Revista a1 EVOLUÇÃO

Ano II - nº 18 - Jul./2021 - ISSN 2675-2573

ISSN 2675-2573

LUCIANE DA SILVA PRADO

Um olhar além do laudo.

POIESIS

Catarina Maul

Isac dos Santos Pereira

Manuel Francisco Neto

DESTAQUES

A EDUCAÇÃO E A DESIGUALDADE SOCIOEDUCATIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Profa. Dra. Joseneide dos Santos Gomes

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Profa. Pamela Cristina Alvares Araujo

Revista a EVOLUÇÃO

Ano II - nº 18 de Julho de 2021 - ISSN 2675-2573

Editor Responsável:
Antônio Raimundo Pereira Medrado

Coordenação editorial:
Ana Paula de Lima
Manuel Francisco Neto (**Angola**)
Vilma Maria da Silva

Organização:
Vilma Maria da Silva
Manuel Francisco Neto

AUTORES(AS)

Adriana Santos Ramos
Carla Ferraz
Cinthia Caroline Gomes Lima de Oliveira
Débora Miriam Bezerra de Andrade
Faustino Moma Tchipesse
Fernanda Xavier Fontana Oliveira
Gisele Aparecida Padilha Vilela
Joseneide dos Santos Gomes
Luiz Ricardo Fueta
Marcela Knablen de Souza
Maria Aparecida da Silva Rocha
Miriam Ferreira
Natali Ricarte Cardoso
Neiva Luiza Martins de Oliveira
Silvia Harue Yogui
Pamela Cristina Alvares Araujo
Paulo Cordeiro Leite
Rosinalva de Souza Lemes
Sileusa Soares da Silva
Vilma Maximiniano Vieira

São Paulo
2021

Revista PRIMEIRA EVOLUÇÃO

Ano II - Nº 18 - Julho de 2021
ISSN: 2675-2573
Mensal

Editor Responsável:
Antônio Raimundo Pereira Medrado

Coordenação editorial:
Ana Paula de Lima
Denise Mak
Manuel Francisco Neto (Angola)
Patrícia Tanganelli Lara
Thaís Thomas Bovo
Veneranda Rocha de Carvalho

Com. de Avaliação e Leitura:
Prof. Me. Adeílson Batista Lins
Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Dra. Denise Mak
Prof. Me. Isac dos Santos Pereira
Profa. Me. Ivete Irene dos Santos
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
Profa. Dra. Patrícia Tanganelli Lara
Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo
Profa. Me. Veneranda Rocha de Carvalho

Bibliotecária:
Patrícia Martins da Silva Rede

Edição, Web-edição e projetos:
Antonio Raimundo Pereira Medrado
Lee Anthony Medrado

Contatos
Tel. (11) 98031-7887
Whatsapp: (11) 99543-5703
primeiraevolucao@gmail.com
https://primeiraevolucao.com.br
São Paulo-SP - Brasil

Esta revista é mantida e financiada por professoras e professores.

Sua distribuição é, e sempre será, livre e gratuita.

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

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

Filiada à:

ABEC BRASIL
Associação Brasileira de Editores Científicos

doi

Crossref

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.

É totalmente financiada por professoras e professores, e distribuida gratuitamente.

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 sofwares 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. 18 (jul. 2021). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2021.

142 p. : 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 22. ed. 370.5

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

https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.18

www.primeiraevolucao.com.br

ÍNDICE

05 APRESENTAÇÃO
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto

07 HOMENAGEM Luciane da Silva Prado

COLUNAS

10 Catalog'Art; Naveg'Ações de Estudantes
Isac dos Santos Pereira

133 POIESIS
Catarina Maul, Isac dos Santos Pereira, Manuel Francisco Neto.

ARTIGOS

* *Destaque*

1. REFLETINDO A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Adriana Santos Ramos 13

2. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA
Carla Ferraz 17

3. ARTE, EDUCAÇÃO E CRIATIVIDADE
Cinthia Caroline Gomes Lima de Oliveira 23

4. LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Débora Miriam Bezerra de Andrade 31

5. ORIENTAÇÃO VOCACIONAL: UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DOS ALUNOS DO II CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM LUANDA
Faustino Moma Tchipesse 35

6. PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL
Fernanda Xavier Fontana Oliveira 47

7. OS CONHECIMENTOS E OS JOGOS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Gisele Aparecida Padilha Vilela 55

★ 8. EDUCAÇÃO E A DESIGUALDADE SOCIOEDUCATIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA
Joseneide dos Santos Gomes 59

9. AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM
Luiz Ricardo Fueta 67

10. A INCLUSÃO E A DISLEXIA NA EDUCAÇÃO
Marcela Knablen de Souza 73

11. AS BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES, CONSIDERANDO OS ESPAÇOS FÍSICOS DOS CEIS
Maria Aparecida Da Silva Rocha 77

12. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)
Miriam Ferreira 85

13. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O AUTISMO NO CONTEXTO ESCOLAR
Natali Ricarte Cardoso 89

14. UMA VISÃO REFLEXIVA PARA AS ARTES VISUAIS
Neiva Luiza Martins de Oliveira 97

★ 15. A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DA PRIMEIRA INFÂNCIA
Pamela Cristina Alvares Araujo 101

16. ATRIBUIÇÕES DE DISCIPLINAS A PROFESSORES NÃO ESPECIALIZADOS NAS ÁREAS A LECIONAR: IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS DE ENSINO EM SALA DE AULA
Paulo Cordeiro Leite 109

17. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA SOCIEDADE ATUAL
Rosinalva de Souza Lemes 115

18. O LETRAMENTO E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
Sileusa Soares da Silva 119

19. BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR
Silvia Harue Yogui 125

20. A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL
Vilma Maximiano Vieira 133

É um regozijo, ser indicado pela Coordenação da Revista Primeira Evolução para efetuar a apresentação da revista do mês de Julho.

Como é sabido a literacia infantil deve começar a ser ensinada desde a meninice isto é desde uma tenra idade, aos filhos. Por conseguinte, cabe aos pais e encarregados de educação ou seja a família dar os primeiros passos tangentes a atividade de leitura. Mais nem sempre é assim que sucede. Pois que há inúmeras famílias, que se desleixam não ensinando a ler às crianças, mesmo tendo as mínimas condições sócio-ecónomicas por uma parte e por outra há aquelas famílias que se preocupam com o aprendizado dos filhos; ensinando-lhes o abecedário, as vogais e por aí adiante.

É verossímil dizer que ler proporciona e torna o aparelho cognitivo da criança, muito mais pujante, aberto, lúcido, para entender aos inúmeros fatos, ações, atividades e fenómenos que possam ocorrer na vida cotidiana da mesma. .

Por outro lado, de maneira parceirista surge a escola como um estabelecimento educativo e de ensino que também tem e joga o seu papel fulcral nesta índole de aprofundar de forma lacónica a este processo que se chama leitura do qual não é mais do que um transformador da mente no sentido mais lato da palavra. Todavia, pode-se afirmar que a criança quando aprende a ler ela sente-se mais autónoma, mais encantadora, mais liberta e participativa no meio social, devido que possuie mais conhecimentos. Aprender a ler é um construto, que requere de sapiência, paciência, coerência, prontidão por parte da família, dos professores e outros agentes educativos, para que possa se desenrolar a aprendizagem da leitura do petiz.

Nesta senda, pode-se dizer categoricamente, que as crianças que estão a aprender e as que já sabem ler, as mesmas são felizardas, devido que têm nas suas posses uma importante ferramenta que é a leitura, e que lhes serve e servirá de chamariz psicossocial e cultural.

Importa enfatizar que os artigos involucrados nesta revista, assinalam uma evolução cada vez mais aprazível e chamativa de forma que qualquer leitor que ler a mesma sentir-se-à transformado para a positiva, abdicando mais saberes científicos e investigativos. Neste sentido de ideias, daí advém a tamanha relevância, pertinência, atualidade e a atuação dos conteúdos da revista em causa.

A cada mès que ocorre, pode-se denotar uma maior incorporação e interesse das autoras que como é sabido, são maioritariamente professoras de vários níveis de ensino e de diferentes áreas do saber, das quais apresentam na maior parte das vezes muita abdicação, empenho, vontade e perpicácia perante a escrita dos artigos.

Bem haja a Revista Primeira Evolução.

Manuel Francisco Neto
Doutor em Psicologia Social pela Universidade John Kennedy (UK), Buenos Aires - Argentina. Mestre em Ciências Pedagógicas, opção Pedagogia e Psicologia pelo Instituto Pedagógico Superior do Estado de Moscovo - Rússia. Professor Auxiliar do Instituto Superior de Ciências da Educação - Luanda (ISCED) - Angola.

HOMENAGEM

LUCIANE DA SILVA PRADO

POR UM OLHAR ALÉM DO LAUDO.

Conheci a Prof.ª Luciane da Silva Prado em 2012 quando recebi na EMEI na qual trabalhava um aluno de 4 anos com deficiência visual. Na época, a Prof.ª Luciane atuava no CEFAI (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão) da Diretoria Regional do

HOMENAGEM

LUCIANE DA SILVA PRADO

Butantã, o qual é responsável por produção de materiais, orientação, supervisão e ações de formação para a Inclusão na rede municipal de São Paulo.

Foi um ano muito especial, pois me sensibilizou profundamente. Tenho muitos familiares, inclusive vó e mãe, devido a uma doença degenerativa de origem hereditária, que precisaram de transplante de córnea para enxergar. Portanto, receber um aluno com deficiência visual mexeu comigo profundamente.

A Prô Lu chegou em minha unidade, com muita atenção e disposição a ensinar. Sentou comigo, apresentou possibilidades de estratégias para realizar o trabalho e, o mais encantador, apresentou-me ao sistema Braille. E quando digo que apresentou, quero deixar claro que foi além da parte teórica que envolve o sistema. Deixou comigo sua máquina braile pessoal, já que alunos da Educação Infantil ainda não possuem gratuitamente o acesso à mesma, para que eu pudesse colocar em prática o acesso ao conhecimento do mundo escrito em braile ao meu aluno. Recebi orientações de como realizar adaptações de atividades e principalmente como adaptar livros. Assim, tive a oportunidade de construir uma parceria incrível, inclusive com alunos do curso de Pedagogia que doaram livros adaptados, na qual a Prof.ª Luciane também era regente.

HOMENAGEM

LUCIANE DA SILVA PRADO

A criança com deficiência visual tem prejudicado o principal órgão de acesso à linguagem escrita e visual: os olhos. Diante deste quadro, é importante possibilitar o acesso ao universo da literatura infantil por meio de adaptações, garantindo assim que o aluno também construa uma imagem mental da história lida ou contada. Os livros adaptados aos leitores com deficiência visual ainda são escassos. Nas bibliotecas ou livrarias os livros em Braille, com fontes ampliadas ou em formato digital (em áudio) são poucos diante do universo cultural da literatura. Assim, as adaptações de obras da literatura infantil, as quais explorem as sensações táteis, contrastes, fontes ampliadas, transcrição em braile entre outras, dependem muito da adaptação que os profissionais da educação realizam.

O trabalho da Prô Lu demonstra e concretiza a parceria entre Educação Especial e Regular. Agradeço de coração, a experiência proporcionada por você Lu, que marcou minha trajetória de vida, tanto no pessoal como no profissional.

Um forte abraço,
Camila

Por Camila da Silva Pereira

Isac dos Santos Pereira

LINHAS QUE TE QUERO BEM! MEU CANTINHO DA INFÂNCIA[1]

Como se começa um desenho? Linhas, pontos, rabiscos e cores? Depende da sua proposta artística. A coluna desse mês traz uma proposta desenvolvida na EMEF Paulo Setúbal pelo autor na aula de Arte com crianças do segundo ano do ensino fundamental I. A atividade, a princípio, parecia simples, mas verdadeiramente, ela é um tanto complexa quando não se deixa o pensamento fluído se manifestar.

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A partir do rabisco em canetinha azul feito pelo professor, os estudantes deveriam olhar atentamente a ele e continuar o desenho, transformando o abstrato em concreto. Face ao construído pelo estudante acima, se nota uma fluidez de linhas que se cruzam, sobem, descem, desviam e se juntam, dando lugar a uma obra um tanto surreal, futurista, mágica, talvez.

As formas que se parecem com uma casa, ao mesmo tempo com uma nave espacial, evocam a questão de proteção que a criança sente ao estar dentro de um ambiente que seja acolhedor, encantado, feliz e cheio de suas preferências. As linhas que por sua vez se tornaram aliadas na produção de sua obra, dançam em uma construção instigante, que impele você, leitor, a olhar um pouco mais detidamente a algo que para a criança foi e é de extrema importância; seu cantinho da infância.

