade em uma escola.

Qualidade total da educação efetiva-se com líderes. E o líder é aquele com competência de motivar pessoas, aquele que faz com que as pessoas se unam em busca de um mesmo objetivo, aquele que descobre e liberta talentos, aquele que ajuda a cada um a realizar o melhor trabalho, que apoia e reforça ações positivas. O gestor é o líder dentro da escola e o seu papel é mobilizar a equipe na busca por uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ofertar uma educação de qualidade para todos, vai além do papel do gestor, pois envolve programas de políticas públicas que visem a diminuição da evasão escolar, reforço para os alunos com de modo a evitar a repetência, e assim os alunos possam exercer de fato a cidadania e lutar por uma igualdade social, e o gestor escolar só cumprirá seu papel com excelência quando este for capaz de mobilizar sua equipe e comunidade para juntos assumirem a responsabilidade com uma educação mais equitativa.

O diretor de hoje deve estar preparado não apenas para transmitir seus conhecimentos para os demais membros da escola, ele precisa saber ou aprender a administrar, providenciar formação continuada para seus professores, criar vínculos com as famílias e com a comunidade, engajar a escola em projetos e estar preparado para enfrentar e vencer muitos desafios. A função de diretor, já não é mais a de um professor, ela a engloba e a ultrapassa. (VALERIAN, 1993.)

Desse modo, compreende-se que o papel do gestor é de fundamental importância para se efetivar educação de qualidade, pois ao gestor cabe o papel de formar e motivar sua equipe, descobrir e aprimorar os talentos gerenciando-os de forma adequada, administrar os recursos e equipamentos, de aproximar a escola da comunidade desenvolvendo parceria, possibilitando e incentivando o diálogo, a discussão, e a participação consciente que vai além da mera presença física.

Uma educação de qualidade não se efetiva sem um gestor capaz de valorizar e respeitar as diferenças buscando a construção da

consciência de uma educação para todos e sem preconceito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Editora Saraiva, 2005.

LUCK, H. Dimensão da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.

CAMPOS, M.S.; AGUIAR, N. M. Gestão escolar e suas competências: um estudo da construção social do conceito de gestão. Disponível em: <>. Acesso em: 25 jun. 2012.

CARVALHO, E. J. G. Gestão escolar / organização. Maringá, PR. Secretaria de Estado da Educação do Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2008. Disponível em: <>. Acesso em: 26 de jun. 2020.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceito e definições. Brasília (MEC):

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisas/publicações>>. Acesso em: 26 jun. 2012.

DRUGG, K. I.; DOMENE, O. D. O desafio da educação: qualidade total. São Paulo: Makron Books, 1994.

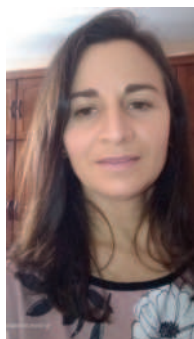
FORTUNA, M. L. A. Gestão escolar e subjetividade. São Paulo: Xamã, 2000.

PARO, Victor Henrique. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Quirino Ribeiro. Disponível em: <>. Acesso em: 26 de jun. 2012.

SAVIANI, D. Anova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas. 9. ed. Campinas: Saraiva, 2004.

VALERIEN, J. Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento.

UNESCO. Brasília, Ministério da Educação e Cultura. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.



Maria das Graças de Negreiros Queiroz

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Interlagos de Educação e Cultura (FINTEC) Brasil - SP. Especialização em Gestão Educacional Contemporânea pelo Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.





A NARRAÇÃO DE CONTOS NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIANA MARIA DONADELI

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar a contribuição da narração de contos para a Educação Infantil, abrangendo sua relação com a arte e a cultura da comunicação. Baseamo-nos principalmente nos estudos de Abramovich (1997), Bethleim (2009) e Paulo Freire (1982) para pesquisar a influência das narrativas no desenvolvimento cognitivo infantil. Pretendemos assim, ampliar as informações acerca do papel do professor mediador, incluindo a forma de utilização significativa de contos na prática pedagógica para, desse modo proporcionar com as histórias formação de caráter e personalidade e mostrar estratégias de posicionamento crítico e avaliação da realidade.

Palavras-chave: Educação infantil. Desenvolvimento. Narração de contos. Prática educativa.

INTRODUÇÃO

Em princípio a narração de contos é uma ação realizada para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Primeiramente na infância são criadas as primeiras experiências de vida que subsidiarão a formação do caráter, da personalidade e da consciência do indivíduo. Nesse sentido, a criança deve ser inserida em uma cultura que estimule o pensar, o sentir, o ex-

pressar, estes são fatores componentes da narração de contos e que despertam a sensibilidade, a emoção e o autoconhecimento, na mesma medida em que a ensina, instrui e a prepara para a vida. Desse modo, o presente estudo, tem por objetivo ampliar as informações acerca da contribuição da narração de contos para educação infantil.

A contação de histórias é um valioso auxiliar na prática pedagógica de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. As narrativas estimulam a criatividade e a imaginação, a oralidade, facilitam o aprendizado, desenvolvem as linguagens oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, promovem o movimento global e fino, trabalha o senso crítico, as brincadeiras de faz-de-conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, propiciam o envolvimento social e afetivo e exploram a cultura e a diversidade.

A inclusão da narração na contação de histórias na rotina da educação infantil, pode auxiliar no trabalho do educador, desenvolvendo a aprendizagem da criança, fazendo uso do lúdico no processo de ensino. (ABRAMOVICH, 1997, p.17).

A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS INFANTIS

Inicialmente uma das maiores preocupações da educação está em contribuir para a formação de um indivíduo crítico, responsável e atuante na sociedade. Tomando como base a Educação Infantil, pois é através dela que auxiliamos os alunos em suas escolhas, em

sua formação, no interesse pela leitura. Segundo Piaget citado por Kramer (2000, p. 29) porque é neste período que criamos os costumes e valores da criança. As escolas de Educação infantil são um local de interação social em que, recebem-se influências socio-culturais para o desenvolvimento da aprendizagem. As histórias infantis nos fazem viajar no tempo, colocam em cheque o imaginário e a realidade, despertando a curiosidade. Dessa forma, é imprescindível que o hábito pela leitura também seja incentivado em casa em conjunto com a escola.

A compreensão e sentido daquilo que o cerca se inicia quando bebê, nos primeiros contatos com a humanidade. Os sons, os odores, o toque, o paladar, estes já são os primeiros passos para a criança aprender a ler. No entanto, esta é uma atividade que implica não somente a decodificação de símbolos.

Faz-se necessário que a família e os docentes compreendam como se dá o processo de formação da leitura, estimulando o aluno para que haja um valor significativo em sua vida. A família é responsável pela formação dos hábitos das crianças, por sua vez, são eles que estarão presentes durante todo o processo cognitivo e de ensino-aprendizagem do discente.

Portanto, a literatura infantil pode ser considerada um trajeto

que guia o desenvolvimento, a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas e muitas histórias, pois é através dos livros e contos infantis que a criança salienta a importância de ouvir, contar e recontar. De acordo com Abramovich (1997,p,17), “escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”. Os contos de fadas aguçam diversos sentimentos na criança como fantasia, medo, alegria e tristeza. O educar é uma tarefa que exige, responsabilidade, solidariedade, afeto e estímulo. Assim, a criança desenvolverá seu cognitivo podendo se interessar efetivamente pela leitura.

Cada criança é um ser em desenvolvimento, possui peculiaridades, é ela quem desempenha o papel essencial da aprendizagem, quando estimulada realizará suas tarefas com mais facilidade. Torna-se importante que despertem a curiosidade na criança, desse modo ela folheava os livros, e verá as figuras. Para que desta maneira, o educando perceba que o livro é uma coisa boa e que lhe pode dar muito prazer.

Desde então os contos de fadas, começaram a influenciar a formação das pessoas, dividindo as personagens em belas e feias, bo-

as e más, poderosos e sem poder, ajudando na compreensão dos valores e crenças sociais sustentando os princípios morais e éticos da sociedade em que vivemos. Segundo Bettelheim (2009, p.67), “o conto de fadas procede de um modo conforme [...] a criança pensa e experimenta o mundo”. Nóbrega (2009, p.20) apresenta a narração como início de uma organização simples e dinâmica, “mantém uma estrutura fixa, partem de um problema vinculado à realidade que desequilibra a tranquilidade inicial, buscam soluções no plano da fantasia e necessitam de elementos mágicos para, enfim, trazer de volta a realidade”. Desse modo a criança interage com um mundo que está ao seu alcance passando a percebê-lo do seu modo. Concluindo, falar de contos é uma atividade lúdica, pois amplia os horizontes e as possibilidades, interligando narrador e ouvinte. Através de histórias, é possível desenvolver a aprendizagem e auxiliar em questões do cotidiano infantil.

A PREPARAÇÃO PARA A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Contudo contar histórias abrangem vários mecanismos para prender a atenção dos seus ouvintes, porém levando sempre em consideração o encantamento do momento. Diante disso, o educador precisa estar preparado utili-

zando-se de técnicas apropriadas para todo tipo de ouvinte, assim como utilizar recursos, espaço e tempo para atender melhor as mútuas necessidades. Para Abramovich (1997), a contação não pode ser feita de qualquer jeito, sem nenhum preparo. Pelo contrário, corre o risco de no meio desta, empacar ao pronunciar alguma palavra, fazer pausas em momentos errados ou mesmo perder o seu rumo e, certamente, a criança perceberá. Deve haver um clima de mistério para envolver e não subestimar o ouvinte, deixando pairar os questionamentos para uma possível discussão após o período de exposição.

O professor pode, por meio da história, criar novas propostas de atividades como desenho, teatro, entre outras.

Ao relatar uma memória para uma criança, uma história real ou imaginária, dá-se a oportunidade a ela de conhecer as lendas, histórias, contos e fatos de um determinado local. Porém, as histórias contadas ou lidas, devem ser de interesse da criança, estimulando novas leituras, criatividade, ampliando a visão de mundo dos alunos, de uma forma prazerosa e mágica.

Sem dúvida é importante aproveitar o gosto que a criança tem pelas histórias, para incentivar e estimular o desenvolvimento

das aprendizagens, e não somente utilizar o livro como um mero instrumento pedagógico, ou para passar o tempo.

Concluimos que a leitura de memórias na Educação Infantil, deve prevalecer nas escolas, pois a valorização desta atividade interfere no desenvolvimento integral da criança, além de estimulá-la a conhecer outras leituras.

Sintetizando o desenvolvimento da criança ocorrem, através suas vivências e de suas leituras, estas por sua vez são mediadas pelo educador que contribui para o amadurecimento cognitivo do indivíduo. Além disso, a história permite o contato das crianças com a escrita, levando-as a conhecerem novas palavras, a discutirem valores sociais e ainda desenvolverem a oralidade, a criatividade e o pensamento crítico, auxiliando na criação da identidade do educando.

Com base em BUSATTO (2003), a prática da contação de histórias pode auxiliar a criança na obtenção de sua identidade cultural através da leitura. Desse modo durante a leitura, tanto o narrador quanto o leitor estabelecem uma reciprocidade em que ambos desfrutam do prazer da leitura e ainda permutam diferentes conhecimentos “Contar histórias é uma arte porque traz significações ao propor um diálogo entre as diferentes dimensões do ser.

Talvez a narração de contos possua como finalidade, a diversão, o encorajamento, a fantasia, além de auxiliar no desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Aguçar a criatividade das crianças, oferecendo suporte na solução de problemas e demais situações aborrecidas.

Segundo Paulo Freire (1982) A leitura deve ser acessível para todos os tipos de interesse e gostos. O ser humano quando lê absorve e agrega conhecimento a aquilo que foi lido. Interagindo com diferentes conteúdos e aumentando seu repertório cultural.

Com isso, a leitura não deve ser forçada e sim espontânea, fazendo com que se crie o hábito de ler e que seja prazerosa a leitura.

De acordo com MEIRELES(1979), antes mesmo dos livros, recebemos importantes lições durante a infância através da oralidade, conhecemos costumes, valores e manifestações culturais. E essas tradições orais muitas vezes serviram como base para os livros.

Constantemente a escola vem tentando fazer com que os alunos se interessem mais pela leitura ou que se acostumem com ela. Entretanto, precisamos encontrar meios de persuadi-los para que demonstrem interesse. Talvez uma possível solução seja a leitura de contos.

Acreditamos que a leitura possa aproximar as pessoas e ainda auxiliar sua inserção em famílias que não são letradas.

Sobretudo citando AZEVEDO (2004), que menciona que quando um estudante escuta uma história ele aciona sua bagagem de mundo se remetendo a situações cotidianas e aprendidas no âmbito familiar, como um conto, um ditado popular. Desse modo, isso fará com que compartilhe a narração de histórias com sua família, transformando num momento prazeroso e assim traga novas histórias para a escola.

Atribuindo um novo sentido para aquilo que foi lido e compartilhado com outras crianças essa experiência única que é a leitura, fazendo com que cada um dê vida a história, agregando novos conhecimentos e construindo novos sentidos.

Para ZUMTHOR (1997), a arte de contar histórias está atrelada a oratória, a diversão, a criatividade, podemos conhecer vários lugares lendo ou ouvindo um conto. O narrador ao narrar da vida a história, envolvendo o ouvinte, fazendo-o sentir parte daquele momento, imaginando e sentindo cada situação narrada.

Com isso, há uma relação entre o ouvinte e o contador, não mais percebida com a correria do

dia a dia. Quase não temos tempo de dividir experiências ou mesmo paramos para ouvir uma história.

Para que a contação obtenha êxito, o conto precisa primeiramente seduzir o narrador, para que este extasie com seu olhar a história, transmitindo emoções e sensações naquele que ouve. E o ouvinte por sua vez precisa estar atento a cada fato narrado, sentindo-se envolvido num jogo de palavras prazerosas e que estimulem sua imaginação.

A presença do olhar, da identidade, do perfil e da percepção daquele que conta a história é de extrema importância para que cative o espectador e o faça sentir parte daquilo com seus anseios e imaginação.

Primeiramente antes de narrar algo, o narrador precisa vivenciar o conto, atribuindo sua identidade, seus traços e dando vida ao que pretende narrar. O triunfo se dará por conta de seu desempenho e de quanto atingiu o interlocutor.

Para BONDÍA (2002) A vivência da leitura de contos será bem-sucedida quando a pessoa que está contando alcançar seus ouvintes, modificando-os de alguma forma, por meio de seus gestos e palavras. Mas para que isso

ocorra, é necessário que haja uma troca, ambos precisam estar conectados através deste momento tanto o emissor quanto o receptor.

Por fim, através dessa conexão entre narrador e ouvinte, fará com que cada espectador se permita sentir a história do seu jeito, o mesmo conto trará diversos tipos de sensações ao público. Podendo sentir-se parte do que está sendo narrado, remetendo a situações passadas e mesmo presentes. Cada gesto e toque poderá instigar o receptor de modo que transcenda sua imaginação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação à educação, acreditamos que seja necessário para o aluno o incentivo à leitura não por obrigação “valendo nota” e sim para que ele selecione o que mais lhe chamou a atenção, se foi pela capa, pela ideia, pelo tamanho do livro, deixá-lo à vontade sem pressão, principalmente no Ensino fundamental, quando começam a amadurecer e a fazerem suas escolhas. Desse modo pode valer à pena, rendendo bons resultados, o aluno pode sentir-se estimulado a ler. Com a narração de contos as crianças desenvolvem o intelecto, conhece novas palavras, desenvolvem a criatividade, a oralidade e o pensamento crítico.

Desse modo, faz-se necessário a literatura infantil como atividade interativa e pedagógica mediada pelo educador contribuindo para o desenvolvimento das crianças.

Assim torna-se indispensável que o educador tenha conhecimento sobre benefícios da prática da leitura e saiba utilizá-las adequadamente em sala de aula no ensino e aprendizagem dos seus educandos, como um modo de potencializar os conteúdos trabalhados e não apenas por isso, mas também como uma fonte de prazer, conhecimento e emoção. Assim, o lúdico pode se tornar um eixo condutor no estímulo à leitura e à formação leitora e escritora de alunos.

Entrar em sala de aula deveria ser considerado um ato sagrado; deveríamos estar em sintonia com o Conhecimento, com o Criador e com a alegria de viver, de exercer um ofício condizente com os nossos desejos mais sagrados (RIBEIRO, 2008, p.20).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices* 5ª ed. São Paulo: Scipione, 2006.

ANTUNES, Celso. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ARROYO, Leonardo. *A Cultura Popular em Grande Sertão: Veredas*. Rio

de Janeiro:

AZEVEDO, Ricardo. *Formas literárias populares e formação de leitores*. In: BARBOSA, Márcia H. S.; RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). *Leitura, identidade e patrimônio cultural*. Passo Fundo: UPF, 2004.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BUSATTO, Cléo. *Contar & encantar: Pequenos segredos da narrativa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teorias, análise, didática*. São Paulo. Moderna, 2000.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1982; *Objetiva*, 2002. MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*.

GARCIA, Pedro. *Arte e Identidade Cultural na Construção de um Mundo Solidário*. In: _____. *O reencantamento do mundo: arte e identidade cultural na construção de um mundo solidário*. São Paulo: Polis, 2002.

KRAMER, Sônia. *Com a pré-escola nas mãos*. São Paulo: Ática, 2000.

MIGUEZ, Fátima. *Nas artes-manhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula*. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

NÓBREGA, Lyéde Ruggero de Barros. *Educar com Contos de Fadas: Vínculo entre a*

realidade e fantasia. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

SEBER, Maria da Glória. *A escrita infantil: o caminho da construção*. São Paulo: Scipione, 1997.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Quality-mark, 1997

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.



Marianna Maria Donadeli

Licenciada em Letras Português/Espanhol pela UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo. Professora de Ensino Fundamental II e Médio, Especialista em Português e Espanhol na Prefeitura Municipal de São Paulo.

Link: <http://lattes.cnpq.br/5529055751225405>.

Contato: mmdonadeli@gmail.com



APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA COM A UTILIZAÇÃO DE JOGOS DE TABULEIRO

MARTA DE ANDRADE BARROS

RESUMO: O uso dos jogos pelos professores, considerando práticas educacionais lúdicas, podem servir como ferramenta eficaz para a linguagem matemática. Como o professor de matemática enxerga os jogos como recursos úteis, na medida em que se misturam adequadamente com suas práticas educacionais, entender como desenvolver experiências de aprendizagem que incluem o uso adequado de jogos para apoiar e aprimorar a aprendizagem deve constituir uma tarefa importante para os pesquisadores de aprendizagem baseada em jogos. A matemática geralmente não é considerada a matéria mais interessante, mas isso não significa que não possa ser. Com um pouco de criatividade e esforço, os educadores podem ajudar as crianças a descobrir que o aprendizado de habilidades matemáticas pode incluir mais do que apenas planilhas tediosas e cartões de memória repetitivos. A metodologia desse artigo está pautada em autores que decorrem sobre o uso dos jogos e sua importância nas aulas de matemática, resultando em questões pertinentes ao tema, concluindo que os jogos podem contribuir de forma significativa com o processo ensino aprendizagem nas aulas de matemática.

Palavras-chave: Criatividade. Experiências. Práticas educacionais.

INTRODUÇÃO

Os jogos de tabuleiro geralmente oferecem meta-mensagens sobre a vida das crianças: sua sorte pode mudar em um instante, para melhor ou para pior. Mas, além

de ensinar a eles que nada é garantido, os jogos de tabuleiro são uma boa maneira de incentivar crianças de diferentes idades a se unirem e trabalharem juntas, algo que elas precisam fazer ao longo da vida.

Eles podem ajudar crianças ansiosas a aprender a navegar com mais facilidade pelas amizades. Por serem estruturados, os jogos de tabuleiro podem fornecer uma maneira mais fácil de construir relacionamentos interpessoais com os colegas, já que a criança sabe o que se espera deles.

Uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro e de certos e determinados limites de tempo e de espaço, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatória dotada de um fim em si mesmo, acompanhada de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUINZIGA, 2004, p. 33).

Os jogos incluem todas as crianças e eles proporcionam a oportunidade de praticar uma série de habilidades, de serem membros de uma equipe, de aumentar sua autoestima e de serem membros efetivos do grupo. Alguns dos trabalhos mais valiosos ocorrem durante a discussão que se segue a esses jogos cooperativos e é necessário dedicar tempo a esse importante elemento da atividade. Os jogos oferecem uma oportunidade para se divertir enquanto aprendem e criam uma atmosfera mais descontraída na classe.

O PAPEL DO JOGO NA EDUCAÇÃO

Platão, em *Les Lois* (1948), comenta a importância do “aprender brincando”, em oposição à utilização da violência e da repressão. Da mesma forma Aristóteles sugere, para a educação o uso de jogos que emitem atividades sérias, de ocupações adultas, como forma de preparação para a vida futura dos jovens (LOPES, 2013).

No documento emitido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é orientado para que se trabalhe o jogo da seguinte forma:

Com fundamental 1 a orientação foi dividida em duas etapas, a primeira que corresponde ao 1º e 2º ano, onde enfatiza-se que é interessante que se trabalhe os jogos da cultura popular que são presentes no contexto comunitário e regional. Seu objetivo para com essa faixa etária é de experimentar, usufruir e recriar reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas (...)

(...)Na segunda etapa do ensino fundamental 1 que compreende os alunos do 3º ao 5º ano a BNCC propõe que se trabalhe os jogos populares

do Brasil e do mundo e jogos que contenham matriz indígena e africanas. Com intuito de experimentar, usufruir, recriar e valorizar sua importância como patrimônio histórico (BRASIL, 2017).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), referentes ao ensino fundamental, os jogos são apontados como uma ferramenta para o desenvolvimento como um todo, sendo citados em cadernos separados por matérias mediante a articulação entre o conhecimento e o imaginário, podendo ser desenvolvido o autoconhecimento (BRASIL, 1997).

O jogo é um meio básico para promover o desenvolvimento físico-motor. O equipamento utilizado e os espaços pensados para o jogo são fundamentais na motivação de diferentes tipos de jogos motores (FRIEDMANN, 1996, p.67).

Complementando, Aberastury (1992, p 15) coloca que “[...] a necessidade de se deslocar no espaço, acarretava por sua vez, uma nova série de exigências, movimentar-se, exercitar a força, e manipular objetos [...]”, sinalizando a importância dos jogos para o aspecto físico-motor.

O jogo para o ensino fundamental é uma proposta muito inte-

ressante e pertinente para a faixa etária, por conta das suas características lúdicas, que tornam as propostas pedagógicas motivantes e dos abrangentes campos que o jogo pode vir a ser trabalhado, desde aspectos motores, cognitivos, afetivos, morais, sociais e motores, além de ser amparado e incentivado o seu uso nos documentos oficiais que regem a educação atual.

A MATEMÁTICA E OS JOGOS DE TABULEIRO (DAMA, BANCO IMOBILIÁRIO, ENTRE OUTROS)

Os jogos de tabuleiro estimulam no jogador estabelecer ou criar as regras e a cooperação, porque ajudam a consolidar estruturas prévias e a criar novas estruturas de pensamento, além de, oferecer a oportunidade de ensinar a viver em grupo e respeitar as regras (BATLLORI, 2006. P. 13). Traz à tona a ludicidade do jogo, o contentamento e o prazer de jogar, proporcionando momentos prazerosos, e experiências que oferecem um grande contentamento.

Na presença de aspectos como a experimentação, criatividade, vivência e raciocínio lógico, pode-se afirmar que os jogos de tabuleiro são ferramentas imprescindíveis para o processo de ensino e aprendizagem de um educando.

Portanto, um instrumento pedagógico que incita a curiosidade,

imaginação interação e socialização dos educandos e que deve estar presente e despertando cada vez mais vontade e prazer em aprender, através da motivação que só a ludicidade é capaz de proporcionar para a formação do cidadão.

Infelizmente, em muitos casos, a matemática nesses jogos é muito direta com cartas de problemas de matemática para os jogadores resolverem ou espaços numerados para contar. Esses jogos geralmente estão longe de serem divertidos, permitindo apenas que as crianças pratiquem fatos ou fórmulas matemáticas. Eles não têm a oportunidade de o jogador escolher entre diferentes ações, criar estratégias ou até planejar com antecedência.

Quantas vezes não ouvimos que as matérias mais impopulares entre nossos alunos são Matemática e Língua! É assim por nossa culpa, porque não sabemos ensinar-lhes bem, de forma clara e atraente, com problemas curiosos e até divertidos, com atividades que ajudam a desenvolver a lógica e o sentido comum. Quantos bons professores despertam em seus alunos uma vocação profissional apenas com seu exemplo docente, por-

que nos fazem vibrar com suas explicações, com as atividades que são realizadas. (BATLLO-RI, 2006, p. 17)

A matemática nos jogos de tabuleiro não precisa ser tão direta! A matemática não se resume apenas a números e fórmulas, e os jogos são uma maneira de experimentar a beleza da matemática ao nosso redor.

Existem muitos jogos divertidos de tabuleiro que integram um pensamento matemático mais profundo na jogabilidade, como Dama, Banco Imobiliário, entre outros. Esses jogos ajudam os alunos a desenvolver habilidades como resolução de problemas em várias etapas, raciocínio espacial, reconhecimento de padrões, gerenciamento de recursos e muito mais.

Relacionando à inserção dos jogos no ensino de matemática, os PCN's, (1998), afirmam que estes:

Constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução de problemas e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que

exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações (p. 46).

Pessoas de todas as idades gostam de jogar jogos divertidos e motivadores. É importante ressaltar cada jogo auxilia em uma determinada faixa etária. Por exemplo: para crianças de 6 a 8 anos pode-se utilizar o “Cara a Cara”, no qual objetivo é descobrir quem é a cara misteriosa do outro jogador. Para isso, a criança usa raciocínio para fazer perguntas inteligentes e respostas de “Sim” ou “Não”. É muito recomendado para desenvolver a percepção e a observação dessas crianças. A partir de 8 anos, pode se usar o “Banco Imobiliário”, no qual, crianças e adultos aprendem estratégias de educação financeira e lógica matemática. A partir de 10 anos de idade um dos jogos mais adequados é a “Dama”, no qual, o aluno adquire um método de raciocínio, de organização das relações abstratas e dos elementos simbólicos. Os jogos oferecem aos alunos a oportunidade de explorar conceitos fundamentais de números, como a sequência de contagem, correspondência um a um e estratégias de computação. Jogos matemáticos envolventes também podem incentivar os alunos a explorar combinações de números, valor agregado, padrões e outros conceitos matemáticos importantes. Além disso, eles oferecem oportunidades

para os alunos aprofundarem sua compreensão e raciocínio matemático. Os professores devem oferecer oportunidades repetidas para os alunos brincarem, depois deixar surgir as ideias matemáticas à medida que os alunos percebem novos padrões, relacionamentos e estratégias. (HUINZIGA, 2004, p.34)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos geralmente se adaptam às habilidades dos jogadores e mantêm o nível de dificuldade em um intervalo desafiador, mas não impossível para cada indivíduo.

É importante notar que a capacidade dos jogos para ensinar não garante que suas lições serão desejáveis.

A maioria dos estudos que investigam os efeitos dos jogos nas emoções, atitudes e comportamentos dos jogadores conclui que os jogadores aprendem bem essas lições, às vezes ao ponto de comportamento antissocial. Por outro lado, os jogos projetados para ensinar lições mais valiosas também podem ser eficazes, e o currículo dos jogos vem se expandindo para novas áreas e aplicações.

Percebe-se que os jogos de tabuleiro auxiliam de forma significativa no processo ensino aprendizagem, portanto, as aulas de

Matemática devem ter um “espaço” para o processo de aprendizagem dos jogos de tabuleiro, não somente em dias de chuva, como recreação, mas sim como conteúdo e prática de ensino para o desenvolvimento dos alunos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATLLORI, J. Jogos para treinar o cérebro: desenvolvimento de habilidades: cognitivas e sociais. Tradução de Fina Iñiguez. São Paulo: Madras, 2006.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais/ Ministério da Educação. Se-

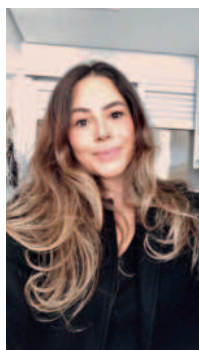
cretaria da Educação Fundamental. – 3ª Ed. Brasília: A secretaria, 2001.