Isac dos Santos Pereira - Doutorando e Mestre em Comunicação audiovisual pela Universidade Anhembi Morumbi – UAM com pesquisa sobre Naruto na sala de aula. 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 pela Universidade Anhembi Morumbi - UAM. Licenciado em Artes visuais pela Faculdade Paulista de Arte - FPA. Professor atuante de Arte no Ensino Fundamental I da rede Municipal de São Paulo, na EMEF Paulo Setúbal. E-mail: isacsantos02@hotmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6351070667418404

REFLETINDO A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriana Santos Ramos

RESUMO: Os espaços de educação infantil devem privilegiar as infâncias, garantindo às crianças o direito de aprendizagem e o seu desenvolvimento integral. Para contemplar vivências significativas e prazerosas o professor precisa garantir propostas pedagógicas que privilegia o brincar, o participar, o explorar, o expressar, o conhecer-se. A partir deste contexto as propostas precisam garantir que os direitos de aprendizagem sejam contemplados. Um tema gerador de discussões na prática docente na primeira infância são as propostas impressas, conhecidas como folhinha impressa ou folhas xerocadas. Essas atividades são utilizadas com certa frequência na educação infantil. Cabe aos docentes o questionamento: Essas atividades oportunizam a livre expressão da criança, seu protagonismo e suas potencialidades? A metodologia adotada no presente artigo foi a pesquisa bibliográfica em livros, artigos, autores que discutem sobre a infância e documentos oficiais da educação. Desta forma, enquanto objetivo este artigo convida o leitor a refletir sobre as práticas docentes na primeira infância acerca dessas propostas.

Palavras-chave: Crianças. Brincar. Espaços. Professor. Intencionalidade.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas realizadas por docentes nas escolas de Educação Infantil. Segundo Samia (2018), a representação atual do professor, "pressupõe um profissional que construiu uma imagem da criança, como um sujeito que brinca, interage e participa ativamente na ampliação e construção do seu repertório cultural". Para iniciar, vamos compreender as especificidades da Educação Infantil.

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é considerada uma das mais importantes na formação das crianças. Além de promover o desenvolvimento físico, motor, cognitivo, social e emocional. Ela possibilita as múltiplas interações sociais, a descoberta e exploração dos espaços, matérias, oportunizando experiências que geram aprendizado.

> "A escola é um lugar onde se aprende a conduzir a existência, tendo em vista o interesse comum, e não apenas os desejos e interesses individuais. Na Educação Infantil, os espaços possibilitam os exercícios da ação coletiva e da autonomia dos bebês e das crianças nas suas investigações, isto é, na sua descoberta de si e dos outros e no conhecimento do mundo. Estar nesse espaço educativo possibilita aos bebês e às crianças criar uma voz própria, com autoria e protagonismo. É um tempo para identificar os seus sentimentos e desejos, construir um estilo pessoal frente ao mundo, aprender a compreender as pessoas, construir um estilo pessoal frente ao mundo, aprender a compreender as pessoas e a diversidade de seus modos de ser e estar, fazer escolhas desenvolvendo significados pessoais e significados sociais". (CURRÍCULO DA CIDADE: Educação Infantil,2019, pag. 23).

As crianças chegam nos espaços infantis cheios de expectativas, com a curiosidade aguçada, eufóricas para vivenciar e explorar o novo. O encantamento pelos espaços, mobílias, materiais, brinquedos, o contato com novas culturas A escola se transforma em um espaço rico e propício para a socialização, interação, a formação de um cidadão crítico e reflexivo. É neste espaço que as crianças brincam, participam, exploram, interagem, conhecem a si e o outro, manifestam seus interesses. Rinaldi (2012) apresenta a escola como um terceiro educador, capaz de contribuir fortemente para o desenvolvimento infantil.

> As trajetórias e os processos de aprendizado das crianças passam, portanto, pelo relacionamento com os contextos cultural e escolar em

> que, como tal, deve haver um ambiente formador" um espaço ideal para o desenvolvimento que valoriza esses processos. (Rinaldi, 2012, p.157)

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as propostas pedagógicas precisam estar apoiadas nos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Garantindo os direitos de aprendizagem das crianças nos planos de trabalho, o professor possibilitará à criança desempenhar o protagonismo no processo de descobertas e aprendizagem. Mas, para que esse protagonismo infantil seja autêntico, potente e gerador de aprendizagem, o docente precisa refletir sobre o seu papel como professor. Sendo assim, é necessário que o planejar docente imprima uma intencionalidade educativa. Oferecendo momentos variados de criação, identificando e propondo vivências significativas para o grupo de crianças, considerando os interesses individuais e coletivos.

> Precisamos de um professor que às vezes seja o diretor, às vezes o criador: que às vezes seja a cortina e o fundo, e as vezes aquele que sopra as falas. Um professor que seja igualmente doce e rígido, que seja o eletricista, que distribui as tintas e que pode até ser o público - o público que observa, que às vezes bate palma, às vezes fica em silêncio, cheio de emoção, que às vezes julga com ceticismo, e outras aplaude com entusiasmo. (Rinaldi,2012, p.89)

O papel do professor é mediar o processo de aprendizagem das crianças, planejar, refletir, estabelecer um ambiente favorável para as crianças relatar suas ideias e seus aprendizados. Propor experiências que propiciem à criança vivenciar momentos únicos, aguçando a curiosidade e a investigação na descoberta do novo, o que possivelmente não caberia em uma folha A4 xerocada. Há algum empecilho para utilização de folhas xerocadas? Não, caso seja um complemento para construção de propostas anteriormente planejada, com objetivos e a intencionalidade do professor, ela pode servir como um complemento ao aprendizado ou como forma de registro, mas, isto, dependerá da especificidade de cada criança e sua faixa etária. O que não pode ocorrer é o professor se manter centralizado nesse modelo, limitando a criação da criança.

> As crianças são seres integrais, embora NÃO seja dessa forma que elas têm sido consideradas na maior parte das escolas, uma vez que as atividades propostas são estruturadas de modo compartimentado: há uma hora determinada para trabalhar a coordenação motora, outra para desenvolver o raciocínio, outra para linguagem, outra para brincar sob orientação do educador, outra para a brincadeira não direcionada, e assim por diante. (Friedmann, p.44)

Com um universo de possibilidades de exploração e descobertas, cabe a consideração, o uso da folha impressa é necessário na Educação Infantil? Para refletirmos sobre essa temática geradora de conflitos e discussões sobre o que deve ser proposto às crianças nos espaços infantis, iremos nos amparar em um dos seis direitos da criança, o expressar, que sugere propor vivências que possibilite a manifestação das mais diversas formas como o brincar, falar, expor suas necessidades, emoções, sentimentos, questionamentos, produções artísticas. A partir da priori, cabe avançarmos com a indagação, "O limite traçado em uma folha xerocada vai possibilitar quais aprendizagens para as crianças"?

O professor precisa indagar em sua prática se há necessidade da entrega de atividades como estas, e, se de fato são significativas e gera aprendizado para as crianças. É preciso aliar as práticas e aprendizagens conceituais de maneira singular a cada criança e não com atividades estereotipadas inibidoras de criatividade. A ação pedagógica deve ser planejada e desenvolvida a partir da necessidade da criança, o professor precisa desconstruir paradigmas e romper barreiras atitudinais. Para isso, ele precisa ser um articulador do currículo infantil, compreender as crianças como seres potentes, que aprendem nas interações, nas brincadeiras, no contato com o meio, na descoberta individual e coletiva.

> Ao brincar com outras crianças nos jogos, nas brincadeiras de movimento, nas brincadeiras tradicionais, as crianças ampliam seu vocabulário, trocam experiências com seus pares, aprendem regras de convivência. Todas essas vivências despertam a curiosidade das crianças. (CURRÍCULO DA CIDADE: educação infantil, 2019, pg.92)

A atividade precisa ser envolvente e ter a colaboração dos envolvidos, ou seja, ser resultado da participação de seus autores pois sistematiza o que juntos vivenciaram ou construíram. A reprodução pode não contribuir para a ampliação de saberes, todas as crianças fazendo o mesmo apenas como

sujeitos passivos, executando algo que foi pensado por alguém que aparentemente não considera suas potencialidades. Onde ficam a criatividade, expressão, invenção e decisão das crianças? É preciso refletir se a atividade atende o interesse das crianças ou do adulto.

As práticas pedagógicas escolarizadas precisam ser ressignificadas no cotidiano das instituições que atendem as crianças da primeira infância. Compreendemos que através da interação e nas brincadeiras com seus pares, com os adultos, nos espaços e materiais que as crianças aprendem. Possibilitar vivências com corpo, movimento, gestos, brincando e explorando os espaços, com vivências prazerosas, produzindo conhecimento e aprendizado que vai além das restritas atividades mecânicas e sistematizadas. Mas, será que é possível aprender brincando?

A brincadeira é para as crianças um dos principais meio de expressão e comunicação, ela pensa, analisa, cria, aprende a conhecer, a ser, a fazer, a conviver, favorecendo, assim, a autonomia, a linguagem, pensamento, despertando o senso crítico e criativo. O brincar não é apenas um brincar sem pretensão. Segundo o Currículo Integrador da Infância (SÃO PAULO, 2015, P.60),

> "brincar é uma linguagem de expressão por meio da qual as crianças aprendem e expressam o que aprendem sobre o mundo das coisas e das relações humanas, constroem e transformam sua personalidade e sua inteligência". (SÃO PAULO,2015, P.60)

Se as crianças aprendem brincando é importante refletirmos também a função do adulto no desenvolvimento dessa vivência social da infância que tanto proporciona aprendizado. O professor potencializa o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, garantindo-lhe os direitos de aprendizagem propostos na BNCC (2017). A parceria do professor com a criança, perante uma postura sensível e cuidadosa, observando os interesses do grupo, suas curiosidades, criando ambientes com qualidade, potencializando a curiosidade natural das crianças, além de possibilitar a construção de um cidadão pesquisador e crítico, auxilia a criança a se desenvolver em sua integralidade. O papel do professor é extraordinariamente importante nesse processo de aprendizagem, e por isso, o professor é igualmente protagonista. Segundo Barbosa (2008), "o professor atua como guia que aponta vários caminhos que os alunos poderão seguir, adotando uma atitude de escuta e diálogo [...]".

Como vimos, formar cidadãos sensíveis, criativos, inventivos e descobridores, capazes de criticar e distinguir entre o que está provado e o que não está, deveria ser o principal objetivo da educação (Friedmann p.44). Muitas são as práticas pedagógicas envolvidas nestes centros de atendimento à infância, no entanto, é necessário reflexão, uma atuação conectada com os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação Infantil é um período de grande importância no desenvolvimento da criança e precisa ser observada de maneira responsável pelos educadores. Quando o professor tem a preocupação com seu fazer pedagógico, certamente a atividade impressa xerocada passa a ter pouca relevância diante das diversas práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas nos espaços de atendimento educacional das crianças da primeira infância.

É preciso que os interesses, preferências e necessidades das crianças sejam respeitados. Portanto, a construção do que será proposto deve ser feita com elas, assim, certamente será algo significativo. Cada criança tem sua singularidade, suas características, e potencialidade não cabendo um modelo pronto e acabado.

O fazer pedagógico deve ir além de uma folha A4 com atividades impressas, enquanto professores devemos promover ações que atendam as múltiplas linguagens em uma perspectiva de desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRIEDMANN, A. **O brincar na Educação Infantil: Observação, adequação e inclusão**. São Paulo: Moderna, 2012.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e terra, 2012.

SAMIA, Mônica Martins. Singularidades na constituição da profissionalidade das professoras de Educação Infantil. **Poiésis- Revista de programa de Pós Graduação**. Disponível: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5901: Acesso em 21 de julho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/: Acesso em 20 de julho de 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da cidade, Educação Infantil**. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-educacao-infantil.pdf>acesso: 19 de julho de 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretora de Orientação Técnica. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT. 2015a.

ADRIANA SANTOS RAMOS
Licenciada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), e pós graduada em Ensino Lúdico pela Universidade de São Paulo (UNICID). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Carla Ferraz

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo discutir a contação de histórias como ferramenta pedagógica, em especial a partir da Educação Infantil, a fim de desenvolver o hábito e o prazer pela leitura. A literatura infantil, quando utilizada de modo adequado se torna um instrumento importante na construção do conhecimento, para que a criança desperte para o mundo da leitura, de forma prazerosa. A escola é o lugar ideal para o desenvolvimento desta competência, pois, a leitura tem caráter multidisciplinar e encontra-se diretamente relacionada às inúmeras formas de manifestação e expressão que formam as habilidades de comunicação da criança desde os primeiros anos de vida. Por isso, a importância também de oportunizar o contato para aqueles que até então não puderam ter acesso ou mesmo dar continuidade para os que já tiveram contribuições através da família.

Palavras-chave: Educação Infantil. Histórias. Gêneros Literários. Imaginação.

INTRODUÇÃO

Os gêneros textuais podem ser definidos pelo contexto em que são utilizados e com as relações que envolvem a sociedade, contemplando diferentes características sociais e comunicativas, conteúdos, propriedades funcionais, além da construção composicional.

Os gêneros são diferenciados, de acordo com o assunto que abordam como é o caso da literatura infantil, dos textos jornalísticos, científicos, religiosos, entre outros. As escolas de hoje precisam fomentar conhecimento rapidamente, principalmente depois que surgiu a internet, apropriando-se dos diferentes gêneros textuais, não só aqueles que estão restritos a biblioteca, mas aqueles textos que circulam fora dela.

Assim, pode-se dizer que: "[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. Os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia [...]" (MARCUSCHI, 2007, p. 19).

Com a chamada sociedade do conhecimento, como ficou conhecida a geração atual, houve o surgimento de novos gêneros textuais voraz em criar novas informações, a partir de novas tecnologias como a internet, o notebook, o tablet, os celulares de última geração, as redes sociais, entre outros.

Nos dias atuais, a comunicação ocorre em tempo real, pois, uma pessoa que está em um país distante, por exemplo, pode se comunicar com uma pessoa que se encontra do outro lado do mundo, através de softwares e aplicativos, como se estivesse a seu lado:

> Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar à quantidade de gêneros textuais hoje em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (Marcushi, 2003, s/p.)

Marcusshi apesar de ter escrito isso a quase duas décadas, estava correto em sua afirmação, uma vez que nos dias de hoje, existem inúmeros tipos e formas de se expressar.

Koch (2009) discute que se tem desenvolvido a competência metagenérica, relacionada aos gêneros, textos, a caracterização e a função dos mesmos. São construídos modelos de acordo com o conteúdo e o estilo esperado. Desta forma, é possível reconhecer, e distinguir os novos gêneros textuais.

No caso das escolas, essa nova competência engloba o estudo dos gêneros textuais, auxiliando-os inclusive na aquisição da escrita e na ampliação do seu vocabulário. Além disso, os estudantes se tornam capazes de reconhecer no texto o caráter narrativo, descritivo, expositivo e argumentativo.

Assim, para que o estudante escreva um bom texto é necessário que ele adquira na escola uma base sólida, e a utilização de diferentes tipos de gêneros textuais contribui em muito nesse processo.

Pensando na Educação Infantil, podemos citar como exemplo a Literatura Infantil, que é importante para o desenvolvimento das crianças. Esse tipo de literatura surgiu a partir dos primeiros escritos na ascensão da burguesia na Europa, trazendo consigo intenções morais e práticas pedagógicas explícitas, a fim de disciplinar as crianças como um todo de acordo com o pensamento dos adultos da sociedade em questão.

LITERATURA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

No Brasil, pelo contexto social, muitas vezes, o primeiro contato que a criança tem com os livros e as histórias são no momento em que começam a frequentar a escola. As crianças experimentam a história contada pelo docente, costumando fazer relações com o mundo que a cerca. O aprendizado da linguagem faz parte desse processo, sendo as palavras e símbolos representativos do mundo real, em comparação com o imaginário. (HUIZINGA, 1988)

Outras vezes, a criança tem contato com histórias a partir da própria gestação. Quando nascem, as histórias continuam sendo contadas por outros familiares:

> O primeiro contato da criança com um texto é feito, em geral, oralmente. É pela voz da mãe e do pai, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas tendo a gente como personagem, narrativas de quando eles eram crianças e tanta, tanta coisa mais… Contadas durante o dia, numa tarde de chuva ou à noite, antes de dormir, preparando para o sono gostoso e reparador, embalado por uma voz amada… É poder rir, sorrir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever de um autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de gozação. (Abramovich, 2009, s/p.)

Conforme vai crescendo, a criança encontra um mundo com letras, palavras, frases e histórias que se complementam, onde o docente deve transformar esse momento em algo lúdico, a fim de que as crianças possam participar com prazer, aprendendo, brincando e utilizando o vocabulário do seu cotidiano tornando o aprendizado feliz e agradável. (Marafigo, 2012)

Ainda, segundo o autor, é preciso estimular a criança para que ela desenvolva interesse pelo conteúdo do livro treinando assim a linguagem. O estímulo precoce é fundamental para que isto ocorra, levando as crianças a foliar os livros, despertando-as para a leitura e praticando durante os encontros maior assiduidade à narrativa de histórias.

Na escola, a sua visão de mundo e a convivência com diferentes adultos e crianças faz com que se aumente o repertório cultural. Assim, a escola deve dar continuidade ao trabalho iniciado em casa, ampliando o contato com a leitura e oportunizando para aqueles que não tiveram a oportunidade em casa.

Por isso, os docentes devem conhecer a importância que a leitura tem para o desenvolvimento das mesmas, e por isso espera-se que eles reflitam sobre suas práticas pedagógicas, pois, na Educação Infantil, é possível fazer a mediação da criança com o mundo literário.

O docente deve ter consciência de que as crianças dependem do seu trabalho e que o uso da literatura oportuniza que eles aprendam. Segundo Bastos (2015), quando o docente se utiliza da contação de histórias, ele está propiciando momentos em que a criança entra em contato com diferentes formas de viver, agir, pensar, trazendo novos valores, costumes e conhecimento sobre outras culturas:

> Os livros infantis devem atender às necessidades fundamentais da infância. Assim é importante que os assuntos escolhidos correspondam ao mundo da criança e ao seu interesse; facilitem progressivamente suas descobertas e sua entrada social e cultural no mundo dos adultos... (Góes, 1991, p. 23)

Assim, Góes (1991), explica que os livros infantis devem atender às necessidades desta faixa etária. Para isso, o professor deve escolher histórias que tenham haver com o mundo que a cerca, a fim de facilitar suas descobertas e a sua entrada no mundo social e cultural dos adultos.

Nesse caso, a literatura é importantíssima na Educação Infantil, assim como lidar com situações diferentes ou mesmo cotidianas, a fim de desenvolver a imaginação dos pequenos. Os gêneros literários

voltados para esta fase são excelentes do ponto de vista pedagógico, trazendo novas e diferentes experiências, a fim de enriquecer as experiências pessoais das crianças:

> [...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constituiu o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. (VIGOTSKY, 2009, p.22)

O que nos remete à sala de aula, uma vez que de acordo com a citação de Vigotsky, observamos atualmente que quanto mais o docente trabalha com as mais variadas espécies de gêneros literários, mais as crianças enriquecem seu vocabulário e desenvolvem o imaginário.

Coelho (2005), discute que o docente deve ainda contar bem as histórias, incentivando as crianças para os momentos de leitura, realizando-as cotidianamente, oportunizando inclusive a coparticipação das crianças na história, a fim de que a criança de fato se enxergue como parte dela.

Ainda para o autor, a literatura infantil funciona como um agente transformador na vida das crianças, e por isso, o docente deve estar atento às mudanças sociais, se atualizando em relação à literatura; a realidade social; e como docente competente. Só assim, ele conseguirá atingir os objetivos de aprendizagem com essas crianças.

A Educação Infantil é o momento crucial para desenvolver as crianças em sua totalidade, proporcionando através da leitura, o interesse e encanto, buscando em seu interior compreender o que se está contando, interagindo com a história:

> Uma maneira de despertar os interesses da criança é partir da sua realidade e das suas necessidades pessoais. A leitura vista com um valor em si mesma como "um desafio em direção a uma experiência pessoal mais rica" pode ser um instrumento extremamente rico. A criança confronta com sua realidade com a realidade dos livros, ela pode interferir nos fatos descritos e assumir seu papel como sujeito da história, em comunhão com seus semelhantes. (Aguiar Paço, 2009, p. 25)

O docente pode utilizar diferentes recursos que não fazem parte das histórias, mas que se inter-relacionam com elas como imagens, fantoches e músicas, que vão envolver ainda mais as crianças. A entonação de voz deve ser adaptada a cada personagem em específico, prendendo ainda mais a atenção das crianças. Ou seja, dramatizar a história lida com fantoches, dedoches, máscaras e outros materiais torna a história mágica e estimulante.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA

Na escola, desenvolver a competência leitora na criança a partir da Educação Infantil é um processo que deve ser iniciado desde cedo, pois, a leitura amplia a construção do conhecimento:

> Saber ler e escrever, já entre gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso à classe dos senhores livres. (MARTINS, 1994, p. 22)

Ou seja, para que isso aconteça, é necessário atribuir a quem lê reconstruir o sentido da leitura, mostrando que decodificar os sinais gráficos não é o suficiente, mas que é preciso compreender o texto, interpretando-o: "Se o conceito de leitura está geralmente restrito a decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural". (MARTINS, 1994, p.55)

O que podemos observar nos dias atuais, onde a criança deve ser formada globalmente, e não apenas o docente a restringir a essa ou aquela compreensão ou didática. Se antes a leitura se restringia a escrita, hoje, isso não pode ocorrer mais. A criança deve compreender o mundo a sua volta, aplicando esses conhecimentos.

Considerar a leitura como um processo de compreensão das expressões formais e simbólicas, não importando qual a linguagem, torna o ato de ler um dos diferentes meios de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico, estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que está sendo lido. (MARTINS, 1994)

A leitura é extremamente relevante para desenvolver a capacidade crítica de cada indivíduo. O leitor apresenta papel ativo no processo da leitura sendo responsável por dar sentido ao texto, concluindo assim que ele não apenas sabe ler, ou seja, decifra códigos, mas usa e pratica a leitura em âmbito social:

> Ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto, etc., no momento em que se precisa realmente deles numa situação de vida, "para valer" como dizem as crianças. É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler... (JOLIBERT, 1994, p.15)

Assim, deve-se valorizar e utilizar a leitura como recurso desde os anos iniciais na escola. Muitas crianças por vezes, apresentam certa resistência e dificuldade ao ler, por exemplo, quando percebem a quantidade de páginas que determinado livro possui, desanimando ou que a leitura vai ocupar muito tempo, lendo somente quando se veem obrigados a ler, não percebendo a importância que a leitura tem para a aprendizagem e para a vida.

Por isso, deve ser construído desde cedo o comportamento leitor nas crianças de modo que a leitura adquira significado para as suas vidas: "É lendo que nos tornamos leitor e não aprendendo primeiro para poder ler depois... Não se ensina uma criança a ler: é ela quem se ensina a ler com a nossa ajuda (e a de seus colegas e dos diversos instrumentos da aula, mas também a dos pais e de todos os leitores encontrados)". (JOLIBERT, 1994, p. 15)

Alves (2011) entendem a utilização da literatura, como processo facilitador da alfabetização, uma vez que para a criança a leitura é a primeira forma de contatar o mundo letrado. Infelizmente, muitas as crianças não costumam ter contato direto com a leitura no ambiente familiar. Isso resulta, em um atraso cognitivo, tendo como solução a aquisição da leitura e da escrita através da escola, proporcionando o primeiro contato com os livros, através de diferentes gêneros literários a fim de que ela se desenvolva de forma plena.

Assim, a contação de histórias é um dos recursos norteadores para vários outros caminhos e procuras por outros gêneros, já que não é um produto acabado, mas um indicador de outros rumos. Quem terá que decidir qual caminho a tomar é o próprio docente. (PEREZ e BAIRON, 2002)

Ela serve como uma grande aliada, também, na prática da leitura em sala de aula, pois poderá estimular tanto docentes quanto estudantes, envolvendo-os numa temática nova, onde o lúdico, as intrigas, as fantasias e os enredos poderão estimular os estudantes a desenvolver essa prática cada vez mais e melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é de suma importância para o desenvolvimento das crianças, principalmente durante a Educação Infantil, contribuindo para que elas cresçam, aprendam a se expressar, pensar e indagar o seu papel na sociedade. É muito importante que nessa fase a criança ouça muitas histórias e tenha contato com diferentes gêneros literários, pois quando lê dialoga consigo mesma desenvolvendo-se intelectualmente, o que facilita sua vida na escola, no trabalho e na vida.

Ainda, a família quando trabalha em conjunto com a escola, pode contribuir e oferecer às crianças um futuro melhor, quando unidas para um propósito comum, onde as crianças sejam a continuação de uma sociedade que vive a harmonia, em paz, respeitando uns aos outros e as diferenças de um modo geral. Isso ocorre devido à importância e desenvolvimento do hábito da leitura.

Portanto, a criança deve ser incentivada a ler desde pequena em casa pelos pais e/ou responsáveis e na escola pelos educadores, pois as histórias são a chave que abre as portas para o mundo através da alegria e do prazer, pois, ler é fundamental para formar futuros leitores. Além disso, a literatura é uma poderosa ferramenta pedagógica para o convívio em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil - Gostosuras e Bobices**. 1ª edição. São Paulo: Editora Scipione, 2009.

AGUIAR PAÇO, G.M. **O encantamento da Literatura Infantil no CEMEI Carmem Montes Paixão**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mesquita, 2009. Disponível em: <http://www.ufrrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_PACO.pdf> Acesso em: 05 jul. 2021.

ALVES, C. C. G. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES. **Revista F@pciência, Apucarana – PR, v.8, n.2, p.11 – 15, 2011**.

BASTOS, G.M. **A importância dos contos de fadas na educação infantil**. Brasília: UnB. 55 p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2015.

COELHO, N.N. **Literatura Infantil. Teoria, Análise, Didática**. São Paulo. Editora Moderna Ltda, 7 ed., 2005.

GÓES, P. L. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil.** São Paulo: Pioneira, 1991.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

JOLIBERT, J. e colaboradores. **Formando Crianças Leitoras**. Tradução Charles Magne. Porto Alegre: Editora Artes Médicas,1994

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2009.