GRANDO, Anita; TAROUÇO, Liane Margarida Rockenbach. O uso de jogos educacionais do tipo RPG na educação. RENOTE. 2008.

HUINZIGA, Johan. Jogos e regras e a resolução de problemas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogos. Porto Alegre: Prodil, 1994.

PEREIRA, Ana Luísa Lopes. A Utilização do Jogo como recurso de motivação e aprendizagem. 2013.



Marta de Andrade Barros

Graduação em Letras em 2007 pela FIG - Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos. Especialização em Práticas Reflexivas e ensino-aprendizagem de Inglês na escola pública PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2013. Professora de Ensino Fundamental II e Médio de Língua Inglesa na Prefeitura Municipal de São Paulo.



COMO OS DOCENTES PODEM UTILIZAR AS TECNOLOGIAS A FAVOR DO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE

REGINA DA SILVA AGOSTINHO

RENATO SOUZA DE OLIVEIRA CARVALHO

RESUMO: Segundo Ataíde e Pinho (2013) a sociedade atual é marcada pelas Novas Tecnologias de Comunicação e Informação (NTCI), exigindo dos indivíduos determinada formação e conhecimento a fim de que atuem com desenvoltura nos mais diversos contextos tecnológicos. Nesse caso, a área educacional também precisa acompanhar essas novas demandas, atendendo às emergências da sociedade e absorvendo os impactos advindos dessa nova área de conhecimento. Ainda segundo os autores, se mover entre o real e o virtual é uma das novas habilidades e competências que a sociedade espera tanto do indivíduo quanto do profissional. Assim, o presente artigo teve por objetivo repensar em como os docentes podem utilizar as tecnologias a favor do desenvolvimento dos estudantes.

Palavras-chave: Aprendizagem. Comunicação. Desenvolvimento. Estudante. Informação. Tecnologias.

INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, a chamada era digital surgiu de modo a facilitar a vida do ser humano, estendendo-se a diversos aspectos do seu cotidiano como: a aprendizagem, a educação, o trabalho, a pesquisa, a comunicação, entre outros aspectos.

Assim, as Tecnologias de Informação e Comunicação surgiram como sinônimo de evolução e melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, pois muitos autores acreditam que essas novas ferramentas agem pontualmente tanto na atuação do docente como no modo em que o estudante aprende.

Porém, de acordo com Garcia (2016), apesar de estarmos vivendo em uma era digital, ainda caminhamos em um processo que agrega competências tecnológicas tanto nas práticas do docente quanto nas do estudante. A autora questiona se estamos realmente preparados, enquanto sujeitos sociais, para fazermos parte de um mundo que perpassa pelas tecnologias em relação às interações sociais. Para ela, o uso das TIC's precisa deixar de ser mecânico, para assumir um papel significativo, considerando assim o indivíduo inserido na cultural digital.

PROBLEMAS NO PROCESSO DE ENSINO

As tecnologias desenvolvidas pela sociedade atravessaram os muros das escolas funcionando como ferramentas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dentro do contexto educacional. Esses novos recursos representaram não só o desenvolvimento da Ciência, trazendo mais comodidade na vida do ser humano, mas também significou a inclusão desses indivíduos na sociedade da informação.

O uso das novas tecnologias requer por parte do indivíduo, novos saberes a fim de poder utilizá-la de forma efetiva. A tela do computador, do tablet, do celular, entre outros equipamentos, emerge co-

mo um novo espaço para a fala e a escrita simbolizando outras formas de linguagem mais dinâmicas, interativas e interpessoais. Ainda, o ler e escrever na tela requer operações mais complexas do que o que estamos habituados no dia a dia. Por isso, a alfabetização e letramento digital requisita dos indivíduos conhecimento, senão caímos em um analfabetismo digital que muitas vezes o exclui da sociedade:

Temos vários alfabetizados que podem ser considerados analfabetos digitais. Talvez eles tenham conhecimento das práticas sociais de uso dessa tecnologia, compreendendo diversos usos e funções, mesmo sem operar diretamente com a máquina. Essa é a situação, por exemplo, de vários professores brasileiros que ainda não dispõem das condições de acesso, mas compreendem os usos sociais desse suporte e da linguagem digital. Neste caso, o termo analfabetismo digital poderia ser utilizado para já alfabetizados que não alcançaram o domínio dos códigos que permitem acessar a máquina (FRANDE, 2011, p. 73-74).

Já para Moran: “a internet deixou as pessoas em geral mais

acomodadas. Adultos também cometem erros ao realizarem pesquisas online" (MORAN, 2011, s/p.) Por isso diante do papel do educador, o autor entende que não adianta solicitar uma pesquisa ao estudante, se o mesmo não consegue orientá-la. Assim, quando o docente incentiva o uso das TIC's em sala de aula envolve o estudante, tornando o resultado mais produtivo possibilitando novos conhecimentos e aprendizagens.

Buzato (2006) discute que a alfabetização e o letramento digital tem se tornado pluralizado porque está relacionado diretamente com as práticas sociais que necessitam de recursos tecnológicos mediados pelas TIC's.

No caso dos estudantes com deficiência uma das ferramentas que pode desenvolver potencialmente a alfabetização e o letramento digitais é o uso das Tecnologias Assistivas, pois, possibilitam um trabalho diferenciado com esse estudante, em especial, auxiliando-o no aprendizado e na autonomia de que tanta necessita.

Assim, o governo legislou sobre a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's), integrando o estudante ao ambiente escolar através de equipamentos de informática adaptados, além de mobiliários e materiais pedagógicos, baseados nas Tecnologias de Informação e Comunicação

(TIC's) atraindo, instigando, estimulando e contribuindo para o seu aprendizado.

Infelizmente, ao pesquisar sobre o Estado de São Paulo, é possível dizer que a implementação se deu mais efetivamente na Rede Municipal de Educação de São Paulo (Portaria nº. 8.764 de 23/12/2016), onde não só boa parte da rede já mantém essas salas funcionando, em detrimento das escolas da Rede Estadual, que raramente possuem essa sala quando comparadas. Portanto, isso se torna um problema para o uso das TIC's.

TECNOLOGIAS E O DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES

A utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem se faz cada vez mais necessária, pois o uso das TIC's tornam as aulas mais atrativas, proporcionando aos estudantes uma forma diferenciada de ensino.

As TIC's quando utilizadas na educação trazem uma perspectiva transformadora e determinante melhorando assim a qualidade do ensino, mas devemos considerar que há ainda alguns problemas associados à implementação e ao uso das tecnologias nas escolas. Segundo Imbérnom:

Para que o uso das TIC signifique uma transfor-

mação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade (IMBÉRNOM, 2010, p.36).

No caso da Alfabetização Digital define-se esta por um conjunto de aprendizados que envolvem os signos linguísticos, as linguagens verbais e não-verbais que envolvem as práticas de leitura e de escrita nas diversas ferramentas digitais. Trata-se, portanto, de uma forma de alfabetização a partir de recursos tecnológicos dentro de um contexto chamado Letramento Digital. O termo em si “Alfabetização Digital” frequentemente é utilizado para significar:

A aquisição de competências básicas para o uso de computadores e também das redes, conjuntamente com o objetivo de transformar através desses meios não somente os indivíduos, mas também a comunidade em que está interagindo com uma

postura de responsabilidade e sentido de cidadania (TAKAHASHI, 2000, p. 31).

A inserção das TIC's no ambiente escolar depende acima de tudo do docente, pois, ele tem a responsabilidade de desenvolver atividades que permitam transformar o ensino e a aprendizagem em algo dinâmico e desafiador através dessas tecnologias. As TIC's articuladas à prática formativa relacionam os conhecimentos escolares junto ao conhecimento prévio dos estudantes, facilitando a construção dos saberes.

Oliveira *et al.* explicitam essas ideias incorporando à função das TIC's os seguintes princípios:

A incorporação das TICs deve ajudar gestores, professores, alunos, pais e funcionários a transformar a escola em um lugar democrático e promotor de ações educativas que transida os limites da sala de aula, instigando o educando a ver o mundo muito além dos muros da escola, respeitando constantemente os pensamentos e princípios do outro. O professor deve ser capaz de reconhecer as diferentes maneiras de pensar e as curiosidades do

aluno sem que aja a imposição do seu ponto de vista (OLIVEIRA et al., 2015, p. 81).

METODOLOGIA

Esta pesquisa teve por princípio norteador realizar levantamento bibliográfico a respeito da necessidade do uso das tecnologias no âmbito educacional, por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) em sala de aula a fim de facilitar o processo de ensino e aprendizagem, em especial para aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Foram estudados diferentes aspectos relacionados à alfabetização e ao letramento digital encontrados na literatura e sua relação com o processo de inclusão. Pode-se dizer que nos dias atuais é essencial a apropriação da alfabetização digital por parte dos estudantes e que as TIC's são fundamentais para estimular e auxiliar no processo de autonomia dos estudantes com deficiências.

Portanto, a pesquisa apresentou caráter qualitativo, utilizando-se abordagem documental. Como aporte teórico para o desenvolvimento da presente pesquisa, baseamo-nos em Imbérnom (2010), Frade (2011), Moran (2011), Oliveira (2015), entre outros autores que trazem a discussão da alfabetização e do letramento digital do ponto de vista educacional.

Assim, foram analisados artigos, trechos de livros e sites a respeito do tema em questão, a fim de gerar discussões e reflexões a respeito, contribuindo para uma melhor compreensão sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comunicação é uma forma de contribuir para a inclusão de todos e para a participação efetiva dos estudantes, na era da sociedade da informação e em particular no âmbito escolar.

As interações com as novas tecnologias ocorrem através dos jogos, dos celulares, das redes sociais, de aplicativos, de computadores e etc, onde muitas vezes os estudantes mexem sozinhos.

Por isso, o estudante precisa aprender a dominar diferentes técnicas relacionadas à aplicabilidade como aprender a mexer corretamente com as ferramentas do sistema; utilizar o mouse e o teclado, compreender seus símbolos e funções para além de simplesmente digitar letras; localizar programas e arquivos, além de desenvolver operações cognitivas que permitam a memorização e a internalização dessas operações.

O uso dessas ferramentas deve ser ensinado nas escolas, cabendo ao professor utilizá-las como ferramentas, utilizando a seu

favor e ao desenvolvimento do estudante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATAÍDE, D.M.S.; PINHO, M.J. Letramento digital e alfabetização tecnológica: reflexões a partir de um estudo com alunos do PARFOR. *Educação, Formação & Tecnologias* (julho - dezembro, 2013), 6 (2), 68-79. Disponível em: <http://pat.educacao.ba.gov.br/conteudos/conteudos-digitais/visualizacao/9058.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2019.

BUZATO, M. Letramento digital abre portas para o conhecimento. *Portal Educarede*, 11 mar. Disponível em: . Acesso em: 12 dez. 2019

FRADE, I.C. A.S. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana. RIBEIRO, Ana Elisa. (orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

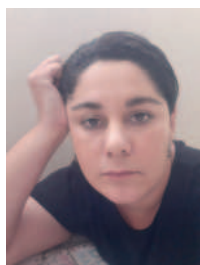
GARCIA, A.S.M.M. Análise da alfabetização digital e do letramento digital de alunos do ensino médio de uma escola privada de Londrina/PR. Trabalho de Conclusão de Curso, Departamento Acadêmico de Ciências Humanas - DACHS, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2016, 42p.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7 Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAN, J.M.; MASSETTO, M. T.; BEHRENS, M.A. *Novas tecnologias e mediações pedagógicas*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

OLIVEIRA, C.; MOURA, S.P.; SOUSA, E.R. TIC's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/11019>. Acesso em: 22 dez. 2019.

TAKAHASHI, T. *Sociedade da informação no Brasil: livro verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.



Regina da Silva Agostinho

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade de Educação Paulistana - FAEP/ ITEQ. Graduação em Gestão de recursos humanos pelo Centro Universitário UNIBTA. Pós-graduanda em Letramento Digital pela Faculdade Interativa de São Paulo - FAISP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.



Renato Souza de Oliveira Carvalho

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE; Licenciatura em Geografia pela Universidade de Guarulhos - UNG. Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I; Professor de Ensino Fundamental II e Médio da Prefeitura Municipal de São Paulo.



DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DAS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RENATA SILVÉRIO VENTURA

RESUMO: As mídias constituem um manancial quase abundante de entretenimento e informação e permitem interações sociais de forma virtual e inéditas na vida da humanidade. Diante deste contexto, nasce o julgamento sobre o uso destes recursos midiáticos e tecnológicos como meios de aprendizagens através das suas diversas formas e aderente a isso, a preocupação de como essas aprendizagens têm se mostrado reproduzidas e compartilhadas na educação. O objetivo deste artigo é de alguma forma contribuir para uma compreensão e conscientizar aos interessados por este assunto aplicado nos campos educacionais infantis e por ventura, incentivar ações inovadoras e uma nova visão as práticas pedagógicas com o uso de soluções midiáticas e tecnológicas, colaborando assim para a expansão do conhecimento sobre a temática da pesquisa.

Palavras-chave: Educação. Infantil. Mídia. Internet. Tecnologias.

INTRODUÇÃO

Nos tempos atuais, o que chamamos de mídias constituem um manancial quase abundante de entretenimento e informação como a internet que permite interações sociais de forma virtual e inéditas na vida da humanidade. Atualmente inclui-se diversas mídias na educação como uma ferramenta eficaz

no processo de socialização das novas gerações somando a integração da Tecnologia da Informação na escola, em todos os planos, se torna fundamental, afinal, essas técnicas só não estão presentes no cotidiano das crianças e no ambiente escolar como já não se imagina o trabalho sem elas. A dispersão dessa rede vem progredindo com uma velocidade gerando de um la-

do desafios e de outro, contribuições para as instituições educacionais nos processos de socialização, constituintes por famílias, escola e o Estado.

Neste contexto, nasce a ponderação sobre o uso destes recursos midiáticos e tecnológicos como geradores de novas formas e meios de aprendizagens através das suas diversas linguagens e aderente a isso, a apreensão de como essas aprendizagens têm se mostrado reproduzidas e compartilhadas pelos diretores, coordenadores e educadores da escola.

Contudo, embora as mudanças contínuas que então a sociedade sofre por influência do aumento midiático e tecnológico descomedido, em grande parte, a educação formal continua organizada de jeito tradicionalista, ainda previsível e burocrática, ficando explícita a necessidade de seus atores reverem seus papéis como educadores e de aprenderem as novas leituras propostas pelas linguagens midiáticas.

O principal objetivo do artigo é contribuir para uma compreensão e conscientizar aos interessados desta pesquisa referente a realidade midiática nos campos educacionais infantis e por ventura, incentivar ações inovadoras e uma nova visão as práticas pedagógicas com o uso de soluções midiáticas e tecnológicas,

colaborando assim para a expansão do conhecimento sobre a temática da pesquisa.

No que se refere à organização da estrutura de nosso trabalho, nas seguintes seções, abordamos alguns artigos e pesquisas sobre o assunto pesquisado ou se aproximaram da temática pretendida para melhor esclarecermos nosso referencial teórico com o alvo de potencializar teórica e metodologicamente nosso estudo e, finalmente, tecemos algumas considerações finais sobre compreensão da realidade pesquisada.

MÍDIA E SUAS DIVERSAS FACES

Com o uso da tecnologia no nosso cotidiano a todo vapor, passamos a incluir diversas alternativas interessantes para a dinâmica do ensino nas escolas e na educação infantil. As aulas que antes se estendia somente a alunos, professores, quadro, giz, mesas e cadeiras passam agora contar com novos subsídios de multimídia. As mídias como são chamadas são ferramentas que consente inúmeras possibilidades de tornar a didática mais atrativa e melhora a assimilação dos educandos. Elas contém mecanismos que contribuem para não só captar a atenção do educando de uma forma mais aguçada como consequentemente aumenta a chance de um aprendizado de sucesso.

Vale ressaltar que nos tempos atuais, normalmente é encontrado pelo menos um ou mais aparelhos de televisão nas casas de pessoas independente da classe social. E vai além, até mesmo, já é muito comum encontrar um aparelho de TV em cada cômodo da casa, em que cada um, integrante da família, assiste a seu programa favorito, e muitas vezes sem mesmo contato com os demais moradores da mesma residência como vemos na citação de Zagury (2002, p. 112):

Hoje, inclusive nas camadas populares, é quase um fenômeno quem não tenha pelo menos um aparelho. Nos lares das classes média e alta, é comum vermos cerca de três aparelhos: um em cada quarto, ou um na sala e outros dois nos quartos. Até na cozinha é comum. Esse fenômeno contribui para a separação física das pessoas, que se 'entocam' cada um em seu quarto, deixando de partilhar, de conversar, de troca de ideias com o restante da família nas poucas horas em que encontram diariamente.

São quase duas décadas o fato de que Zagury mencionou os dados sobre os aparelhos de tv, é de

convir que essa realidade já deve ter sofrido uma certa alteração, afinal, outros recursos tecnológicos e midiáticos apareceram e se ampliaram nesse período, tornando-se tão atrativos, até mais, quanto a televisão. Podemos citar aqui caso como tablets, celulares e notebooks e a facilidade de todos estes estarem conectados à internet.

Referente ao tipo e formas de mídias, Libânio descreve da seguinte forma:

“[...] as mídias apresentam-se, pedagogicamente, sob três formas: como conteúdo escolar integrante das várias disciplinas do currículo, portanto, portadoras de informação, ideias, emoções, valores; como competências e atitudes profissionais; e como meios tecnológicos de comunicação humana (visuais, cênicos, verbais, sonoros, audiovisuais) dirigidos para ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender, implicando, portanto, efeitos didáticos como: desenvolvimento de pensamento autônomo, estratégias cognitivas, autonomia para organizar e dirigir seu próprio processo de aprendizagem, facilita-

de de análise e resolução de problemas, etc.” (LIBÂNEO, 2001, p. 70)[5].

Os tipos de mídia são basicamente três. As mídias digitais são baseadas em tecnologia digital como por exemplo a internet, os programas e os jogos de computador. Atualmente, a TV digital adentrou a essa classe, tendo como principal característica a interatividade. Nessa categoria, o usuário pode filtrar as informações, visualizando apenas as que o agradam e pode enviar as suas próprias. É uma via de mão dupla, você recebe mas também pode fornecer conteúdo informativo. Já a mídia eletrônica enquadram-se a televisão, o rádio e o cinema configuradas como formas de comunicação unidirecional, essas mídias não permitem a interação com quem as está acompanhando e apenas passam informações. Vale lembrar também dos DVDs e dos recursos audiovisuais que se enquadram nessa categoria. Por fim, mídia impressa são tradicionalmente o formato de mídia mais antigo composta por jornais, revistas, folders, catálogos e muitos outros. Sintetizando, é qualquer tipo de material no caso impresso que visa comunicar algo. Cabe às instituições educacionais e aos educadores usufruírem desses avanços tecnológicos, visando melhorar cada vez mais seu método de ensino.

Já vemos em muitas instituições educacionais a utilização de equipamentos midiáticos como instrumentos para alcançar as propostas educativas no âmbito da linguagem digital pretendidas pelo currículo. São diversos os tipos já disponibilizados aos educadores como vídeo e aparelhos de DVD, computadores, filmadoras e câmeras fotográficas digitais, projetores de slides e datashow, impressoras, tvs, entre outros recursos. Mas o que vem avançando consideravelmente é o acesso à internet que potencializa a utilização e aplicação destes equipamentos.

É imprescindível esclarecer que na Educação Infantil, igualmente como em outros níveis do ensino, deve-se trabalhar com as mídias com muito cuidado, tendo uma sugestão pedagógica bem definida para sua aplicação. Por exemplo, embora estas ferramentas sejam recursos de suma importância no contexto atual, é necessário saber utilizá-los de forma adequada e concisa para gerar um aprendizado significativo, evitando então, dessa maneira, o uso indiscriminado. Com tudo isso, percebe-se que estas mudanças de paradigma educacional representam um amplo desafio para educadores e também para a sociedade, já que, em meio a essa enorme oferta e demanda causada pelas mídias onde muitas vezes nos deparamos com pais e as crianças usufruindo destas somente como

brinquedos eletrônicos extinguiu-
do brinquedos e brincadeiras mais
tradicionais. Além do mais, é ne-
cessário que sociedade e educado-
res compreendam que é dever de
ambos orientar e controlar o uso
dos recursos tecnológicos, bem
como intercalá-los com os brin-
quedos e brincadeiras mais tradi-
cionais. Sobre o assunto, Haetinger
(2008, p. 57) destaca:

Apesar de toda a moder-
nidade, os jogos e brin-
cadeiras do passado
ainda são importantes
para o universo infantil.
As crianças ainda brin-
cam de pegar, de cinco
marias, de amarelinha,
ovo podre, esconder, e
outras brincadeiras que
já divertiam nossas
avós.

Nota-se que em boa parte
das ocasiões, é que a televisão,
considerando ser o mais comum
meio de entretenimento nas casas,
imprime falso conceito de que fun-
ciona como meio educativo, entre-
tendo as crianças enquanto seus
pais realizam suas atividades do
lar. Mas pode-se questionar esse
teor educativo, a avaliar, principal-
mente, pelo conteúdo dos progra-
mas televisivos que são abertos ao
público, e que deveriam e poderiam
se preocupar com o campo
educacional informal o que não ve-
mos.

IMPORTÂNCIA DO USO DAS MÍ- DIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A utilização das mídias vem
cada vez mais ganhando força e
também se fazendo cada vez mais
necessária no período atual em to-
dos os setores e tem como princi-
pal objetivo fornecer acesso as
tecnologias de informação. Sem
dúvida, a Educação Infantil é um
ambiente de aprendizagem, de so-
cialização e principalmente de in-
teração. Um lugar onde a criança
dá continuação ao processo de
aprendizado de forma lúdica e di-
vertida. Beloni (2001) entende
que:

Incluir digitalmente não
significa apenas ensinar
uma pessoa a usar um
computador para aces-
sar a Internet, pesquisar
ou elaborar um texto.
Mas também, ensinar
como melhorar os qua-
dros sociais, utilizando-
se dos recursos que um
computador oferece
permitindo a melhoria
de vida, a qualificação
profissional entre outros
benefícios que a tecno-
logia traz. (BELLONI,
2001, p. 21)

Vale salientar que a educa-
ção por meio das mídias na educa-
ção não deve abrir mão da
comunicação e sim adicionar, o
educador está trazendo a realida-

de vida pelo educando para dentro da sala de aula, para discutir e transformar as mídias em informação. As mídias, quando ministrada com sabedoria, tem como seu objetivo a melhoria pedagógica como um meio de estimular e desenvolver funções intelectuais dos alunos funcionando efetivamente como ferramenta no processo do ensino, quando utilizado num contexto onde as atividades desafiem o educando em seu crescimento.

O ideal é que gradativamente os professores dominem e incorporem as várias formas de mídia à prática pedagógica, adequando quando necessário para melhor integrá-las no contexto educacional. Freitas (2010) cita que professores precisam compreender os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa, construtiva e contextualizada ao cotidiano escolar. Integrar, não significa abandonar práticas existentes, que são produtivas e necessárias, ao contrário, implica que a elas se acrescente o novo.

Nesse contexto e conforme a autora, é indispensável que os educadores e educandos sejam letrados digitais, isto é, que estes se apropriem de forma criativa e criticamente da tecnologia, atribuindo-se significados e funções, em vez de apenas consumi-la passivamente levando o letramento digital sendo compreendido para além

de um uso meramente técnico e instrumental.

As mídias na educação desempenham um papel relevante conforme cita Moran et al (2007), já que passam ininterruptamente informações interpretadas, mostram-nos padrões de comportamento, ensinam-nos linguagens coloquiais e privilegiam alguns valores em detrimento de outros. Cabe dizer que o uso das novas tecnologias contribui, e muito, para o processo ensino aprendizagem, sendo um método prático, interessante e de boa aceitação pelas crianças que se sentem mais motivadas em aprender. Desta forma, a instituição de ensino e os educadores devem oportunizar circunstâncias que venham a desenvolver a criatividade, o questionamento e a reflexão das crianças pelo uso das mídias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa identificamos que a utilização de recursos midiáticos por educadores, não só visando o entretenimento, mas, buscando formas mais significativas e prazerosas de se trabalhar atividades pedagógicas com os educandos dentro do contexto escolar traz diversas formas de contribuição e oportunidades de melhorias pedagógicas. Foi possível constatar também, a importância atribuída ao papel dos

professores ao trabalho e empenho em entender e dominar as mídias e integrá-las ao planejamento pedagógico, uma vez que favorece a metodologia de aprendizagem e cria possibilidades para construção do conhecimento, por muitas vezes apresentar um caráter de certa forma lúdica, prendendo a atenção das crianças e faz com que o interesse seja despertado.

Deste modo, pode-se concluir que todos os objetivos propostos de contribuir para uma compreensão e conscientizar aos interessados desta pesquisa referente a realidade midiática nos campos educacionais infantis foram alcançados, chegando ao seu fim com uma grande probabilidade de continuação, já que durante a realização do mesmo, foram surgindo novas reflexões sobre o assunto muito contemporâneo e em constante transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna? Educação e Sociedade. dez. 1998.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento Digital E Formação De Professores. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n. 03, dez. 2010. Disp.: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

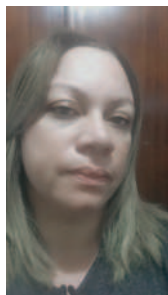
HAETINGER, Daniela; MAX, Günter. Jogos, recreação e lazer. 2. ed. Curitiba: IESDE, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 15ª ed. São Paulo: Papyrus, 2007.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 15ª ed. São Paulo: Papyrus, 2007.

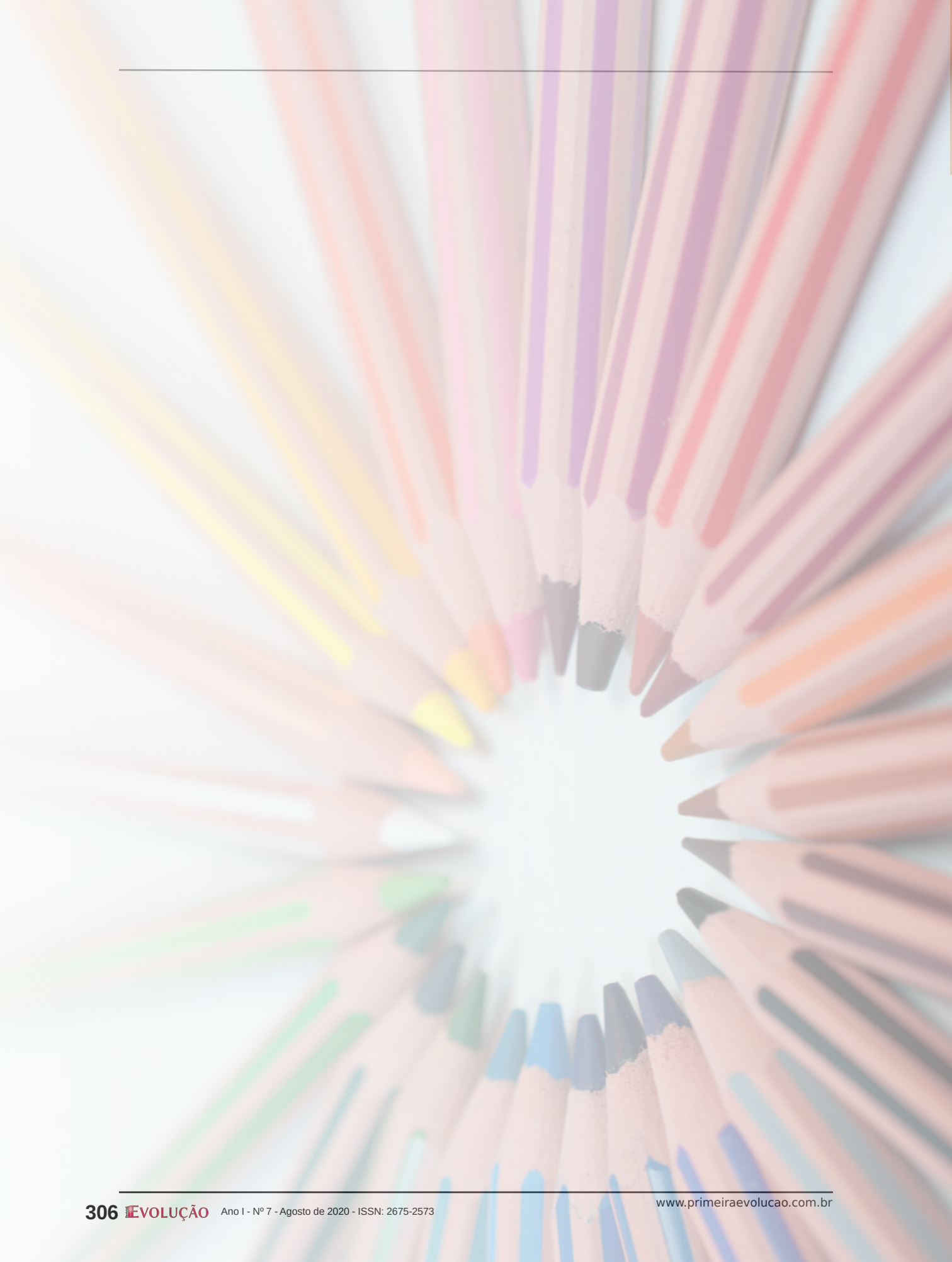
ZAGURY, Tania. Educar sem culpa: a gênese as éticas. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.