MARAFIGO, E.C. **A importância da Literatura Infantil na formação de uma sociedade de leitores**. Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí. Artigo Científico apresentado ao curso de Pós-Graduação, 13 p., São Joaquim, 2012.

MARTINS, M.H.. **O que é leitura**. 19ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

PEREZ, C.; BAIRON, S. **Comunicação & Marketing**. São Paulo: Futura, 2002.

VIGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. São Paulo: Ática, 2009.

Carla Ferraz
Licenciada em Arte Visuais pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU) e em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Pós graduada em Libras: Educação Interativa e Aplicada com Surdos pela Faculdade Interativa de São Paulo. Professora de Artes no Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).

IN THE COMPANY OF WO

ARTE, EDUCAÇÃO E CRIATIVIDADE

Cinthia Caroline Gomes Lima de Oliveira

RESUMO: O objetivo deste artigo é conscientizar sobre a importância da prática artística na formação integral da criança, uma vez que este exercício facilita o desencadeamento das potencialidades expressivas e criativas desta, ao mesmo tempo que a desinibe, despoja-a. Comportamentos miméticos, integra-o individual e socialmente, permitindo seu desenvolvimento psicomotor. Na prossecução deste propósito, recomenda-se que a formação do professor de arte seja retomada a prática oficinal de desenho, pintura e modelação, entre outras possibilidades artísticas, para que o professor incentive estas atividades e haja o pleno desenvolvimento das potencialidades da criança, além do pensamento divergente ou intuitivo, que por sua vez permitirá uma solução eficiente e rápida para problemas emergentes, que por outro lado, dada a natureza da prática artística, contribuirá para a realização de um ser autêntico e harmonioso.

Palavras-chave: Potencialidades. Possibilidades. Prática Artística.

INTRODUÇÃO

A consideração da Arte como discurso paralelo à linguagem formal permite o desenvolvimento de um modelo de interpretação de novas representações, que, a partir da abordagem sociocultural proposta por Vygotsky, podem se revelar como recursos estratégicos na sociedade do conhecimento, marcada pelo uso de imagens. Nesse sentido, a concepção de imagens como unidades mínimas de significado como base da representação da substância da forma de linguagem, abre a perspectiva para fazer uma analogia entre as unidades mínimas de significado na linguagem (o significado das palavras), com aqueles dos meios de expressão ou artísticos idiomas (imagens).

De acordo, Vygotsky (1982):

> Uma palavra também pode ser substituída por sua ideia ou imagem de memória, como qualquer outro objeto. Nesse caso, a linguagem interna difere da externa exatamente da mesma maneira que a ideia do objeto difere do objeto real. É justamente nesse sentido que os autores franceses interpretam a linguagem interna, ao estudar em que imagens da memória - acústica, ótica, motora e sintética - essa memória de palavras se realiza (p. 305).

Com tal afirmação, a abordagem sociocultural manifesta-se como uma visão crítica do pensamento linear característico da modernidade, ao revelar uma perspectiva de pensamento lateral ou divergente, típica da epistemologia da complexidade e da diversidade que coincide com autores como Quezada (sd.), que aponta que:

> Os paradigmas sociais em particular, mas em geral científicos, usaram e ainda privilegiam a escrita, mas cada vez combinam mais com a imagem e a simulação virtual. A forma de apresentar os novos critérios de verdade passa pela imagem, que tem o poder de condicionar todos os outros meios e impor seu formato e procedimento (p. s / n).

Assim, para Vygotsky (1982), a representação autocontida na imagem é uma unidade que não admite divisão, que possui as propriedades inerentes ao pensamento linguístico e que está imersa no significado da palavra. Como símile, uma palavra não é um objeto isolado, mas um grupo inteiro ou uma classe inteira de objetos nos quais uma generalização pode ser apreciada. É também a verbalização do pensamento, por meio da qual a realidade se reflete de uma forma totalmente diferente de como as sensações e percepções a refletem. Portanto, este autor aponta que:

> Uma psicologia que deseja estudar unidades complexas deve substituir os métodos de decomposição em elementos por um método de análise que segmenta em unidades. O que é aquela unidade que não admite divisão e que contém propriedades inerentes ao pensamento linguístico. Acreditamos que essa unidade pode ser encontrada no aspecto interno da palavra, em seu significado (p.20).

Talvez por esse motivo, essa necessidade de completar a linguagem verbal com o pensamento mediado por imagens é descrita por Albert Einstein, citado por Veja Lee (1986) que aponta o seguinte em um processo metacognitivo:

> Palavras ou linguagem, como são escritas e faladas, parecem não desempenhar nenhum papel em meu mecanismo de pensamento. As entidades físicas que parecem servir de elementos no pensamento são certos signos e imagens mais ou menos nítidas que podem ser reproduzidas e combinadas voluntariamente [...] Os elementos mencionados acima são, no meu caso, de tipo visual e alguns de um tipo muscular ... (p.43).

Quanto ao uso das imagens como mediadoras e motivadoras socioculturais no processo de ensino-aprendizagem da arte e do pensamento artístico, entende-se que constituem um veículo para potencializar a geração de estratégias educacionais sob a conceituação do que se denomina Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), e mais ainda de Zona Conjunta de Construção, (Pineda, 2007) concebida sob o critério da visão compartilhada.

HÁBITOS, COMPORTAMENTOS E ATITUDES POSITIVAS COM A CONTRIBUIÇÃO DAS ARTES

As Artes ajudam a promover uma cultura e um clima positivo nas escolas. Quando as escolas integram as artes em todo o currículo, as referências disciplinares diminuem, enquanto a eficácia do ensino e a capacidade dos professores de atender às necessidades de todos os alunos aumentam.

Aprender um instrumento musical, criar uma pintura, aprender a dançar ou cantar em um coro ensina que dar pequenos passos, praticar para melhorar, ser persistente e ser paciente são importantes para o crescimento e o desenvolvimento das crianças. Os alunos ganham confiança ao tentarem realizar coisas que não são fáceis de acontecer. Aprender uma disciplina artística ajuda os jovens a desenvolver o caráter. Os alunos aprendem hábitos, comportamentos e atitudes que são necessários para o sucesso em qualquer campo de atuação.

Marín (1980), partindo do pressuposto de que o futuro parece imprevisível e suporta mudanças cada vez mais rápidas e profundas, aponta a falta de conhecimento que existe hoje sobre o tipo de conhecimento que será útil amanhã, quais serão válidos para os alunos de hoje e, portanto, o que eles deveriam ser ensinados. No entanto, ele garante que no futuro esses alunos deverão ser capazes de exercer funções diversas, tomar decisões por si próprios e encontrar caminhos por meio de soluções originais. Ou seja, sabe-se que precisarão ter habilidades e utilizar técnicas que lhes permitam aplicar conhecimentos ou resolver os problemas que encontrarem e que terão que aprender a trabalhar de forma diferenciada, pois as matérias-primas dos processos produtivos na sociedade vira conhecimento, inovação e criatividade.

Há uma ideia comum de que uma formação mais completa facilitará a solução dos problemas que uma sociedade em contínuo processo de mudança apresenta. Também se compartilha a ideia de que a educação baseada na informação, na assimilação de conteúdos e na aquisição de habilidades e hábitos - que se arrasta desde o Iluminismo - não é válida neste momento. Portanto, devemos colocar em prática uma educação que não se limite a abordar os conteúdos intelectuais, mas que leve em conta o emocional, o social, a tecnologia, a arte… porque a educação para o século 21 deve ser integral. Por isso, Marín (1980) insiste na necessidade da escola se dedicar a fornecer instrumentos que facilitem as respostas pessoais e o aprendizado para a resolução de problemas.

Nesse sentido, também se articulam as diretrizes pedagógicas da educação do milênio, o que deve despertar nos políticos, especialistas e profissionais da educação o interesse por uma formação em que prevaleçam ensinamentos criativos, criatividade e matérias criativas que permitam aos alunos prevalecer respostas múltiplas, aprenda a funcionar em sistemas abertos e desenvolva novas habilidades para navegar na complexa sociedade global. Efland (2005) completa essa ideia ao afirmar que valorizar a arte como legado cultural e incluir a atividade artística no currículo escolar fazem parte do contexto de práticas educacionais que atendem aos objetivos traçados pela UNESCO para o novo milênio, eles

fornecem um espaço para a imaginação no sistema cognitivo e permitem que as pessoas testem ideias. Isso se explica porque os sujeitos artísticos, juntamente com a pesquisa, são aqueles que - valendo-se da imaginação e da inteligência divergente - podem operar em sistemas abertos, permitir a busca de múltiplas respostas, bem como a concepção e teste de ideias singulares de que necessita a sociedade do conhecimento.

Os desafios da educação ao longo da vida revelam a necessidade de substituir o paradigma da aprendizagem baseada na repetição e acumulação de conhecimentos por uma educação para todos que permita aprender pesquisando, questionando, buscando respostas e entendendo como os recursos podem ser utilizados, porque vivemos em um mundo complexo, há uma crise de identidade e valores e há uma infinidade de interesses e lutas de poder que precisam de respostas. As soluções estão em gerar comportamentos criativos e atitudes ousadas que ofereçam meios de sobrevivência.

Uma característica humana que estabelece um fato diferencial em relação ao restante da espécie é a capacidade de criar arte e utilizá-la como meio de expressão e comunicação. Para Dewey (2008), a arte é uma experiência intrinsecamente valiosa que provoca sentimentos elevados. Lowenfeld (1980) considera ser a forma mais eminente de expressão humana e um veículo para as crianças atingirem o crescimento criativo e mental. Bruner (1984) diz que é um traço de aptidão, e estima que existem três traços exclusivamente humanos que requerem um tratamento especial para preservar a qualidade humana da sociedade: a detecção de problemas, a capacidade de realizar serviços planejados e a arte em todas as suas manifestações. Eisner (1987) entende a arte como uma necessidade, uma necessidade que impulsiona o ser humano a receber e transmitir informações por meio de todos os sistemas sensoriais.

Ao tomar arte em sua conotação de "atividade de aperfeiçoamento", seu sentido educacional também está sendo expresso. Martínez (2005) lembra que a função e as expectativas da arte são diferentes das de outros sistemas de representação e que ela é um agente ativo na formação da pessoa. Exige que as crianças sejam iniciadas em tarefas artísticas desde tenra idade, porque na prática com diferentes sujeitos criativos procuram os seus próprios conceitos e alcançam especialização cognitiva em formatos diferentes da linguagem verbal. Eisner (1987) usa argumentos semelhantes ao levantar a necessidade de mudança curricular para dar maior destaque ao ensino artístico, de modo que os alunos adquiram habilidades nas formas de representação das diferentes mídias expressivas. Desta maneira,

Arnheim (1989) afirma que a educação artística aprimora os instrumentos do pensamento e ajuda a estruturar o conhecimento. Romero (2001) faz uma avaliação da área artística comparada a outras mais bem consideradas na educação e aponta que os elementos que a diferenciam constituem sua virtude, tais como: desenvolver habilidades manuais e cognitivas; atender a conteúdos expressivos e afetivos, além de conteúdos intelectuais; facilitar a análise e compreensão da cultura e do mundo atual por meio de suas produções culturais; buscar múltiplas respostas e soluções para problemas; avaliar o processo, bem como o resultado; promover "outra forma de pensar cujas ferramentas são analogia, metáfora, associação, proximidade", além do pensamento lógico e linear (p. 213).

A fala também é um traço da espécie: permite ao homem se comunicar em sua própria língua ou em outras línguas e o torna um ser social. Mas o ser humano também pode se expressar em outras linguagens - como linguagens matemáticas ou artísticas - por meio de códigos diversos, pois as linguagens pertencem ao domínio da abstração, uma forma peculiar de pensar que obedece a uma sofisticação intelectual ligada a as espécies. A abstração gera simbolismo, expressão e comunicação e, por sua vez, é a origem da criação. Parece que, pelo valor único de potencializar essas características, vale a pena orientar o ensino e a aprendizagem por meio das línguas, e mais especificamente das artísticas, desde os primeiros anos.

ARTE E EDUCAÇÃO

O ensino da Arte passou a ter um papel extremamente importante na formação do indivíduo, passando a ser reconhecida crescentemente ao longo dos anos.

Durante a prática das artes a criança descobre o mundo e organiza-se nele, estando livre para construir e reconstruir, num diálogo entre pensamento e sentimento. Tudo está carregado de significado, contribuindo para seus aspectos sócioemocionais.

De acordo com Fayga (1977):

> Ao indivíduo criativo torna-se possível dar forma aos fenômenos, porque ele parte de uma coerência interior que absorve os múltiplos aspectos da realidade externa e interna, os contém e os „compreende coerentemente, e os ordena em novas realidades significativas para o indivíduo. (FAYGA, 1977 pg.132)

Considera também que o potencial criativo não é um privilégio para alguns, mas é um "Potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades". (FAYGA, 1977 pg. 7)

O espaço da arte permite o experimento significativo. É possível fazer e refazer.