Renata Silvério Ventura

Graduada em Pedagogia pela Universidade ANHANGUERA, especialista em Psicopedagogia pela FACON - Faculdade de Conchas, e em Neuropsicopedagogia pelo UNIJALES - Centro Universitário de Jales, SP. Professora de Educação Infantil e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.





O LAZER E SUAS FORMAS DE COLABORAR COM A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA

SUELI MARIA DE SOUZA ANTONIETTE

RESUMO: Esse artigo vem buscar reflexões a respeito do lazer e seus benefícios para a Educação Psicomotora. De um modo geral, pode-se identificar uma atividade de lazer por três componentes principais e seguir a descrição breve e precisa, é algo que acontece durante o tempo livre - não durante o trabalho ou quando se está cuidando de tarefas domésticas rotineiras ou outras obrigações. Segundo, geralmente é composto de certos tipos de atividades - jogar jogos ou esportes, ler um livro, atividades ao ar livre, artesanato, até assistir a um filme. Por fim, é algo que sabe-se que é lazer - quando se está consciente de que está envolvido em uma atividade que não tem nada a ver com a realização de uma tarefa ou que alguém está contando com outra pessoa para fazer, provavelmente está envolvido em lazer. A metodologia utilizada nesse artigo foi qualitativa, baseando-se em autores, como Kishimoto, Brogère, Le Bouch, entre outros, que decorrem sobre a Educação Psicomotora e como o Lazer pode contribuir para esse processo.

Palavras-chave: Atividade. Consciente. Tempo Livre.

INTRODUÇÃO

A atividade motora é crucial para que o desenvolvimento cognitivo se torne amplo e significativo, pois permite que a criança continue com a organização da imagem corporal, no ambiente em que se desenvolve, e sirva como ponto de partida para a organiza-

ção das habilidades motoras em desenvolvimento, em relação às habilidades de análise perceptiva.

Le Boulch, (2001) afirma que:

A Educação Psicomotora refere-se a uma forma-

ção de base indispensável a toda a criança, seja ela normal ou com problemas, pois responde a uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a expandir-se e equilibra-se através do intercâmbio com o ambiente humano. É a ação pedagógica que tem como objetivo principal o desenvolvimento motor e mental da criança, com a finalidade de levá-la a dominar o próprio corpo e a adquirir uma inibição voluntária. Propõe ter no movimento espontâneo sua diretriz fundamental, pois, em qualquer movimento, existe um condicionante afetivo que determina um comportamento intencional. Acredita-se que é sempre uma ação motriz, por menor que seja, que regula o aparecimento e o desenvolvimento das formações mentais, é pelo aspecto motor que a criança estabelece os primeiros contatos com a linguagem socializada.

Segundo o Referencial Curricular Nacional de Educação Infan-

til (BRASIL, RCNEI, 1998), é muito comum que, visando garantir um clima de ordem e de harmonia da sala, algumas práticas educativas procurem simplesmente suprimir o movimento, impondo às crianças de diferentes idades rígidas restrições posturais.

FONSECA (1995, p.371) destaca que,

Através de jogos corporais afetivo-emocional, os alicerces sensorio, perceptivos, motores que estão na base do comportamento são necessários para evitar perturbações de concentração, lateralização e precisão psicomotora, que são os principais obstáculos para o desenvolvimento e as aprendizagens.

Convém repetir a complexidade do fenômeno lazer, considerando sua ligação com as formas e organização do trabalho em diferentes sociedades, como uma temática desafiadora.

Kishimoto (1995, p. 32) afirma que: “Se quisermos aproveitar o potencial do jogo como recurso para o desenvolvimento infantil, não poderemos contrariar sua natureza, que requer a busca do prazer, a alegria, a exploração livre e o não-constrangimento”.

O LAZER E AS ATIVIDADES DE MOVIMENTO

Observando a epistemologia da palavra lazer, não se tem clareza de sua definição, entende, poder-se fazer, a palavra apresenta entrave em seu entendimento, frente a administração do tempo e em oposição ao trabalho.

De acordo com o RCNEI:

As atividades com movimento contemplam a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança (BRASIL, 1998, p.15).

Na perspectiva psicossociologia, em que o lazer é bem delimitado como tempo livre, quando há liberdade para administração do descanso (repousando, divertindo-se), podendo desenvolver intencionalmente as formas e os conteúdos do ócio (ROLIM, 1989). É preciso destacar que alguns estudos se opõem a essa divisão proposta pelo referido autor, pos-

to que ele subdivide e fragmenta o fenômeno, no entanto, para nós, sua categorização foi um importante caminho para pensarmos nosso trabalho.

De acordo com Brougère (2002, p. 23), “na relação entre jogo e educação, o jogo não é educativo por si só, mas é o seu uso nas diferentes atividades da criança que o torna educativo, dando ao indivíduo, novas noções e valores”.

No entanto, uma das referências obrigatórias para compreensão e conceituação do lazer é Dumazedier (1973). Segundo (REQUIXA, 1977), um dos conceitos de lazer mais importante que foi construído e proveniente de Joffre Dumazedier, em sua obra *Vers une civilization duloisir?*

Dumazedier (1973) inaugura uma teoria mais geral, do que propriamente uma teoria do lazer, denomina-a como - a “Teoria da Decisão”, nela ele articulava três tipos de pensamento: o pensamento axiológico; o pensamento teleológico instrumental; e o pensamento probabilístico.

Dito de modo mais simples, o pensamento axiológico é o pensamento do que é desejável; o pensamento teleológico instrumental é o pensamento do que é possível; e o pensamento probabilístico é o pensamento do que é provável, antes e depois da intervenção, isto é,

o pensamento probabilístico examina as necessidades prováveis a satisfazer e quais os resultados prováveis a obter (DUMAZEDIER, 1973).

Numa perspectiva sociológica, o autor define lazer como:

[...] um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se, ou ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais. (Ibidem, 1973, p.34)

Contudo, para Andrade (2001), o lazer é caracterizado como “um conjunto de fatos e circunstâncias [...] que apresentam como isentos das pressões e das tensões, podem afetar as atividades humanas individuais e grupais” [...] (p.21). O fenômeno caracteriza-se, para esse autor, como uma atividade essencial à vida humana, com efeitos de equilíbrio, saúde e produtividade.

Ressalta ainda que “[...] não há lazer que se realize, produtiva-

mente, em corpos exaustos e/ou mentes tumultuadas por distúrbios na formação estrutural ou por quaisquer outros tipos de desvirtuamentos conhecidos e desconhecidos” (ANDRADE 2001, p.22).

OS BENEFÍCIOS DO LAZER

Para, Pedro (2005) lazer denota uma escolha livre, com uma autogestão do tempo livre, desde que haja uma satisfação pessoal, podendo melhorar a qualidade de vida, nomeadamente o bem-estar físico, mental e social. Para este autor, o lazer está intrinsecamente relacionado com o contentamento, o que é relevante que se faça de livre vontade, ou seja, com autonomia.

Os benefícios citados por Pedro (2005) também são descritos por Dumazedier (1973, p.30): “[...] a ação positiva do lazer sobre o indivíduo, é de realçar os benefícios para a mente, para o físico, para a formação profissional e para a sua sociabilidade”.

Portanto, o lazer precisa ser considerado como um desenvolvimento integral, que promova crescimento pessoal e social do indivíduo, visto como tempo livre, para distrair-se prazerosamente, levado em conta as necessidades do seu uso com como desenvolvedor psico social.

Já, para Marcellino (1987 e 2006) existem outras possibilidades de lazer além do descanso e divertimento, trata-se do desenvolvimento pessoal e social que o lazer, ou seja, como o teatro, turismo, festa etc. O autor sinaliza para a existência de uma perspectiva formativa por meio do lazer, transcendendo os limites do descanso. Segundo ele, nas diferentes práticas do lazer, estão presentes oportunidades excepcionais, podendo ser um ambiente fecundo de reflexão sobre as pessoas.

Em uma perspectiva formativa, por meio do lazer, não se é pensado como descanso, o que proporcionou sua valorização.

Marcellino (1987 e 2006), advoga a respeito dos benefícios oriundos das práticas de lazer:

Assim, a admissão da importância do lazer na vida moderna significa considerá-lo como um tempo privilegiado para a vivência de valores que contribuam para mudanças de ordem moral e cultural. Mudanças necessárias para implementação de uma ordem social. [...] a busca do prazer no lazer, o que não impede sua caracterização como um dos canais de atuação, no plano cultural, tendo

objetivos não meramente reformistas, mas que signifiquem mudanças radicais no plano social. (MARCELINO, 1987, p. 40-41)

O autor defende o lazer enquanto mecanismo de transformação cultural, que gerou mudanças na organização social, nesta perspectiva, Marcellino (1987) advoga por uma formação, por meio do lazer, observando nele, um campo fecundo para as mudanças sociais.

Vale-se da compreensão que observa Marcellino (1987) concebendo através do lazer um espaço de formação humana, bem como, um ambiente adequado para as mudanças sociais, ou nas palavras do autor, como necessidade básica do homem.

Haag (1981), falando sobre o esporte e o tempo livre, considera que ambos são fenômenos ou formas de manifestação de nossa vida cotidiana sobre as quais se discute muito, mas que são mal interpretados. Para esclarecer a relação entre o esporte e o tempo livre, analisa o que entendemos por esporte: "*a palavra provém do verbo latino deportar, distrair-se, e logo se substantivou em francês e inglês na forma desport ou sport, o que significa diversão*" (p. 91).

Segundo Marcellino (2006, p. 18-19), para que o lazer possa ser

um mecanismo de transformação cultural, conseqüentemente agisse como um meio de mudanças sociais:

O ideal seria que cada pessoa praticasse atividades que abrangessem os vários grupos de interesses, dessa forma, exercitar, no tempo disponível, o corpo, a imaginação, o raciocínio, a habilidade manual, o contato com outros costumes e o relacionamento social, quando, onde, com quem e da maneira que quisesse. No entanto, o que se verifica é que as pessoas geralmente restringem suas atividades de lazer a um campo específico de interesses. E geralmente o fazem não por opção, mas por não terem tomado contato com outros conteúdos.

Visando a ampliação de satisfação pessoal ligada ao lazer, pode-se incluir habilidades esportivas, onde o indivíduo tem a possibilidade de conhecer suas capacidades, trabalhando suas emoções, resolução de problemas, por meio, do esporte, o qual sucesso e fracasso são experiências importantes, pois:

O sucesso transmite uma sensação de satis-

fação pessoal pela conquista adquirida e serve como ponto inicial para novas realizações, e o fracasso tem o seu valor na qualidade de incentivo para uma nova tentativa de êxito. (ZILLIO, 1994 apud BENETTI et al, 2005).

Diante disso, interagir e lidar com as situações que envolvem aspectos sociais e pessoas, situações que envolvem determinação, disciplina, autoconfiança, coragem, entusiasmo e entre outros fatores, torna-se possível com a prática de atividades físicas.

Dessa forma, torna-se relevante que as pessoas usufruam de diversas atividades e dos diferentes conteúdos do lazer, para que haja vivências e experiências, se expandindo assim, o campo de interesses. Todavia, sabemos que, para que exista expansão e se desfrute tanto da diversidade quanto da qualidade do lazer, é preciso de uma educação formal e informal que possibilite tais vivências e formação, pois os limites formativos e a pouca oferta de experiência com os conteúdos empobrecem a educação para e pelo lazer, como bem observou Pereira (1993) ”.

Cabe destacar, segundo Libâneo (2007, p.89) que educação não formal, “são aquelas atividades com caráter de intencionalida-

de, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas”

Buscando uma contribuição na construção de uma sociedade humana e digna como fruto de uma mistura de princípios, a fim de incentivar o lazer, rompendo com os princípios culturais, instituídos pelo estigma social, as pessoas podem se desenvolver em um ambiente de lazer, considerado um espaço de formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentar novas situações às crianças a partir de uma visão de mundo a que elas já estão habituadas, aproxima o conteúdo que se deseja, tornando a ação de aprender prazerosa por estar interligada com os movimentos.

Para se trabalhar de forma afinada com a Psicomotricidade, o profissional que está direcionando as atividades com as crianças deve buscar conhecimentos da Neurociências, como embasamento para que as atividades durante o processo ensino aprendizagem tenham uma relevância fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Brasília, MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. Lúdico e Educação: novas perspectivas. Linhas críticas. V.8. n. 14. Brasília, jan/jun, 2002.

DUMAZEDIER, J. A revolução cultural do tempo livre. São Paulo: Estúdio Nobel. SESC, 1994

_____. Lazer e cultura popular - 3 a ed. - São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____, Joffre. Sociologia empírica do lazer. São Paulo: Perspectiva, 1979.

FERREIRA NETO, Carlos Alberto. Motricidade e jogo na infância. Rio de Janeiro: Spem, 1995.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN J. C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

LE BOULCH. Desenvolvimento Psicomotor: do Nascimento aos 6 anos. 6. ed: Artes São Paulo, Médicas.1988.

LE BOULCH, Jean. Educação Psicomotora: A Psicocinética Na Idade Pré Escolar. Porto Alegre: Artmed, 2001.

NEGRINE, AIRTON. Aprendizagem e desenvolvimento infantil: psicomotricidade: alternativas pedagógicas. Porto alegre: Prodil, 1995.

OLIVEIRA, G. C. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OTONI, B. B. V. A Psicomotricidade na Educação Infantil. 2007. Disponível em: <http://www.psicomotricidade.com.br/artigos-psicomotricidade_educacao.htm>. Acesso em: 01 ago 2020.

SILVA, F. D. O; TAVARES, H. M. Psicomotricidade relacional na escola infantil tradicional. Revista da Católica, Uberlândia: v. 2, n. 3, p. 348-363. São Paulo. 2010.



Sueli Maria De Souza Antoniette

Graduação em Pedagogia pela UNIBAN - Universidade Bandeirante. Segunda Licenciatura em Artes Visuais pela FAMOSP - Faculdade Mozarteum de São Paulo. Pós Graduação em Profissão e Formação Docente pela FACITEP - Faculdade de Tecnologia e Educação Paulistana. Atua como Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.



APONTAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL: A INCLUSÃO ESCOLAR NO ÂMBITO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.

TATIANE OLIVEIRA GLERIA

RESUMO: Este artigo discorre acerca da educação especial, como modalidade de ensino, embasada principalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Traz apontamentos para a educação igualitária e com equidade de condições entrelaçando com a Constituição Federal, Declaração de Salamanca, entre outros decretos e pareceres, além de estudiosos do assunto. Discorre sobre a educação especial, legislação, atendimento educacional especializado ressaltando a importância da educação inclusiva na perspectiva do atendimento educacional especializado na inclusão do aluno público-alvo da educação especial na garantia e direito à educação integral de qualidade na forma de igualdade de condições.

Palavra-chave: Escola. Inclusão. Legislação

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é a realidade das escolas públicas, está embasada com legislação específica e tem como carta magna a lei de diretrizes e bases da educação - LDB. Nela a educação especial é modalidade de ensino complementar oferta de atendimento educacional especializado. A mesma é parte integrante da educação especial permeada por princípios a

igualdade de condições de acesso e permanência no ensino regular, eliminação de barreiras, e apoio complementar e suplementar ao aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades.

A educação especial corrobora sobre a inclusão a perspectiva da composição do atendimento educacional especializado, analisa

quais aspectos se destacam na formação do estudante como sujeito global, identifica as diferenças como essenciais na construção do indivíduo, fatores esses que alicerçam prática docente junto a educação inclusiva políticas públicas para a educação especial na ação docente dentro do contexto escolar e do atendimento educacional especializado.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial tem como premissa o convívio com a diversidade a diferença na busca da educação de qualidade entre todos os integrantes da comunidade escolar, através da interação entre as diferenças e respeitabilidade mútua, sugerindo assim que a educação inclusiva não é apenas a presença do estudante com deficiência no espaço escolar, mas a contribuição para a socialização favorece um desenvolvimento de global do estudante da educação especial e assim contribuir para que todos tenham uma educação com condições igualitárias de acesso, de e desenvolvimento e permanência (Mazzillo, 2008).

Como modalidade escolar a educação especial se dá no chão da escola, considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, que facilitem o acesso ao

conhecimento no ambiente escolar (Delou, 2008).

Segundo Mazzillo (2008) a inclusão é um processo que visa atender a criança deficiente na escola respaldada com serviços de profissionais da área de educação especial, sendo ele inacabado e frequentemente revisado. Refere que uma educação inclusiva visa o favorecimento do desenvolvimento físico e psíquico dos alunos que apresentam comportamentos particulares que impeçam os encaminhamentos rotineiros das práticas pedagógicas, necessitando que o educador realize adaptações curriculares ao nível de suas capacidades e potencialidades. Deste modo beneficia não somente os estudantes com as particularidades, mas também os demais alunos envolvidos no processo educacional, construindo uma consciência de respeito e compreensão pelas diferenças.

A educação inclusiva busca com que todos os alunos com deficiência e/ou altas habilidades tenham acesso à educação de qualidade prioritariamente na rede regular de ensino, visando a potencialidade de suas capacidades, buscando a construção do ensino através da pluralidade (Mazzillo, 2008).

BRASIL (1994) ressalta que toda criança tem direito à educação e a elas sejam dadas todas as oportunidades de aprendizagem e

que os sistemas educacionais que garantam a aprendizagem em ensino regular para alunos deficientes, com uma pedagogia centrada na criança que combatam atitudes discriminatórias formando assim uma sociedade inclusiva.

O autor apresenta ainda outros conceitos: a escola inclusiva é aquela que todas as crianças aprendem juntas, independente de suas necessidades, acomodando da melhor forma todas dentro do ambiente escolar oferecendo a elas um currículo adaptado e receber apoio instrucional. Num outro conceito afirma que a educação inclusiva é o modo mais eficaz de construir uma sociedade mais justa.

LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o Atendimento Educacional Especializado como parte integrante do processo educacional (Resolução Nº 4, 2009).

Nessa perspectiva discorreremos a seguir alguns apontamentos sobre o embasa a legislação vigente.

Segundo o Parecer 17/2001 do Conselho Nacional de Educação são portadores de necessidades educacionais aqueles que apresen-

tam durante o processo de ensino aprendizagem: limitações ou dificuldades acentuadas de aprendizagem e desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; dificuldade de comunicação e sinalização que demandam a utilização de códigos e linguagens diferenciados; altas habilidades/superdotação aqueles que aprendem rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

A Constituição Federal de 1988, indica a educação é direito social, no artigo 6º, já no 23º deixa claro o Estado/ União proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação, ratificado pelo artigo 205 como dever do Estado e acrescenta a família como responsáveis pela educação, baseados em alguns nos princípios dentre eles de igualdade de condições, acesso e permanência na escola garantia do padrão de qualidade e gratuidade do ensino público (BRASIL, 1988)

Já a lei de diretrizes e bases da educação, 9394 de 1996, carta magna da educação nacional, o atendimento educacional especializado (A.E.E.) vem instituído no artigo 4º, artigo que delibera sobre a organização composição da educação básica, como dever do Estado,

com os mesmos princípios e obrigatoriedades citados na Constituição Federal, mas ao tratar no A.E.E., inciso III, é acrescido à redação que a educação especial se destina a além dos estudantes com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL,1996).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394, capítulo V, a educação especial é uma modalidade de ensino, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, com serviços de apoio especializado atendendo as especificidades de cada aluno público-alvo da educação especial. Ainda no mesmo capítulo, observa-se a estruturação da oferta do atendimento educacional especializado, parágrafos 2º e 3º, que se inicia desde a educação infantil e organizado em classes, escolar ou serviços especializados, considerando as peculiaridades de cada estudante (BRASIL,1996).

A LDB (1996) aborda nos artigos 24 e 25 sobre ingresso e matrícula na rede pública regular de ensino, destacando os seguintes medidas: matrícula compulsória para a integração do estudante com deficiência como prioridade sendo a educação especial uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis de educação, iniciada desde a educação infantil garantindo a construção de um

processo flexível e individualizado, contando com equipe multidisciplinar para adequação das orientações pedagógicas, além da oferta de serviços de educação especial tanto em rede pública ou particular assim como programas de apoio visando a necessidades educativas específicas para o estudante da educação especial (LDB, 1996).

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Mencionado na constituição federal, o, atendimento educacional especializado, no artigo 208, inciso III aos estudantes com de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, também institui (inciso I) a obrigatoriedade da educação básica gratuita dos 4 aos 17 anos (BRASIL., 1988).

O atendimento educacional especializado e a educação especial, são modalidades de ensino, constante na lei de diretrizes e bases da educação, está regulamentado no decreto , há a ratificação, no artigo 1º, da garantia de direitos, acesso à educação inclusiva, com prolongamento de aprendizagem por toda a vida, gratuidade de ensino, oferta de educação especial na rede regular de ensino, fomento do Poder Público. Destaca esse artigo a importância de adoção de medidas de apoio individualizado e efetivo, em ambientes que maximizem o desenvolvimen-

to acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, inciso VI (Decreto Nº 7.611, 2011).

Ressalta a partir do Artigo 2º a garantia de serviços de apoio especializado, para a eliminação de barreiras no processo de escolarização, denominando o atendimento educacional especializado como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade complementar e suplementar a formação dos discentes público-alvo da educação especial, como apoio permanente na frequência as salas de recursos multifuncionais, destaca a importância do atendimento educacional especializado em integrar a proposta pedagógica da escola, a participação conjunta da família e articulação das políticas públicas de educação na promoção de condições de acesso, garantia e aprendizagem no ensino regular, tal a transversalidade das ações da educação especial, fomento de recursos didáticos e pedagógicos para a eliminação de barreiras e continuidade dos estudos nos demais níveis e etapas de ensino (Decreto Nº 7.611, 2011).

No artigo 59 da lei de diretrizes e bases da educação, através da educação especial trata-se da integração em sociedade das pessoas com deficiência, e para aqueles que não consigam alcançar os objetivos para a conclusão do nível de escolaridade, destaca a permissão do uso de terminalidade espe-

cífica para tal finalidade (BRASIL, 1996).

Incluem-se na modalidade educação especial:

Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras e alunos com altas habilidades/superdotação aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento (Resolução Nº 4, 2009).

Segundo o Parecer 17/2001 do Conselho Nacional de Educação são portadores de necessidades educacionais aqueles que apresentam durante o processo de ensino aprendizagem: limitações ou dificuldades acentuadas de aprendizagem e desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições,

disfunções, limitações ou deficiências; dificuldade de comunicação e sinalização que demandam a utilização de códigos e linguagens diferenciados; altas habilidades/superdotação aqueles que aprendem rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

É função do professor de Atendimento Educacional Especializado, segundo a Resolução Nº 4 de 2009 em seu artigo 13:

- I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V - estabelecer parceri-

as com as áreas interse-toriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação especial como modalidade de ensino, alicerçada por legislação específica, requer estruturação para efetivação da inclusão escolar. A legislação educacional apresenta possibilidades e formas de organização para instituições escolares, haja vista que é a realidade da escola em pensar nas singularidades dos estudantes público-alvo da educação especial.

Ao se discutir sobre a educação inclusiva na atualidade, não se pode distanciar a inclusão escolar da organização do atendimento educacional especializado, é nele haja vista que é no atendimento que há os ajustes necessários para que as necessidades específicas de cada aluno seja atingida.

Pensar em todos os aspectos: físico, intelectual, emocional, na busca de eliminação de barreiras e oferta igualitária de condições junto ao convívio com as diferenças é a premissa de uma educação inclusiva de qualidade, além de um olhar diferenciado sobre a mudança de paradigma desde a comunidade interna quanto a comunidade externa escolar, contribuindo assim para uma sociedade mais justa e igualitária de oportunidades de acesso e condições na educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. disponível em , 1988.

BRASIL. Declaração de Salamanca, 1994. disponível em: , 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:. Acesso em: 20 de junho de 2020, 1996.

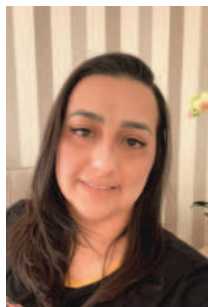
DECRETO Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

DELOU, Cristina Maria Carvalho; OLIVEIRA, Eloíza da Silva Gomes de; ROSA, Suely Pereira da Silva et al. Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Inclusão. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008

MAZZILLO, Ida Beatriz Costa. Considerações sobre a Educação Especial e Educação Inclusiva. Rio de Janeiro, 2008.

PARECER CNE/CEB 17/2001 Brasil. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Ensino Básico. Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

RESOLUÇÃO Nº 4, de 2 de outubro de 2009 Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009



Tatiane Oliveira Gleria

Bióloga graduada pela Universidade de Mogi das Cruzes. Pedagoga graduada pela Universidade Luterana do Brasil. Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos. Atualmente na função de Professor de Atendimento Educacional Especializado- P.A.E.E. na Prefeitura Municipal de São Paulo e Professora De Educação Básica I - PEB I na Prefeitura Municipal de Suzano.





A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA E A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA FASE DE ALFABETIZAÇÃO

VILMA CAVALCANTE SABINO DA SILVA

RESUMO: Este artigo tem como objetivo identificar a importância da educação psicomotora e os problemas de aprendizagem mais encontrados na fase da alfabetização. As diferentes etapas da compreensão da leitura e da escrita têm a ver com as habilidades da linguagem verbal mais complexa. Neste estudo foi possível entender um pouco mais o processo de alfabetização e alguns aspectos que interferem na aprendizagem. Dada a importante ação psicomotora sobre a organização da personalidade da criança, é indispensável ao trabalho educativo nesta fase que venha promover um melhor desenvolvimento de suas potencialidades, levando-se em consideração as intencionalidades propostas e as incumbências relativas à idade que melhor convir com suas características. Sendo assim, se utilizou como instrumentos, a revisão bibliográfica, consultas de livros, fontes de dados online, artigos científicos para o devido desenvolvimento do trabalho. Conclui-se que as ações pedagógicas relacionadas à linguagem escrita deveriam ser consideradas como mais uma das múltiplas dimensões a serem levadas em conta na organização das rotinas diárias e dos planejamentos da escola.

Palavras-chave: Educação psicomotora. Dificuldade de Aprendizagem. Alfabetização.

INTRODUÇÃO

A linguagem verbal é composta por quatro habilidades: ler, escrever, falar e escutar. Consideram-se as mais difíceis: a leitura e

a escrita. Por este grau de dificuldade encontram-se diversos alunos que findam o ensino fundamental e que ainda não conseguem ler e escrever com signifi-

cação. Esta pesquisa espelha a importância da educação psicomotora tal como também os problemas de aprendizagem mais encontrados no processo de alfabetização.

Deve-se perceber que os problemas de aprendizagem devem ser trabalhados num todo, escola, educador, família e educando, para poder analisar a situação e descobrir o que está causando o empecilho ou a dificuldade para que o educando aprenda. Como dizem Leal e Nogueira (2012, p. 20), a dificuldade de aprendizagem é bastante debatida atualmente, por estar diretamente ligada à ideia de sucesso ou de insucesso do indivíduo no processo de desenvolvimento ao longo de toda a sua vida.

A educação psicomotora e as dificuldades de aprendizagem fazem parte do planejamento das estratégias pedagógicas para alunos com dificuldade de aprendizagem na alfabetização.