Wallon nos mostra que o estudo da criança exige igualmente o estudo do meio ou dos meios onde ela se desenvolve. Três pontos se destacam em sua proposta:

1 - A ação da escola não se limita à instrução, mas se dirige à pessoa inteira e deve converter-se em um instrumento para seu desenvolvimento;

2 - A eficácia da ação educativa se fundamenta no conhecimento da natureza da criança, de suas capacidades, necessidades, ou seja, no estudo psicológico da criança;

3 - É no meio físico e social que a atividade infantil encontra as alternativas de sua realização; o saber escolar não pode se isolar desse meio, mas sim, nutrir se das possibilidades que ele oferece. (Henri Wallon-psicologia e educação (WALLON, 2003, p. 78)

O professor deve cultivar a prática do respeito e valorização das diferenças individuais, incentivando cada um a desenvolver o seu próprio estilo de ser, respeitando o tempo de cada um e partindo de seus interesses.

> Tão importante quanto promover a socialização do sujeito é desenvolver, no aluno, a consciência de sua condição de ser único no mundo. Cada pessoa é singular e diferenciada, com competências e fragilidades, com histórias de vida pessoais e intransferíveis, a riqueza da diversidade humana está justamente nesse duplo aspecto de sua condição: simultaneamente social constituído nas e pelas relações (ABED, 2014, p. 64).

A Arte contribui para o desenvolvimento da autoconfiança e da autoidentificação.

De acordo com Lowenfeld e Brittain, (1977, p. 37): "podemos observar em crianças pequenas que se inclui no seu desenho, podemos perceber o grau de envolvimento com a sua representação, já no caso dos desenhos padronizados não há esse total envolvimento".

Segundo eles, quando a criança é solicitada para fazer um desenho livre, no qual exponha a sua percepção interna e externa refutará tal prática, por ter sido incentivada, normalmente por um adulto a fazer repetições estereotipadas, não só a área artística.

> É lamentável que os adultos encorajem, frequentemente, esse modo de expressão, pedindo aos jovens que copiem ou tracem formas vazias de significado, ou até, como poderia fazer um professor de aritmética, pedindo a um menino que copie dez vezes um símbolo para um papagaio de papel. A maioria das crianças é capaz de vencer tais imposições: contudo, uma criança acostumada a depender de tais modelos e que faça bem esse tipo de cópias, recebendo também elogios do professor por seu trabalho bem organizado, pode perder a confiança em seus próprios meios de expressão e recorrer a repetições estereotipadas como um mecanismo de evasão. Tal atividade mecânica, automática, não tem lugar na arte nem na aritmética. (LOWENFIELD e BRITTAIN, 1977, p. 37-38).

Vygotsky nos traz que: "o desenho representa sempre uma parte da realidade". As crianças passam por fases no desenho semelhantes às da percepção.

> [...] a percepção atravessa quatro fases principais. No princípio, trata-se da percepção de objetos isolados; é o estádio dos objetos; depois a criança começa a nomear os objetos e a indicar os atos que se realizam com esses objetos: é o estádio da ação; em seguida começa a assinalar os traços do objeto que percebe o que constitui o estádio das qualidades ou traços; e, finalmente, começa a descrever o desenho como um conjunto, partindo do que representa dentro da totalidade das partes. (L.S. VYGOTSKY, 1998, pg. 20)

O ensino da Arte contribui para formação sócio emocional do indivíduo, liberando seus sentimentos mais profundos, onde acontece a aprendizagem.

> A comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio da palavra. Muito do que se sabemos sobre o pensamento e os sentimentos das mais diversas pessoas, povos, países, épocas são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatro, pintura, dança, cinema, etc. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.14)

As Artes apresentam grandes oportunidades de desenvolvimento na aprendizagem da criança, ampliando o conhecimento do mundo em que está inserido, de suas habilidades e descobertas de suas potencialidades, estando presentes no cotidiano das crianças que se expressam, comunicam e demonstram seus sentimentos, pensamentos, emoções por diversos meios.

De acordo com Barbosa (1999, p.19):

> 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 de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca.

Segundo SANS (1994, p. 13) "a arte é a criação do homem, nasce de sua ação. Com o passar dos anos recebeu conotações diferentes, assim como o artista, que, diante da sociedade, foi sendo visto conforme os conceitos da época e os ditames da história".

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

> O ensino de Arte é área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno. (BRASIL, MEC, 1997, p.37)

As artes desempenham um papel importante para o desenvolvimento autônomo da criança, provocando o pensar com autonomia, ou seja, a criança tem liberdade para expressar-se e acaba desenvolvendo uma aprendizagem mais ampla.

A criança é um ser curioso e apto a explorar sempre e no cotidiano escolar ela precisa vivenciar situações que estimulem e despertem ainda mais a sua curiosidade, revelando assim as suas características e as suas dificuldades, os seus sentimentos e os seus talentos e expressões próprias.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais concebem a arte como objeto de conhecimento e como um conjunto de manifestações simbólicas de uma cultura, e fazem uma ligação entre a ciência e a arte, ao descrever que:

> Para um cientista uma fórmula pode ser 'bela', para um artista plástico, as relações entre a luz e as formas "são problemas a serem resolvidos plasticamente" (PCN - Arte, 1997, p.27).

As artes visuais compreendem as criações próprias dos alunos, além da apreciação de outras obras, abrangendo pinturas, modelagens, desenhos, esculturas, fotografias, produções informatizadas, além de construções bidimensionais e tridimensionais, devendo ser significativa, de forma que propicie: a convivência com produções visuais; reconhecimento de épocas históricas e do contexto em que uma obra foi produzida; a vida dos artistas e sua ligação às obras; e a mensagem que a obra revela ao aluno, de forma subjetiva, provocando o reconhecimento da importância das artes visuais na sociedade e na vida dos indivíduos.

De acordo com Lowenfeld e Brittain (1977):

> "A criança emocionalmente livre, desinibida, na expressão criadora, sente-se segura e confiante ao abordar qualquer problema que derive de suas experiências. Identifica-se, estritamente, com seus desenhos e tem liberdade para explorar e experimentar grande variedade de materiais. Sua arte encontra-se em constante mudança, e ela não receia cometer erros nem se preocupa, a respeito da nota que receberá por esse exercício particular. Para ela, a experiência artística é realmente sua, e a intensidade de sua absorção proporciona-lhe o verdadeiro progresso emocional". (LOWENFIELD e BRITTAIN 1977, p.39-40).

Lowenfield e Brittain revelam que a criança coloca no seu desenho o seu íntimo onde estão guardadas as suas vivências.

As artes interagem por meio de diferentes linguagens, e requerem uma pedagogia que estimule a criatividade artística nas mais diferentes expressões, o que caracteriza, no campo da pedagogia, uma inovação no ponto de vista dos conteúdos que devem fazer parte da formação de professores.

> Fazer arte reúne processos complexos em que a criança sintetiza diversos elementos de sua experiência. No processo de selecionar, interpretar e reformar, mostra como pensa, como sente e como vê. A criança representa na criação artística o que lhe interessa e o que ela domina, de acordo com seus estágios evolutivos. Uma obra de arte não é a representação de uma coisa, mas a representação da relação do artista com aquela coisa. [...] Quanto mais se avança na arte, mais se conhece e demonstra autoconfiança, independência, comunicação e adaptação social. (ALBINATI, 2009, p. 4).

A Arte faz com que a criança expresse seus sentimentos e ideias, coloque a criatividade em prática, fazendo com que seu lado afetivo seja realçado. Na escola vemos como as artes visuais são essenciais na interação social da criança e como os professores podem desfrutar desse recurso.

A criança vai mudando no decorrer de sua infância a sua percepção do meio vai aprimorando-se, mas quando ela demonstra uma resistência em ultrapassar essa fase ela mostra uma falta de maturação intelectual, ao distanciar-se da idade cronológica, a criança deve representar um desenho diferenciado para os demais de faixa etária diversa, ou seja, uma criança de sete anos tem mais maturidade do que uma de cinco anos, contudo, se a primeira desenha acompanhando a representação do segundo, ela terá as mesmas aptidões intelectuais que a desse último.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Estudando a Arte é possível fazer uma ressignificação da realidade, uma vez que, a troca de experiências que ocorre nas escolas mostra que cada pessoa compreende a mesma coisa de maneira diferente, construindo o próprio conhecimento.

A expressão cultural e artística é articulada e apreciada em casa, na escola, na rua e em locais públicos, bem como através da dança, festivais, artesanato, cerimônias, ritos, teatro, literatura, música, cinema, exposições, filmes, plataformas digitais e vídeos.

A cultura emana de toda a comunidade; a nenhuma criança deve ser negado o acesso à sua criação ou aos seus benefícios. A vida cultural surge da cultura e da comunidade, não é imposta de fora; o papel dos estados é atuar como facilitadores, não como provedores.

O direito das crianças de participarem livremente da vida cultural e das artes exige que os Estados respeitem o acesso de meninos e meninas a essas atividades e sua liberdade de escolher e praticá-las, e se abster de interferir nelas, exceto para a obrigação de garantir a proteção das crianças e a promoção dos seus melhores interesses.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O Desenvolvimento Das Habilidades Sócio emocionais Como Caminho Para a Aprendizagem e o Sucesso Escolar de Alunos da Educação Básica**. São Paulo abril de 2014. Disponível em: file:///C:/Users/TCC/Downloads/ap4_hab_socioemocionais_anita_abed.pdf. Acesso em: 05 jun 2021.

ARNHEIM, R. **Novos ensaios sobre psicologia da arte**. Madrid, ES: Alianza Editorial. 1989.

ARNHEIM, R. **Arte e percepção visual**. Madrid, ES: Alianza Editorial. 1995.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, Debates, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional**, n. 9.394 de 20 dez. 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Volume 6 - Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:** conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. 243p. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil). v.3.

BRUNER, J. **Ação, pensamento e linguagem**. Madrid, ES: Alianza Editorial. 1984.
DEWEY, J. **Arte como experiência**. Barcelona, ES: Edições Paidós. 2008.
EFLAND, A. **Educação em arte pós-moderna**. Barcelona, ES: Ediciones Paidós Ibérica. 2003.
EISNER, EW. **Processos cognitivos e currículo**. Barcelona, ES: edições Martínez Roca. 1987.
EISNER, EW. **Eduque a visão artística**. Barcelona, ES: Ediciones Paidós Ibérica. 1995.
LOWENFELD, V. **O garoto e sua arte**. Buenos Aires, AR: Editorial Kapelusz. 1973.
LOWENFELD, Viktor e BRITTAIN, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo, Mestre Jou, 1977.
MARÍN, Ibáñez, R. **Criatividade**. Barcelona, ES: Edições CEAC. 1984.
MARÍN, Ibáñez, R. **Criatividade**. Barcelona, ES: Edições CEAC. 1984.
MARTINS, M.; C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.; T. **Didática do ensino da arte:** A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.
MARTINEZ, García. **Arte infantil e cultura visual**. Madrid, ES: Editorial Eneida. 2005.
PINEDA, Y. **A Personalidade Cultural: uma opção para mediar a práxis educacional do século XXI**. Tese de doutorado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico JM Siso Martínez, Caracas. 2007.
QUEZADA, F. (nd). **A crise dos paradigmas sociais e o poder das imagens**. Disponível em: http://www.ge.ocities.com/Athens/Pantheon/4255/poder.html. Acesso em 09 jun 2021.
ROMERO, Rodríguez, J. O futuro na educação artística: uma mudança teórica. Em A. Fosati e R. Huerta (Eds.), **Congressional Communications "Os valores da arte no ensino" (pp. 213-216)**. Valência, ES: Editorial Repro Expres. 2001.
VEJA Lee, L. **Aprenda com todo o cérebro** (2ª ed.) Barcelona, Ediciones Martínez Roca. 1986.
VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. Buenos Aires, La Pleyade. 1982.
VYGOTSKY, L.S., **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
WALLON, Henri. **Psicologia e Educação**. Edições Loyola, São Paulo, 2003.

Cinthia Caroline Gomes Lima de Oliveira
Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil. Pós graduada em Psicopedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).

LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Débora Miriam Bezerra de Andrade

RESUMO: Este trabalho tem como intuito evidenciar a importância da leitura e contação de história na formação cultural e social da criança, assim como a contribuição quando utilizados como ferramenta na Educação Infantil, fortalecendo conceitos morais e culturais, inserindo a criança em uma identificação dos grupos sociais e o papel crucial do educador neste processo de aprendizado, assim como facilitar o caminho do entendimento, auxiliando para que se torne um hábito. Outro ponto a ser destacado é como o contato com a literatura desde os primeiros anos de vida influencia em vários processos de desenvolvimento, como a fala, raciocínio, na alfabetização e letramento, amplia o conhecimento do ser humano.

Palavras-chave: Experiência. Socialização. Imaginação. Letramento.

INTRODUÇÃO

O ser humano está em um processo constante de aprendizado e mudança, sendo na infância muito mais intenso e importante, uma vez que é um período crucial da formação e construção moral, social e cultural. A leitura e contação de história têm um papel de extremo significado contributivo no que tange o processo intelectual e sensitivo, fortalecendo os pilares culturais.