Para que os alunos tenham um bom desenvolvimento em seu processo de aprendizagem é de suma importância que o educador oportunize os mesmos a estarem envolvidos, nas mais variadas atividades que precisam ser realizadas. Muitas vezes, o educador utiliza muito material em suas aulas, mas deixa os alunos utilizando-os sem dar nenhuma explicação. É preciso que ele esteja sempre orientando e desta for-

ma, haverá um progresso na aprendizagem dessas crianças.

UM OLHAR SOB A ALFABETIZAÇÃO

Concernente a escola, o comprometimento à aquisição da linguagem escrita, os professores concebem a etapa da alfabetização como uma atividade muito difícil, pois suas metodologias devem ser diversas para que se alcancem todos os alunos e que ele também possa fazer a transposição didática deste ato. Por isto é que vários professores convergem na concepção do letramento que deve andar lado a lado com a alfabetização. Esta dicotomia é muito eficiente, assim também que os pesquisadores desenvolveram diversos estudos que aderiram a esta concepção, uma das que defende esta bandeira é SOARES (2001, p.92) que discorre:

[...] O letramento provoca diversas habilidades, por exemplo: habilidade de leitura e escrita para alcançar díspares intencionalidades para esclarecer ou se esclarecer, para se articular com os outros, para introduzir no mundo da imaginação, no harmonioso, para adicionar conhecimentos, para estimular ou incentivar, para descontraíse, para direcionar-se,

para auxílio á memória, para catarse. ...competências de interpretação e produção de diversos padrões e gêneros de textos, habilidades de orientação pelas formalidades de leitura que sinalizam o texto ou de expelir estas intenções: posicionamento de articular com clareza no mundo da escrita, mantendo o fascínio das informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma atenciosa, de acordo os contextos, as intencionalidades, o interlocutor [...].

Consciente de seu papel no processo de alfabetizar, o educador pode realizar um trabalho de ação pedagógica com enfoque no desenvolvimento e construção da linguagem. Segundo FREIRE (2006, p. 42):

“A compreensão do processo de trabalho, do ato produtivo em sua complexidade, da maneira como se organiza e desenvolve a produção, a necessidade de uma formação técnica do trabalhador, formação, porém, que não se esgote num especialista estreito e alienante; [...]”

No início do processo de alfabetização a criança relaciona a escrita com a realização de desenhos, uma vez que a linguagem é composta por um conjunto de signos com significados que representam a fala e, gradativamente descobre quais as letras que deverão utilizar para formar determinadas palavras, números, atribuir significados a histórias, etc. De acordo com et al Souza (2009, p. 47):

A alfabetização é um processo indispensável para a apropriação do sistema da escrita, conquista dos princípios alfabéticos, ortográficos. Que possibilita o aluno ler e escrever com autonomia. A apropriação do sistema de escrita é um processo gradual que demanda organização por parte do educador, é importante organizar o trabalho. Tendo em vista que cada um possui um ritmo próprio e, pro isso deverá ser respeitada e estimulada. Atualmente, considera-se que as crianças constroem seu conhecimento a partir das interações que estabelecem com os meios culturais e sociais

É muito importante considerar a interação entre as crianças para que se construa uma apren-

dizagem significativa, assim como um planejamento eficiente do professor que se configure em ação-reflexão-ação e respeitando sempre o ritmo de aprendizagem de cada um.

O PAPEL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Em consequência da dificuldade que é aprender a ler e a escrever e sua significação no contexto sociocultural do aluno, a escola se depara com uma grande querela, que é o “ensinar a leitura e a escrita”. Fazer uso da leitura para compreender e se expressar de maneira oral e escrita. Daí surge à necessidade de desenvolver a leitura e a escrita com textos para que os diversos gêneros textuais ao fazer uso da leitura, a interação deve ser interdisciplinar, colocando em evidência que a leitura e a escrita diária possam estimular ao aluno o hábito e o gosto pela leitura, decorrendo para sua aprovação no final do ano. (SOARES, 2001)

É papel do professor contribuir com a inserção na sociedade de cidadãos autônomos e competentes, mas até que isso aconteça, o processo de construção do conhecimento já passou por várias etapas. A alfabetização é parte fundamental desse processo de conhecimento, e inicia desde o momento em que a criança tem

seus primeiros contatos com a fala. O professor alfabetizador é aquele membro mais experiente, que de posse dos conhecimentos e conteúdos necessários, incentiva a compreensão destes e a produção de novos conhecimentos, contribuindo na formação de alunos capazes de gerar a construção dos saberes, a partir da sua reflexão-ação-reflexão e a de seus pares. (FREIRE, 2006)

Nesse sentido, Espera-se que o professor, como sujeito, que não reproduz apenas o conhecimento, possa fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e no redimensionamento da sua prática que o professor pode ser agente de mudança na escola e na sociedade.

No entanto, uma ação pedagógica revolucionária implica conhecer os elementos repressivos implícitos nos espaços sociais, rompendo com a ignorância do saber e lutando pela igualdade real entre os homens, tendo como ponto de partida a prática social (Francioli, 2005, p.105).

O professor é mediador entre seus alunos e os objetos do conhecimento, que organiza e propicia espaços e situações de aprendizagem, em que são articulados os recursos afetivos, emocionais, sociais e cognitivos de cada criança aos

conhecimentos prévios em cada área. É ao professor que cabe a tarefa de singularizar as situações de aprendizagem, considerando todas as suas capacidades e potencialidades e planejar as condições de aprendizagem, com base em necessidades e ritmos individuais e características próprias.

Contudo, para alfabetizar, não basta trabalhar apenas com textos, para ter sucesso no ensino, as atividades devem ser desenvolvidas dentro de uma proposta lúdica, interessante e envolvente. O importante é promover atividades diversificadas, que atendam o interesse de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2008).

UM OLHAR SOB A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Para que se inicie o assunto da seção, é necessário antes conceituar a nomenclatura Aprendizagem, que segundo BARCA LOZANO e PORTO RIOBOO (1998) expõem um conceito de aprendizagem que integra três aspectos. O primeiro é o de que a aprendizagem é um processo ativo, pois os alunos, necessariamente, têm que realizar uma série de atividades para que os conteúdos possam ser assimilados. O segundo menciona que a aprendizagem é um processo construtivo, porque as atividades que os alunos realizam têm como finalida-

de a construção do conhecimento. O terceiro aborda a aprendizagem como um processo significativo, pois o aluno deverá gerar estruturas cognitivas organizadas.

Concebem, portanto, a aprendizagem como um processo de assimilação/adaptação de hábitos, conceitos, acontecimentos, procedimentos e atitudes, valores e normas; em que o sujeito adquire determinados esquemas cognitivo/mentais provenientes do meio a que pertence, através de sua própria estrutura cognitiva, com a finalidade de resolver tarefas e adaptar-se de forma ativa e construtiva.

As dificuldades de aprendizagem podem ser classificadas de duas formas segundo SISTO (2001), podem ser permanentes, quando apresentam características genéticas causadas por uma deficiência; ou transitória, quando aparece em um momento da vida escolar da criança. Esta última é considerada o objeto de estudos propriamente dito do campo das dificuldades de aprendizagem, mas ambas características constituem a heterogeneidade da temática.

Atualmente, existem alguns programas oficiais que visam superar o fracasso das escolas em ensinar as crianças a ler, escrever e usar adequadamente essas habilidades, tais como Pró-letramento e o Pacto Nacional pela

Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O primeiro “é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2012, p.5).

Todos estes programas têm como objetivo “assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012, p.5). Trata-se de:

Uma ação inédita que conta com a participação articulada do governo federal e dos governos estaduais e municipais, dispostos a mobilizar o melhor dos seus esforços e recursos, valorizando e apoiando professores e escolas, proporcionando materiais didáticos de alta qualidade para todas as crianças e implementando sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento. (BRASIL, 2012, p.4).

Assim que o professor percebe dificuldades no aluno em aprender a ler e escrever, juntamente a esta deficiência podem ocorrer óbices com quaisquer características da linguagem, como por exemplo, ouvir as palavras corretamente e

compreender as suas interpretações. As dificuldades que estas crianças demonstram iniciam com a língua falada o que eventualmente imiscui na leitura e escrita, na fase em que a criança ingressa na escola. Alguns sinais devem ser observados: a demora na aprendizagem da fala; tem como consequência dificuldades para mencionar nomes de objetos ou de pessoas; utilizando uma gramática carente; com frequência, pronunciamento fraco das palavras; utilização de gestos ou a linguagem corporal para auxiliar na transmissão da mensagem; assim preserva a fala; demonstra pouco interesse por livros ou histórias; frequentemente, não assimila ou não memoriza instruções.

Diante disso, é percebido que a realidade das escolas públicas em que a discussão gira em torno da escola ruim, de professores despreparados, alunos de famílias desestruturadas, seja fruto da carência cultural como enfatiza ARROYO (2000), pois se os alunos não têm em casa nenhum incentivo, e pior que isso, a escola não reconhece sua cultura, esses alunos são forçados a ignorar sua linguagem, valores e costumes, provavelmente são aspectos que evidenciam o preconceito e a diferença de classes.

3. A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA

A psicomotricidade como ciência que estuda o movimento

humano, considerando o ser em sua totalidade é um meio que auxilia para um melhor desenvolvimento. WALLON (2005) pioneiro nos estudos da psicomotricidade ressaltou sua importância e relaciona o movimento ao afeto e a emoção.

A emoção e o afeto perpassam em todos os momentos significativos de aprendizagem, e segundo age como mola propulsora para se estabelecer vínculos entre professor e aluno.

Segundo FONSECA (2008, p. 22), a evolução da criança processa-se em uma dialética de desenvolvimento na qual entram em jogo inúmeros fatores: metabólicos, morfológicos, psicotônicos, psicoemocionais, psicomotores e psicossociais.

É atribuída como concepção à educação psicomotora uma formação de base, indispensável a toda criança considerada normal ou com problemas, que responde a uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se através do intercâmbio com o ambiente humano.

A concepção de educação psicomotora segundo LE BOULCH (1987, p. 129) é:

A educação psicomotora na idade escolar deve

ser antes de tudo uma experiência ativa de confrontação com o meio escolar, tem a finalidade não de ensinar à criança comportamentos motores, mas sim de permitir-lhe, mediante o jogo, exercer sua função de ajustamento, individualmente ou com outras crianças. No estágio escolar, a primeira prioridade constitui atividade motora lúdica, fonte de prazer, permitindo a criança prosseguir a organização de sua imagem do corpo ao nível do vivido e de servir de ponto de partida na sua organização prática em relação com o desenvolvimento das atitudes de análise perceptiva.

Trata-se de uma técnica que objetiva ampliar as possibilidades de maturação e interações da criança, sendo que deve ser considerada antes de tudo uma experiência ativa de confrontação com o meio interno e externo. Porque a partir deste contato, permitirá uma integração de estímulos deste ambiente, favorecendo o seu ajustamento com outras crianças. Isto poderá ser possível também através de jogos, atividades lúdicas, motoras, fontes de prazer, e remetendo neste contexto toda uma organização e sua imagem no

corpo, em relação às suas vivências.

Os argumentos usados para justificar a educação psicomotora na educação colocam em evidência seu papel na prevenção das dificuldades escolares. Mas antes de tudo deve ser uma experiência ativa de confronto com o meio. Portanto os exercícios corporais e as atividades despertadoras visam especialmente assegurar o desenvolvimento harmonioso dos componentes corporais, afetivo e intelectual, objetivando a conquista de uma relativa autonomia. A conscientização e domínio do corpo, a apropriação do esquema corporal, a coordenação psicomotora, as noções de tempo-espaço são objetivos importantes que precisam ser trabalhados antes do aprendizado da escrita e leitura. (LE BOULCH,1987)

Após a fixação das bases motoras e o domínio dos gestos da escrita é que devemos ensinar a criança a dominar o lápis. Compreende-se então, que a atividade de escrita implica num movimento com direção definida, além disso, a criança deve também ser capaz de identificar e compreender o significado simbólico da palavra antes mesmo da escrita. (FONSECA, 2008)

Assim sendo, para SOARES (2001) a escrita é um meio de comunicação e expressão pessoal pa-

ra o social. A escrita depende de dois sistemas simbólicos: um sonoro e um gráfico. Deste modo, estas duas exigências vêm justificar a importância à dimensão afetiva, destacada anteriormente e a atuação de funções psicomotoras para o início da alfabetização.

Em relação à escrita, esta é antes de tudo um aprendizado motor. Para a aquisição desta competência, é preciso um ajustamento, ou seja, proporcionar à criança, uma motricidade espontânea, coordenada e rítmica, a qual evitará futuros problemas de disgrafia. Neste sentido, a habilidade manual será desenvolvida por meio de modelagem, recorte, colagem, abotoar, amarrar, alinhavo, que são exercícios de dissociação ao nível de mão e dedos, a qual objetivam exercícios de percepção do próprio corpo.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização baseia-se em atividades significativas e desafiadoras que favoreçam a valorização do conhecimento, gosto e interesse das crianças. Muitos professores confundem essa relação da psicomotricidade com a alfabetização, achando que, pedindo aos seus alunos que realizem atividades com pontilhados, cópia de cur-

vas e retas, estão trabalhando a psicomotricidade. Isso não auxilia as crianças em seu aprendizado. Esse tipo de exercício é cansativo e trabalha apenas uma habilidade, quando a psicomotricidade propõe trabalhar o todo. A criança na fase de alfabetização é toda movimento. O que para as crianças são simples brincadeiras, para a psicomotricidade são movimentos que servirão de base para a criança aprender a segurar o lápis, folhear o caderno, definir sua lateralidade, diferenciar as formas das letras, entre outras coisas. (BORBA, A. L e BRAGGIO, M. A, 2005).

A maior intencionalidade da escola e, principalmente, do professor é promover condições favoráveis para o desenvolvimento de habilidades nas quais a criança apresenta baixo rendimento. Isto é feito por meio de um planejamento de ensino que torne o estudo interessante para o aluno e seja adequado ao seu modo de resolver problemas; e por meio de aconselhamento aos pais e professores sobre como lidar com as dificuldades da criança e incentivar o seu aprendizado.