Cada pessoa tem uma peculiar forma pessoal de ver o mundo, sentir e se expressar. A leitura e contação de história possibilitam o compartilhar da ótica até então individual e fazem com que outros possam sentir e absorver o conteúdo, emoção, conhecimento e aprendizado da criação de um escritor. Surge uma relação que pode tomar proporções grandiosas e importante na vida de uma criança, isso se dá por redefinir o significado dos pensamentos e despertar ideias, sentimentos e emoções através da comunicação verbal e não verbal.

O exercício constante e contato com a leitura estruturam uma base de conteúdo sólido, amplia os sentidos, emoções e contribui no processo de alfabetização, uma ferramenta de aprendizado e crescimento para a criança. Uma prática a ser desenvolvida e estimulada.

A IMPORTÂNCIA DO LIVRO

Com o avanço tecnológico, muitos hábitos e processos foram automatizados, e objetos aperfeiçoados ou substituídos por um equipamento mais prático e atualizado, entretanto, ainda que a novidade tenha alcançado o processo de leitura, o livro digital não excluiu de circulação o material físico, que é de suma contribuição para a criança. Por mais que a modernidade esteja inserida cada vez mais cedo na rotina das novas gerações, o contato com um livro físico é um marco e uma interação completamente construtiva.

Ainda que esteja habituado às telas como a da televisão, celular, notebook e tenha uma experiência com livros e mídias digitais, o contato com um livro físico desperta sentidos e aflora as recepções de memórias marcadas pela sensibilidade infantil ao se depararem com a textura das páginas e capa, o cheiro do material, ilustrações e por fim as palavras nele inseridas que em conjunto afloram a criatividade, imaginação e inicia um vínculo afetivo de ideias e a sensação do bem-estar decorrente do aprendizado e materialização dos pensamentos de um autor, que revelam a forma como o artista enxerga a própria realidade e existência.

> Quando uma pessoa sabe ler bem, não existem fronteiras para ela. Ela pode viajar não apenas para outros países, mas também no passado, no futuro, no mundo da tecnologia, na natureza, no espaço cósmico. Descobre também o caminho para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer melhor a si mesma e aos outros. (Bamberger, 1987, p.29)

LEITURA

A leitura é um mecanismo de aprendizado que possibilita a contribuição para uma série de áreas na vida de uma criança. A prática auxilia na memorização das palavras e aprendizado da ortografia, exercita a memória em relação à forma de escrever, nomes dos personagens e suas características, estimula a imaginação porque ao ler, é mentalmente transportada para a realidade da história, desenvolvendo a criatividade, como se dessem vida aos personagens e cenários, pensando sobre a fisionomia, tom de voz e as demais descrições analisadas na escrita.

Ler abre as janelas da mente para novas possibilidades de imaginar a realidade através de uma nova ótica: a visão que o autor transmite através das palavras. Ao ter um contato direto com tal arte, a realidade da rotina é alterada por comparar semelhanças e diferenças do dia-a-dia com a evidenciada na história, por exemplo, se o personagem tem uma predileção pela cor azul, automaticamente a criança passa a ter uma preferência à cor ou se recordar da história ao identificá-la em qualquer objeto. Influencia a conduta, gostos e preferência e gera um encanto e prazer em ler, aumentando cada vez mais conforme se é praticado.

Uma criança que está na fase de alfabetização sente-se vitoriosa em conseguir unir as sílabas, formar palavras e compreender o que está escrito, principalmente na fase em que realiza sem ajuda. É um incentivo ao aprendizado e contribui consideravelmente com a escrita e desenvolvimento do raciocínio. Cada livro proporciona uma experiência diferente, em cada leitura um ideal absorvido e conhecimento acrescentado, uma base cultural rica no saber. Outro ponto é a inspiração em seguir os passos e escolhas dos personagens, trazendo para a vida pessoal a luta ou trajetória no momento em que os objetivos se tornam iguais; há quem seja inspirado de tal forma a reproduzir a mesma arte como a qual foi alcançado, criando desenhos, histórias e se expressando em sua individualidade e criatividade.

MEDIAÇÃO DE LEITURA

O ato de ler para a criança requer responsabilidade por parte do professor, através do livro empresta a sua voz na interpretação e na mediação da leitura junto a criança. Também dá o direito a elas de participar do mundo letrado, antes mesmo de saber a ler. É nesse momento rico, que a criança amplia seu conhecimento literário, tento contato com diversas obras, como conto de fadas, poemas, cantigas, culturas diversificadas... No ato da leitura o professor faz a mediação com a criança para que ocorra o envolvimento, fixar a sua atenção na proposta da leitura, pode chamar atenção com a entonação da voz, a cena que está ocorrendo na história, as imagens, estimular a participação durante a leitura. A mediação da leitura contribui com a criança que está ouvindo a história, com um momento prazeroso despertando o interesse pela leitura e conforme o professor vai exercitando essa prática, terá mais segurança, domínio no ato de ler e criatividade para encantar os pequeninos.

> (...) não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar. (Solé, 1998, p.43)

> Aprender a ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha ao seu alcance a ajuda de seu professor, que pode transformar em um desafio apaixonante o que para muitos é um caminho muito duro e cheio de obstáculos. (Solé, 1998, p.65)

O autor complementa que através da persistência de realizar as propostas de leitura que a criança ou a pessoa envolvida nesse processo desenvolve o prazer pela leitura, pelo hábito de ler e a atuação do professor acrescenta beneficamente no ânimo e disposição de iniciar a rotina de leitura até que se torne um hábito, uma rotina prazerosa, sem ter um sentimento de obrigação. O caminho do aprendizado torna-se mais acessível e fácil de se trilhar no momento em que possui apoio e incentivo do educador.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

A contação de história é utilizada desde os primórdios da civilização, uma ferramenta que possibilita transmitir a cultura do povo, fatos importantes e inserir os princípios morais e sociais que foram passados por gerações, antes mesmo da escrita. Há uma necessidade na humanidade de deixar

sua trajetória registrada seja de forma física por meio de livros, pintura, dentre outros mecanismos de expressão artística, a fala por sua vez, é uma das mais fáceis e assertivas para esta finalidade.

A contação de história diferencia da mediação de leitura, porque na mediação de leitura o professor utiliza o livro como o principal meio, e na contação de história o professor já se apropriou da história e vai dar vida com sua interpretação, sem modificá-la, precisa respeitar o autor da obra que está sendo contada.

No momento em que o professor realiza a contação de história em roda, a atenção das crianças é voltada para uma prática recebida como herança dos antepassados e dissemina a cultura do relacionamento através do conhecimento e fala. Diferente da leitura, ouvir gera um despertar de novos sentidos e traz uma ideia diferente do entendimento, isso se dá por conta da entonação, pausa e ênfase em determinadas palavras e frases, a interpretação é levada em consideração como que uma representação do personagem ou da ideia que o próprio autor teve ao desenvolver o conto.

A relação entre educador e alunos é fortalecida, proporcionando um incentivo indireto à leitura e gosto por histórias e sua riqueza em conhecimento e informação. No momento em que ocorre todos ao redor se tornam igualmente receptores de uma única fonte de conhecimento, ocorre uma troca de experiência e é reforçado o vínculo de união. Além dos valores morais, a socialização é um ganho sócio emocional na relação, transmissão de ideias e pensamentos sobre o tema fixam o que foi aprendido.

> [...], contar história é algo que caminha do simples para o complexo e que implica estabelecer vínculos e confiança com os ouvintes. Contar história é confirmar um compromisso que vem de longe e por isso, atividades relacionadas às contações de história devem ser desenvolvidas com muito critério. (CAVALCANTI, 2002, p. 83)

A forma lúdica de contar histórias é um poderoso estímulo para a imaginação e contribui para o desenvolvimento cognitivo, harmonia entre as pessoas e um excelente parceiro na educação infantil. A facilidade da transmissão de informação torna o aprendizado prazeroso e de fácil aceitação e adesão dos ouvintes, construindo uma identidade cultural mediante a memória oral.

> A linguagem e os enredos literários proporcionam à criança possibilidade de sucesso em duas dimensões. Uma, que é a subjetiva, a criança pode viver no livro aquilo que mais lhe atrai, sem receio de ser assistida, principalmente, por um adulto e pode lidar com seus problemas em tempos e espaços que são todos seus; por outro lado, mantém-se relacionada ao real, ela tem consciência de que não deixa de ser leitor. Essa duplicidade de atividade intelectual familiariza a criança com o simbólico e com suas possibilidades intelectuais dando-lhe, portanto, autoestima e identidade psicológica e social. (AMARILHA, 1997, p. 55)

O autor menciona benefícios proporcionados pela leitura como a identificação com aquilo que agrada e refúgio por vivenciar em sua imaginação uma realidade que até então, existia tão somente no livro, expandindo a imaginação e reforçando o acolhimento em um determinado nicho ou grupo de identidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educador tem um grande papel e responsabilidade na formação intelectual, social e moral dos alunos. A leitura e contação de histórias são fiéis parceiros e ferramentas na consolidação dos ideais e transmissão do aprendizado de forma prática e agradável, métodos eficazes que são passados de geração em geração e possibilitaram a construção cultural de cada pessoa que teve contato com tais meios de comunicação e expressão. Tais instrumentos pedagógicos auxiliam no aspecto cognitivo, trabalhando os sentidos e emocional da criança, proporcionando um período construtivo e prazeroso.

Um ambiente educativo agradável e o incentivo à leitura contribuem no desenvolvimento da criatividade, imaginação e socialização da criança, sendo notório o desempenho social e intelectual ao ter como hábito tais práticas construtivas.

Percebe-se que ao pôr em prática resulta de forma positiva a construção de texto, e facilita a comunicação seja escrita ou falada, desempenhando um positivo resultado através da inovação e métodos que facilitam a absorção do conteúdo e aprendizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Secretaria municipal da Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

Caderno da Rede - Formação de Professores Percurso de Aprendizagens: Leitura e Reconto. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo (SP): SME / DOT, 2010.

Solé, Isabel. **Estratégia de leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998

Débora Miriam Bezerra de Andrade
Graduação, Pedagogia, Universidade Paulista (UNIP), São Paulo SP – Brasil. Pós-Graduação, Faculdade de Educação Paulista (FAEP), Lato Sensu em Arte, Ludicidade e Educação Inclusiva. Professora de Educação Infantil (PEI), Prefeitura da Cidade de São Paulo, São Paulo SP.

ORIENTAÇÃO VOCACIONAL: UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DOS ALUNOS DO II CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM LUANDA

Faustino Moma Tchipesse

RESUMO: O presente artigo tem como objectivo enfatizar a importância do orientador vocacional nas escolas do II Ciclo do Ensino Secundário em Luanda e o seu papel relevante na elaboração de um plano curricular integrado que responda às reais expectativas dos jovens, sobretudo quando começam e terminam o Ensino Secundário. A Orientação Vocacional é um processo, conduzido por profissionais de psicologia ou da educação, que através da pesquisa e análise de provas de interesses, aptidões e personalidade, dá algumas orientações sobre o percurso académico e profissional indicado, bem como estratégias de autoconhecimento e pesquisa. Não toma decisão, mas, apoia no processo. Levantamos algumas hipóteses de pesquisa que pudessem validar a relação existente, ou não, entre as sessões colectivas de orientação vocacional como do processo de incentivo das instituições no sentido de criarem gabinetes de orientação vocacional nas Escolas do II ciclo do Ensino secundário em Luanda. Como procedimento metodológico fez-se a revisão da literatura baseada em vários autores: Kloeckner (1985); Carlton & Beck (1940); Carvalho (1979); Conceição (2010); Rosa (2004); Piletti (2004) Libânio (2008); Lima (2007) entre outros estudiosos que nos levaram a reflectir profundamente sobre as competências do orientador vocacional, sua dimensão técnica, política e social. A dimensão técnica é a do saber e a do saber fazer, isto é, do domínio dos conteúdos que o sujeito necessita para desempenhar seu papel. A dimensão política vai ao encontro daquilo que é desejável, que está estabelecido valorativamente com relação à sua atuação.

Palavras-chave: Escola. Currículo. Orientador. Aluno. Prática social.

INTRODUÇÃO

A Orientação Vocacional é um trabalho que envolve um conjunto de técnicas criadas para ajudar as pessoas a escolher uma profissão ou curso superior. No processo de orientação, um pedagogo, psicólogo ou filósofo pode ajudar a pessoa indecisa a reunir informações, a tomar a decisão de uma maneira segura. Reflectir sobre a questão da orientação vocacional nas escolas do II ciclo do ensino secundário em Luanda não é uma tarefa tão fácil, pois social e culturalmente vivemos uma realidade que nega do ponto vista funcional a existência deste profissional nas escolas, e muitas vezes isso tem propagado alguns conflitos psicológicos na tomada de decisão dos alunos, sobretudo quando o assunto é escolher um curso médio ou superior que se adequa as suas reais competências técnicas tendo em conta o nível de conhecimento (saber ser, fazer e estar). O tema gera sentimentos de angústia e impotência, tanto pela equipe gestora da educação em Luanda, assim como dos profissionais da educação que lidam especificamente com essa situação deselegante. O contexto social, político e administrativo das escolas, propõe medidas urgentes de actuação de um orientador vocacional, a inexistência destes profissionais tem levado os professores adaptarem-se à função de orientadores, e com isso, têm direccionado os alunos de forma assistemática na escolha dos cursos a frequentar.

A falta de formação específica de orientação educacional/vocacional, tem criado sentimentos de frustração e muitas das vezes acaba por colocar em dúvida convicções sobre a acção dos adultos envolvidos na questão. Entender e enfrentar esta conceitualização parece ser tarefa da escola e analisar este contexto é importante para desmistificar o carácter negativo do conflito vivido pelos alunos e da falta de um profissional nas escolas d e Luanda. Segundo Tigre (2002, p. 27):

> A escola não pode omitir-se de seu papel e ficar alienada do processo de transformação que pode efectivar. [...] Enquanto instituição inserida na sociedade, a escola também pode contribuir para que ocorram modificações nela, através das pequenas acções que se iniciam na sala de aula.

Precisamos admitir que há entre os actores escolares capacidades que auxiliam na orientação profissional dos alunos em função das competências que estes demostram durante o processo de transmissão dos conhecimentos. Penso que a aproximação do olhar teórico da dialéctica pode proporcionar o desenvolvimento de competências para a prática dessa mediação (saber ser e saber fazer). Para isso, procuramos trazer para este trabalho estudos teóricos sobre a categoria da Orientação vocacional nas escolas do II ciclo do ensino secundário em Luanda, sob a perspectiva da dialéctica e suas potencialidades para um trabalho efectivo da prática do orientador educacional na escola.

É propósito desta pesquisa de investigação enfatizar a necessidade da existência nas escolas do II ciclo do Ensino Secundário Orientadores Educacionais não apenas em carácter preventivo e desenvolvimentista, mas de forma integrada, dinâmica e operacional através das sessões colectivas de orientação, como actividades curriculares. Esta sessão sob os mais diversos enfoques se bem planificadas e trabalhadas, transformam-se em recursos operativos dos mais proveitosos para a Escola. Na visão macropedagógica de Tchipesse, o papel da Orientação Educacional em todo contexto escolar em Luanda a cada dia se torna mais e mais relevante (TCHIPESSE, 2021). Isto se deve ao fato de existir certa intranquilidade provocada pelo rápido desenvolvimento da tecnologia, pelos problemas oriundos das transformações das estruturas socioecónomicas.

As Escolas do I e II ciclo do ensino secundário em Luanda, não poderiam ficar alheias a tais transformações sob pena de se tornar alienada, ou seja, ficar dissociada da realidade. Para se tornar coerente, os complexos escolares e Liceus de Luanda, necessitam mudar e ampliar as funções que tradicionalmente exercem. É necessário a redefinição de seu próprio papel dentro do processo socioeconómico em evolução para que só assim atinja seus objectivos reais e prioritários, nestes termos o papel do Ministério da Educação-MED, é extremamente importante na redefinição dos paradigmas de acção pedagógica.

Por outro lado, o processo de ensino-aprendizagem precisa estar voltado não só para a realidade existente mas, acima de tudo, ser coerente com o desenvolvimento global do educando. Quanto às actividades curriculares necessitam despertar no educando seu espírito crítico e sua participação criativa além de outras variáveis. Somente assim, a educação passa a ser um processo semelhante ao da própria vida, na medida em que provê meios para a autonomia e desenvolvimento pessoal dos indivíduos com a mesma identidade de objectivos, Educação e orientação podem caminhar juntas.

A necessidade desta última está presente em todos os momentos da vida, na escola formal ou fora dela o que explica sua viabilidade em qualquer tempo, em qualquer lugar com quaisquer pessoas. Todas as vezes que o indivíduo se defronta com uma tomada de decisão a orientação torna-se praticamente indispensável na medida em que possibilita o crescimento e a autodeterminação de cada um.

O reconhecimento desta premissa é visto nos esforços para oferecer orientação aos mais idosos, aos adolescentes e mesmo no desenvolvimento de todos os tipos de assistência prestada aos deficientes em qualquer idade, no processo de ensino-aprendizagem ou de descoberta de si mesmo. É um trabalho que decididamente busca o desenvolvimento do educando de uma forma mais abrangente possível. É um apoio ao jovem de forma a possibilitar melhor integração: na escola, na família e na sociedade.

Contudo, para que a imagem da Orientação Educacional-OE, seja verdadeira e valorizada é necessário sua integração ao currículo não limitado ao conteúdo programático, porém em âmbito maior. E, quanto à acção do Orientador Educacional será sobretudo em processo cooperativo, isto é, sempre associada aos demais elementos da escola. As actividades necessitam ser planificadas de forma que cada um desses elementos possa assumir sua responsabilidade e oferecer plena e maciça colaboração. Uma planificação dessa ordem é uma condição sinequanon para a realização de um trabalho integrador na comunidade escolar.

FUNDAMENTAÇÃO

PERSPECTIVA HISTÓRICA

A Orientação Vocacional nasceu como uma prática cujos objectivos estavam directamente ligados ao aumento da eficiência industrial. Ela tem suas origens situadas na europa no início do século XX, mais precisamente com a criação do Centro de orientação Vocacional de Munique, no ano de 1902 (CARVALHO,1995). Neste momento inicial, o objectivo da orientação vocacional era o de detectar, na indústria florescente, trabalhadores inaptos para realizar determinadas tarefas e, assim evitar acidente

de trabalho. A orientação escolar está ligada à formação das sociedades, quando os homens passaram a preocupar-se não só com a própria sobrevivência, mas também com a de seu semelhante. Dessa forma, desenvolveram grupos destinados a orientar quem necessitava de ajuda. No entanto, o marco oficial de início da orientação Vocacional surgiu nos Estados Unidos, na primeira década do século XX, por meio da orientação profissional. Foi incluída nas escolas pelo educador Frank Parsons, com o objectivo de orientar os alunos para a escolha profissional. Seu método de orientação vocacional baseava-se em três acções:

a)- Conhecer o aluno;

b)- Conhecer o mundo do trabalho;

c)- Ajustar o indivíduo ao emprego.

Portanto, ao orientador cabia conhecer as habilidades e as dificuldades do aluno, suas experiências e limitações. Com a instituição dos princípios da educação, como vocação e formação do carácter, a orientação educacional difundiu-se nos Estados Unidos. Foi necessário, então, criar um órgão especializado em orientar os alunos. Para isso, os responsáveis pela orientação dos alunos deveriam ter alguma formação. Dessa forma, as universidades incluíram em seus programas seções para formar orientadores.

Nas instituições escolares, o orientador educacional é quem direcciona o processo educacional, juntamente com professores, coordenação e profissionais da gestão. Essa equipe busca a formação integral e o desenvolvimento pleno do aluno por meio do trabalho com toda a comunidade. A actividade exercida pelo orientador vocacional passou por diversas transformações, adaptando-se às novas realidades sociais. Antes, era voltada à orientação profissional; agora, é direccionada ao colectivo, ao desenvolvimento social, político, emocional e moral do aluno.

A Orientação sempre existiu. Não a Orientação de carácter científico, sistemático, mas, na forma empírica. Esteve presente nos conselhos dos mais velhos, na advertência religiosa dos feiticeiros das tribos, dos oráculos gregos, rabinos, sacerdotes, nas várias sociedades do passado. Sentindo a agressividade do meio ambiente, em busca da sua sobrevivência o homem primitivo busca ajudar-se mutuamente. É uma orientação voltada para o auxílio recíproco. Na Grécia, Platão lembra a necessidade do homem ocupar lugar adequado na sociedade através de um sistema de educação, onde a selecção desta seria feita considerando-se o nível intelectual de cada um.

No caso concreto da Angola, país com uma história conturbada e, com ideiais sociais e antropologico apagados pela força do conteúdo passado pelo colonialista, as questões de orientação vocacional, seria da responsabilidade dos anciões ou seja dos seculos (pessoas adultas com elevada idoneidade moral e experiências de vida). Estes seriam os responsáveis na selecção dos jovens, na prática da co-orientação dos mais novos.

Este seria o parâmetro para caracterizar a posição e desempenho de papéis na sociedade. Caberia ao professor fazer o aconselhamento desses indivíduos. Ele seria o encarregado do exercício dessa função orientadora. Tudo deveria girar em torno do desempenho escolar, verdadeiro suporte para a classificação social segundo a qual os indivíduos mais brilhantes seriam os destinados aos futuros postos de direcção na sociedade. Nesta mesma linha de pensamento surge a figura de Carlos Magno admitindo a existência de seres mais capazes intelectualmente e destinados a exercer funções de liderança na sociedade.

Para actuar nesta forma de orientação académica e vocacional os mais indicados seriam os párocos. Já no final do século XIX a Educação sofre influência de grande número de eventos tornando-se bem mais complexa. A industrialização, a demanda de mão-de-obra especializada passa a agir sobre o indivíduo com maior pressão.

A percepção desta realidade implica o reconhecimento da importância da necessidade do trabalho de Orientação Educacional. O indivíduo passa a ser visto em sua totalidade, de forma global. Conhecer e reconhecer tal verdade dá uma conotação ainda maior ao significado da educação, ou seja, torna-a mais ajustada às necessidades do indivíduo e em decorrência mais eficiente.

A maior preocupação era com a análise de profissões e em diagnosticar as aptidões individuais. Estas ideias consideram ou foram reflexos do movimento de medidas mentais, com os trabalhos de Binet, na França. Outro facto interessante a ser ressaltado era o de que Parsons, nos seus trabalhos buscava suplementar a acção escolar carregada de um formalismo didáctico excessivo dando aos adolescentes oportunidades e expressão individual e de serem aproveitados na medida de suas capacidades. O estabelecimento da orientação formal nos Estados Unidos se deve entre outros factores

ao: (i) Advento da 1. Grande Guerra; (ii) Crise económica de 1930; (iii)Industrialização e diversificação de ocupações; (iv)Imigração de variada procedência; (v) Guerra civil; (vi) Depressão e crise; por último (vii) Movimento de saúde mental.

A orientação educacional em Angola iniciou-se como vertente de orientação profissional, em 2001 (LBSE n.13/01; lei n.º17/16 de 7 de Outubro e a Lei n.º32/20). O primeiro passo foi dado por meio do Serviço de Orientação Profissional e Educacional. No ano de 2007, foram criados os gabinetes de Orientação Profissional em algumas escolas de Luanda, e mais tarde difundiria pelo país todo a orientação profissional voltada ao desenvolvimento do aluno para o mercado de trabalho.

A LBSEE n.º32/20, instituiu a orientação educacional nas escolas do II ciclo do ensino secundário. Porém o MED, não estabeleceu regras para a formação do orientador educacional. Na presente Lei, a orientação educacional ganhou um novo viés, visando promover uma orientação voltada ao colectivo, preocupando-se não só com a formação profissional, mas também com a formação política e social dos alunos. A partir de 2012, a orientação educacional não apresentou novas conquistas em relação à legislação. A LBSEE, apenas menciona a questão da formação do orientador educacional em nível de pós-graduação, não havendo nenhuma outra transformação acerca da orientação educacional.

ORIENTAÇÃO VOCACIONAL

A orientação vocacional é uma ferramenta para identificar atributos pessoas de um individuo que podem contribuir positivamente em seu sucesso e em sua satisfação. As orientações vocacionais cumprem um papel relevante como ferramenta de direccionamento para escolhas informadas no campo do trabalho, sendo ministrados no sector de recursos humanos empresas, em feiras profissionais, aconselhamentos em escolas e universidades e outros contextos. Observa-se, entretanto, que a partir do momento em que foi considerada como um campo formal de actividade, "as tendências de literatura de orientação de cunho filosófico pode ser classificada em dez categorias" conforme elencou (KLOECKNER, 1985, p.42):

(i) Conseguir aceitação como um campo de actividade profissional;

(ii) Delimitar seu âmbito de acção;

(iii) Desenvolver escolas de pensamento;

(iv) Tentar reconciliar as escolas de pensamento buscando nelas elementos comuns;

(v) Tentar formular códigos de ética em uma preocupação com questões de relacionamento do homem com seus semelhantes;

(vi) Considerar a natureza do homem e suas implicações para a orientação;

(vii) Aceitar a fenomenologia e/ou teoria de campo como modelo físico para orientação;

(viii) Comparar o posicionamento dos principais autores em orientação com as escolas de filosofia geral e filosofia da educação existentes;

(ix) Examinar os principais problemas ou dilemas em orientação â luz das escolas ou posições existentes;

(x) Compreender a necessidade de ordenar os aspectos filosóficos da orientação, para que essa seja capaz de enfrentar os novos desafios em que se encontra envolvida.

Para Carlton E. Beck, orientação pode ser dividida em cinco períodos de desenvolvimento:

1. *Etapa amorfa:* Sentindo a necessidade de trabalhar juntos para o bem-estar comum os homens perceberam que pedir e dar conselhos os beneficiava. Este estado de orientação durou até o fim do século XIX. O conselho era dado a alguém em dificuldade. O pressuposto básico era de que o homem nem sempre poderia ver claramente seus próprios problemas. Boa parte da orientação ou de conselho vinha de fontes religiosas: os feiticeiros das tribos, oráculos gregos, rabinos, sacerdotes, ministros e outros. Até o advento da mecanização e dos problemas urbanos, os religiosos eram considerados os mais adequados para resolver os problemas dos indivíduos.