Consoante CRUZ (2013) Alguns “erros” no processo de desenvolvimento da escrita: consistem, na verdade, em características da evolução da escrita. É importante analisar como ocorrem, há quanto tempo, em que contextos. A lingua-

gem escrita, em seus primeiros estágios de desenvolvimento, apoia-se na linguagem oral. Isto não significa que a escrita seja a transcrição da fala, são sistemas diferentes, no entanto a escrita, inicialmente, é marcada por traços da oralidade.

Na fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, a linguagem oral funciona como apoio, um elo intermediário. É impossível a leitura silenciosa, da mesma forma que é preciso dizer, simultaneamente, silabando, o que se está escrevendo: a fala orienta a escrita da mesma forma que a fala egocêntrica orienta as ações da criança pequena (CRUZ, 2013, p. 73).

Assim sendo, a possibilidade dos alunos utilizarem a linguagem oral como referência de escrita, deve ser considerada mais um passo para a consolidação da aprendizagem do educando, pois desta forma estará refletindo sobre os processos da escrita correta.

Para BORBA e BRAGGIO (2005) convergem que para se alfabetizar é necessário que os ensine a resolver conflitos de opiniões. Obter uma ação construtiva, mostrar liderança e chegar a um denominador comum, é preciso

transformar a sala de aula em uma oficina, onde eles possam exercer seu raciocínio. Sendo assim cabe ao professor mediar esse conhecimento para que o ensino seja realmente eficaz e suficiente para melhorar o conhecimento do aluno e auxiliado no seu desenvolvimento.

É importante que estas crianças estejam em ambientes de trabalho motivantes, com tarefas que sejam significativas para elas. Deve-se atrair o seu interesse e apresentar tarefas que sejam desafiantes. Existia a crença que seria conveniente que estivessem em ambientes de trabalhos com poucos estímulos porque tudo lhes chama atenção; no entanto, agora se sabe que é importante proporcionar-lhes uma estimulação adequada, num ambiente que seja estimulante para estas crianças que tem dificuldade de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um dos agentes responsáveis pela integração da criança na sociedade, além da família. É um componente capaz de contribuir para o desenvolvimento de uma socialização adequada da criança, por meio de atividades em grupo, de forma que capacite o relacionamento e participação ativa desta, caracterizando em cada criança o sentimento de sentir-se um ser social.

Mesmo antes de frequentar a escola, os alunos já possuem um repertório no que concerne a leitura e a escrita, por isso, não se pode considerar o sujeito como uma folha de papel em branco, ou seja, totalmente desprovido de conhecimento. Atualmente, a criança é vista como um ser pensante, criativo, capaz de transformar o conhecimento de mundo, ou seja, é vista de uma maneira totalmente diferente de como era vista no passado.

Assim, nessa fase, têm prioridade os trabalhos voltados para a construção da autonomia da criança, na perspectiva do autocuidado; para a vivência dos movimentos no espaço, estruturando sua corporeidade; para a exploração do mundo físico e social, compreendendo e ampliando a cultura na qual está imersa; para o desenvolvimento do brincar, das linguagens oral, corporal, visual, musical, que, com a linguagem escrita, e de modo interdependente, contribuem para a estruturação do pensamento e possibilitam a relação da criança com a cultura e sua aprendizagem. Portanto, as ações pedagógicas relacionadas à linguagem escrita deveriam ser consideradas como mais uma das múltiplas dimensões a serem levadas em conta na organização das rotinas diárias e dos planejamentos mensais e anuais das escolas.

O exercício da educação psicomotora exige um engajamento

mais amplo no sentido da compreensão de homem e na adoção de uma dada pedagogia. Não pode estar desvinculada, solta como meras atividades a serem executadas mecanicamente. Ademais, precisa ser fundamentada na compreensão dos processos de desenvolvimento psicológico.

Quando se fala na importância de desenvolver capacidades básicas, fala-se da finalidade máxima da educação: dar ao educando as condições essenciais para torná-lo um ser harmônico, uma pessoa plena, um homem com consciência de si mesmo. Para o professor que alfabetiza conseguir o sucesso em seu planejamento é essencial que seu trabalho se aproprie de diversos aspectos: componentes curriculares bem definidos, metodologias e técnicas eficientes, material didático adequado, desenvolvimento de informações verdadeiras, liberdade para criar e de se expressar.

Oferecer caminhos mais eficazes e contribuições que a psicomotricidade possui para o tratamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos, além de propiciar atividades que podem ser utilizadas como intervenção em dificuldades psicomotoras leves, subjacentes a problemas específicos de aprendizagem. Conhecer atividades psicomotoras, que podem ser realizadas com as crianças dentro da própria sala de aula ou em

atividades recreativas pode consistir em um elemento fundamental para a capacitação de professores que buscam como objetivo a melhoria ou reeducação das atividades motoras básicas e o processo de alfabetização.

Não há uma receita pronta e infalível para educar esta ou aquela criança. O alfabetizador tem de conhecer o educando que tem diante de si e sobre o qual recai sua atenção pedagógica. No preparo e na coerência da prática docente pode-se encontrar solução para grandes problemas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICS, A. E Moll, J. (orgs.) Para além do fracasso escolar. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- BARCA LOZANO, A., PORTO RIOBOO, A. Dificuldades de aprendizagem: categorias e classificação, fatores, evolução e processo de intervenção psicopedagógica. In SANTIUSTE BERMEJO, V., BELTRÁN LLERA, J. A. Dificuldades de aprendizagem. Madrid: Editorial Síntesis, 1998.
- BORBA, A. L e BRAGGIO, M. A. 2005. Como interagir com o disléxico em sala de aula. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/v1/health-living-c/140-comointeragir-com-o-dislexico-em-sala-de-aula>. Acesso em: 04 abr. 2020,
- BRASIL. Ministério da Educação/SEB. Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Funda-

mental: Alfabetização e Linguagem. – ed. rev e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica - Brasília: 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional - Brasília: MEC, SEB, 2012.

CRUZ, M.L. R.M da. Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual. 2013. p. 246 Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FONSECA, V. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FRANCIOLI, F. A. S. Profissão docente: uma análise dos fatores intervenientes na prática educativa. Ponta Grossa, Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2005.

FREIRE, P. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Paulo Freire, Donald Macedo. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2006.

JOSÉ, Elisabete da Assunção & COE-

LHO, Maria Teresa, Problemas de Aprendizagem. 12ª Edição. São Paulo: Ática, 2001.

LEAL, D. e NOGUEIRA, M.O.G. Dificuldades de aprendizagem: um olhar psicopedagógico. Editora Intersaberes. Curitiba, 2012.

LE BOULCH, Jean. O Desenvolvimento Psicomotor do nascimento até 6 anos: a psicocinética na idade pré-escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

SISTO, F. F. Dificuldades na aprendizagem em escrita: Um instrumento de avaliação (ADAPE). In: F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L. D. T. Fini, R. P. Brenelli & S. C. Martinelli (Orgs.), Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico (pp. 190-213). Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2. Ed.- Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2001.

SOUZA, Elizete Ferreira de et al. As dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização de crianças que não obtiveram êxito na apropriação da leitura e da escrita: um estudo de caso. Rev. Pedagogia em Ação, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 47- 53, abr. 2009.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 2005.



Vilma Cavalcante Sabino da Silva

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP), SP; Segunda Graduação em Letras pela Faculdade Centro Universitário de Jales (UNIJALES), Jales-SP, Pós-graduação lato sensu em NEUROPSICOPEDAGOGIA pela Faculdade Casa Branca (FACAB), SP; Pós-graduação em Formação Docente pela faculdade de Educação Paulistana (FAEP), SP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.



Mariana Osa



MarianaOsa® é uma personagem criada por Beto Mazieiro e Ivete Irene para apresentar reflexões sobre o universo infantil e humano.

www.livroalternativo.com.br

Minha Conta

Edições
Livro Alternativo

INÍCIO QUEM SOMOS LIVRARIA CONTATO SOFTWARE LIVRE

Q

de Professores/as para
Professores/as

CONHEÇA E PARTICIPE



REZA

Que o medo que atormenta o mundo
Não nos venha em vão
E que uma íntima viagem
Encontre ao menos um sentido ou razão.

Que as almas trancadas na marra
No ócio mais caro, enxerguem enfim
Que há outras penadas, no peso da barra
A fazer de marquises alcova e jardim.

Que assim como em filmes nos venha
Um resumo de atos e julgamentos
Ou talvez nem sequer entendamos a senha
Pra muitos não basta caos ou confinamento.

Apesar desse caos,
Quero ainda eu crer
Que verei lá no fundo
A essência do ser.

Quanto a nós, sei que aflora
A certeza no ar
Que é chegada a hora
De voltar a abraçar.

Carlos Eugênio Rêgo

(Abril de 2020) professor na rede pública de Brasília

A ESPERA

Espero por seus olhos
Na sala de espera,
Espero,
Pelo brilho de seus olhos,
Espero, espero, espero.
Não vens...
Desespero, desespero, desespero.

Danton Medrado

(Prof. na EMEF José Augusto César Salgado)

E naquele dia, o pôr-do-sol foi mais lindo que nunca.

O cheirinho de bolo pela casa, de fermento e açúcar.

Mas a necessidade de mudança nunca foi tão urgente.

Descobrimos novas artes, novos talentos, plantamos novas sementes.

Houve um dia em que o coração apertou, quem dera dar um grito.

O espaço lá em casa pareceu pequeno, como nunca havia sido.

Do dia pra noite, foram tantas mudanças.

Cidades fechadas, todos em casa e férias às crianças.

As pessoas se reinventaram e criaram novas formas de viver.

Se habituaram a coisas antes estranhas, mas que agora,

São um modo de viver.

Rompemos laços: nada de abraços, por tempo indeterminado!

Mas descobrimos outras formas de conviver.

De repente, vimos o mundo mudar.

Bateu um desespero, chegou a faltar ar.

Uma vontade de fechar os olhos e ver tudo voltar.

Se ver livre de incertezas, que antes, não faziam parte de nossas vidas.

Segurados por uma força até então desconhecida,

Por relações até então não vividas,

Por palavras que nunca haviam sido ditas.

Mas aquilo... Aquilo era vida em abundância.

Eram ângulos nunca antes vistos, era o amor maior, mesmo à distância.

Já não sabia se era sábado, domingo ou segunda.

Mas sabia que naquele dia, o pôr-do-sol foi mais lindo que nunca.

Leticea Krasovski

(Diretoria de Ensino Leste 4)



Atrás da casa recorde da árvore
Verdejante chapéu
No tapete de folhas deitava
Brisa suave, veludo n' alma
Sonolento olhar

Frondoso abrigo
Cantos coloridos
Refresco amigo
Pureza n' alma

Atrás da casa recorde da árvore
No chão deito agora
Vento forte, tempo quente
Fatigante olhar

Adeus amiga!

Cantos antigos
Refresco saudoso
Tristeza n' alma.

Giseli Gobbo

(ex-professora de português)

Publicado originalmente em GOBBO, Giseli.
"Sombra" In: Risco. Publicação independente.
São Paulo, 2001, p. 32.

PINCELADAS

Só no silêncio profundo,
consequimos perceber nossa voz
sus sur rando
o que não nos permitíamos ouvir.
Há de se encarar as verdades sobre si
mesmo que soterrem.
Sob escombros há
de se encontrar cacos de si,
concluir a bricolagem,
mais original que tela emoldurada
com acabamento de pintura realista:
destroços compõem seu grito
mais expressionista que Munch.

Ivete Irene dos Santos, Julho de 2002

POEMA/MÚSICA: LUTE

Quantas vezes esperei, mas nunca desisti
Sempre lutei, sempre insisti
Enfrentei a vida com a cara e a coragem
O deserto foi real e não uma miragem

Sempre batalhei, as vezes eu perdi
Certo ou errado, eu nunca desisti
Um dia após o outro nessa vida
Na qual vivemos sem saída

Lute, lute, você vai vencer
Nunca é tarde pra sonhar então o que temer
Lute, lute, você vai vencer
Nunca é tarde pra sonhar então o que temer

É preciso resistir se não morreremos
Sempre seguir, sempre insistir
Valorizar os que morreram nessa luta
Porque assim venceremos a disputa

Lute, lute, você vai vencer
Nunca é tarde pra sonhar então o que temer
Lute, lute, você vai vencer
Nunca é tarde pra sonhar então o que temer

Não querem ver você sorrir
Não querem ver você vencer
Não querem ver você sorrir
Não querem ver você vencer
Lute

Autores:

Fiori Romano Manchini (Professor da DRE Penha, EMEF Prof. Henrique Pegado e Músico da Banda RAAF); **Aislan Alves Teixeira** (Músico da Banda RAAF); **Renan Santana Camacho** (Músico da Banda RAAF); **Ricardo Augusto Demétrio Drigo** (Músico da Banda RAAF); **Thiago Alves de Souza da Silva** (Músico da Banda RAAF); e **Thiago Romano Manchini** (Músico da Banda RAAF).



AUTORES(AS):

Adelina Ursula Correia de Lima
Aláide dos Santos e Bruna Magalhães Sartori
Alecina Nascimento Santos
Ana Paula de Oliveira
André Luiz Dias Leite
Andréa Cristina de Souza Silva e
Maria Adriana de Souza Silva Santos
Andréa Maria de Jesus Viana
Zilma Viana dos Santos
Andreia Silva da Costa
Angela Helena Rodrigues Leite
Ariane Ramos da Luz
Daniela Mendes Ferreira
Eliana Alves Teixeira
Elisângela Cardozo Babolin
Fatima Bergamaschi Farias
Faustino Moma Tchipesse
Fernanda Abdallah
Iolanda Oliveira de Sousa
Jane Nathali Cardoso D'Oliveira
Jaqueline Rebouças Cachatori Silveira
José Leonardo Silveira Siqueira
Joseneide dos Santos Gomes
Juliana de Almeida Carvalho Silva
Letícia Zuza de Lima Cabral
Maria das Graças de Negreiros Queiroz
Marianna Maria Donadeli
Marta de Andrade Barros
Regina da Silva Agostinho e
Renato Souza de Oliveira Carvalho
Renata Silvério Ventura
Sueli Maria de Souza Antoniette
Tatiane Oliveira Gleria
Vilma Cavalcante Sabino da Silva

ORGANIZAÇÃO:

Adeilson Batista Lins

Vilma Maria da Silva



Edições
Livro Alternativo

Revista a EVOLUÇÃO

www.primeiraevolucao.com.br