2. *Etapa prescritiva* — teve início com Freud. Suas teorias e as práticas surgiram e se construíram a partir das semiverdades do passado. Por exemplo, o processo chamado trepanação (liberação cirúrgica de demónios do interior da cabeça) e o conceito de catarse de Freud que visava liberar o sujeito de pressões, fazendo sair verbalmente as dificuldades.

Outro fato a ser considerado é o ambiente sociocultural desta época (Carlton 1940): uma guerra mundial, a grande depressão económica. Muitas pessoas procurando auxílio para enfrentar os problemas pessoais, assim como problemas intergrupais e interculturais. Esta busca de ajuda ia desde a escolha e ajustamento vocacional até as dificuldades conjugais e mesmo outras situações, das mais diversas.

Desta forma parece que o método ouvir-prescrever era o utilizado sem ser o mais efectivo. O fim último da orientação era ajudar as pessoas a viverem plenamente e em decorrência serem mais produtivas. Nos últimos anos da etapa prescritiva vê-se uma orientação voltada para a pesquisa. E na literatura actual percebe-se um indivíduo orientado no sentido de tomar suas próprias decisões.

3. *Etapa não-directiva* - é a escola centrada no cliente. Com ela vemos significativas mudanças no pensamento dos orientadores. Esta nova ênfase se constitui em poderosa força de evolução da prática da orientação.

4. *Etapa fenomenológica* - no século XX vima concepção fenomenológica passa a servir como fonte de referência à Orientação Educacional. Isto não significa que todos os teóricos da Orientação Educacional se filiem à fenomenologia. Os que se filiaram escolheram o modelo apresentado por Snygg e Combs, ou seja, a escolha não ocorre. É uma palavra sem sentido pois o comportamento é determinado e sendo assim o homem não pode fazer outra coisa. O livre arbítrio é um engodo(falsidade, intrujice ou estratagema), uma ilusão. Todo comportamento está sujeito a leis.

5. *Etapa da Deseinanalyse:* Este foi o movimento europeu dentro da terapia. Ademais, a *Daseinanalyse* é uma maneira de considerar a condição humana que é reconhecível por todo orientador ao nível dos sentimentos. Procura sentir com o cliente. É chamada às vezes de análise existencial, supõe algo mais que a empatia.

A orientação vocacional, pretende, enfim, valorizar a visão que o estudante tem sobre si mesmo, quais os seus aspectos que considera mais importantes. Excede os limites de tentar simplesmente compreender o outro: como posso experimentar com ele o que está acontecendo, de maneira que eu possa compreender seus significados, seus valores e suas escolhas. O tempo e as características do sistema socializante são as variáveis que determinam a linha filosófica da Orientação. Na Orientação moderna há uma tentativa do homem para descobrir as verdades sobre si mesmo, acerca do seu mundo e de seus valores. Na perspectiva de Kloeckner (1985), quando falamos de orientado vocacional:

- Refere-se ao processo de direccionamento do aluno, visando ao seu pleno desenvolvimento como estudante e como cidadão.
- Orientação vocacional refere-se à assistência dada ao educando a fim de oportunizar seu pleno desenvolvimento, mediando a relação entre o ambiente escolar, a família e a comunidade.

A orientação escolar prevê acções planificadas que integrem alunos, professores, direcção, currículo escolar e comunidade a fim de promover, de forma humanizada, o desenvolvimento físico, pessoal, intelectual e moral do discente.

- OBJECTIVOS

a) Garantir o desenvolvimento pleno do aluno por meio de actividades contextualizadas que o integrem a tudo aquilo que exerce influência sobre sua formação;

b) Promover a mediação entre aluno, família, escola e comunidade, atendendo às necessidades educacionais e emocionais do educando;

c) Ajudar o aluno a construir uma visão, na qual ele se descubra, desenvolva e saiba seu lugar no mundo por meio da afectividade e da relação com os demais;

d) Orientar o aluno com base nos objectivos actuais de educação, visando à sua formação consciente;

e) Adaptar o aluno ao meio em que está inserido.

Os objectivos da Orientação vocacional estão relacionados com o desenvolvimento do aluno não só no processo de ensino, mas também como cidadão.

PAPEL DO ORIENTADOR VOCACIONAL

Hoje a Orientação Vocacional tem o papel da mediação na escola, isto é, ela se reveste de mais um campo na escola para analisar, discutir, reflectir com e para todos que atuam na escola - em especial os alunos, não com um tom preventivo, correctivo, mas com um olhar pedagógico. [...] A Orientação faz um trabalho de interdisciplinaridade entre factos/situações, acções/razões e emoções que levem o indivíduo a agir de determinada maneira, ou mesmo a própria Instituição a agir de determinada forma (GRINSPUN, 2003, p. 76). O orientador educacional, tem as seguintes atribuições:

- Planificar e coordenar o funcionamento do serviço de orientação educacional em nível de escola e comunidade, dos órgãos do serviço público federal, estadual e autárquico;
- Participar da elaboração do currículo pleno da escolar;
- Coordenar a orientação vocacional, a informação educacional e profissional, o processo de sondagem de interesses e aptidões e as habilidades do educando;
- Participar do processo de identificação das características básicas da comunidade e da clientela escolar;
- Sistematizar o processo de intercâmbio das informações necessárias ao conhecimento global do educando;
- Participar do processo de recuperação e avaliação dos alunos;
- Fazer o acompanhamento dos alunos e encaminhá-los para especialistas;
- Participar do processo de integração entre escola, família e comunidade.

O orientador educacional é o agente transformador e mediador do processo de ensino aprendizagem. É papel do orientador fortalecer a relação entre a realidade escolar e a realidade da comunidade, visto que é de extrema importância que os alunos tenham consciência do meio em que vivem e do seu papel nele. Além disso, o que acontece no âmbito familiar reflecte no contexto escolar, influenciando todo o processo de ensino-aprendizagem. Nas secções, os profissionais devem ensinar aos alunos as fórmulas de resolução dos problemas sociais que poderão enfrentar na sociedade, todavia é fundamental que se construa um plano formativo integrado.

Os alunos devem estar informados sobre as mudanças ocorridas nas formas de vida desde os finais do século XIX e princípios do século XX e o impacto da globalização e das tecnologias de informação e comunicação nos países da linha verde de subdesenvolvimento. Sendo assim, é mister fazer uma discussão sobre a educação do devir, uma vez que esta representa a condição indiscutível para o desenvolvimento que se quer sustentável, ela sugere implicar, antes de mais um reconhecimento e valorização da matriz social dos alunos - que é, também seu sustentáculo na busca permanente de mecanismos e procedimentos apropriados para orientá-lo.

O orientador Vocacional deve ter em conta as politicas públicas do Estado que indicam caminhos para educação hoje desejosamente mais desenvolvimentista que antes, na condição de agendas nacionais, agendas locais e internacionais praticamente vinculativos aos Estados subscritores (Declaração de Dakar, 2000; Agenda da ONU, 2030 & Agenda Africana 2063, todas com interesse no campo da educação, objectivando de alguma maneira, as reformas educativas que podem ser pontuais, parciais ou globais). Estes influenciam positivamente sobremaneira a natureza do trabalho e das relações de emprego, trazendo novas exigências para os trabalhadores já inseridos no mercado de trabalho e às gerações de jovens que se preparam para o ingresso na força produtiva.

A actual realidade tem demandado cada vez mais a presença de orientadores educacionais nas escolas. Mediar conflitos, trabalhar com a indisciplina, auxiliar os professores a lidarem com as limitações dos alunos são necessidades que têm atraído esses profissionais para o âmbito escolar. Nessa perspectiva, o orientador desenvolve métodos que auxiliam a relação entre o corpo docente, o corpo discente e a comunidade, contextualizando as experiências a fim de atender às necessidades do aluno e de todos os envolvidos.

O comprometimento com a construção do indivíduo para o exercício da cidadania é a premissa máxima do trabalho do orientador educacional. Assim, além do compromisso com o conteúdo escolar e com o ensino-aprendizagem, é preciso estar comprometido com a individualidade de cada aluno, oferecendo uma educação que se preocupe com a formação intelectual, crítica, sócio afectiva e moral desse cidadão.

Todo orientador educacional é um educador assim como todo professor. Por sua vez a função da educação é a mesma da orientação tomada em sentido amplo, ou seja, possibilita a tomada de consciência das potencialidades do indivíduo para que ele escolha e assuma a direcção de seu próprio destino [...] orienta-se o indivíduo para que ele mesmo tenha condições de escolher seu futuro ou se conduz o indivíduo a um rumo já determinado O papel da orientação educacional só tem sentido de existência quando se preocupa com a realização do ser individual mais do que com a realização do ser social, visto que este decorre do outro e não ao contrário (CARVALHO, 1979, p.35).

ORIENTADOR VOCACIONAL COMO MEDIADOR DA ESCOLA

O educando tem inúmeras possibilidades de se desenvolver, contudo, o orientador educacional da instituição, juntamente com o educador, podem ajudá-lo a discernir por algo que possa engrandecê-lo a partir de normas já determinadas. Somente escolhe-se entre opções que se conhece, dessa forma, saber e liberdade estão unificados (CARVALHO, 1979 apud LONGO & PEREIRA, 2011, p.190). Por sua vez, o ser ao qual se educa toma, por meio do conhecimento, consciência do mundo que o rodeia e do mundo cultural que gerações anteriormente construíram. Mas para que a escolha aconteça, é necessário o conhecimento; conhecimento este adquirido pela instrução, esta advinda por meio da educação, a qual propicia ao indivíduo compartilhar da totalidade das coisas.

Para Conceição, a função do orientador na escola, seu trabalho colectivamente, tem contribuído significativamente para o ensino. Desta forma as escolas do II ciclo do ensino Secundário devem encarar o orientador educacional "como agente de informação qualificada para a acção nas relações interpessoais dentro da escola, adoptando a prática da reflexão permanente com professores, alunos e pais, a fim de que eles encontrem estratégias para o manejo de problemas recorrentes" (CONCEIÇÃO,2010). [...] No panorama de enfrentamento, quando ele está presente, há que perguntar qual é o modelo de orientação educacional que a escola quer, pois, sem essa informação, poderemos estar diante da evidência de um equívoco permanente e de mais um problema num campo que, por excelência é o da resolução de problemas (CONCEIÇÃO, Op.Cit.,p. 49).

Esse profissional não deve assumir posturas isoladas, pois a excelência de seu papel é a mediação qualificada, se há disputa entre o orientador e os demais envolvidos, isso é tão visível quanto tangível. Sua formação deveria ser precisa, mas, na prática, atuam nessa função vários tipos de profissionais.

Além do aspecto da formação, também enfrentamos a variação de modelos. A presença do orientador educacional na escola (mesmo que isso seja obrigatório por lei) significa, portanto que houve a escolha de determinado tipo de actuação e, por consequência, de um modelo. De acordo com Almeida citado por Longo & Pereira:

> O orientador era tido como responsável por encaminhar os estudantes considerados problema a psicólogos. Aos poucos, perdeu este rótulo antigo e pejorativo e actualmente trabalha para intermediar os conflitos escolares e ajudar os professores a lidar com alunos com dificuldade de aprendizagem. Para que esta função tenha sucesso, o orientador precisa construir uma relação de confiança que permita administrar os diferentes pontos de vista, ter a habilidade de negociar e prever acções (ALMEIDA, 2009 apud LONGO & PEREIRA, 2011, Op.Cit.).

ORIENTAÇÃO PERMANENTE DOS ESTUDOS

Actualmente Angola outorgou a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino-LBSEE n.º 32/20 & LBSEE n.º 17/16 de7 de Outubro, a qual não faz referência específica quanto à actividade do Orientador Vocacional e também não apresenta funções específicas sobre sua actuação nas escolas secundarias. Esta lei menciona apenas a existência de psicopedagogos nas escolas e não lhe impõe atribuições específicas. Grinspun (2003, p.11), disse que:

> … a Orientação Vocacional, percorreu um longo caminho comprometido com a educação e com as políticas vigentes. Todo o processo da Orientação manteve sempre estreita relação com as tendências pedagógicas, sendo seu trabalho desenvolvido a partir do que dela se esperava nas diversas concepções. A análise desta relação engloba diferentes aspectos e significados da prática da Orientação e de suas dimensões no cenário educacional, configurado pelos princípios em propósitos daquelas concepções.

O autor alerta que a Orientação Educacional no passado esteve circundada por pressupostos psicológicos, "na medida em que houve mudança no enfoque da Orientação, com ênfase nos aspectos sociológicos, os objectivos deixaram de ser claros e precisos" (GRINSPUN, Op. Cit., p. 12). De acordo o teórico saiu-se de uma dimensão terapêutica para uma concepção sociológica. Porém, os orientadores vocacionais devem compreender estas mudanças científicas, para isso é preciso reiterar o facto de que a identidade do orientador passou a ser questionada pela falta de clareza quanto ao seu papel na escola. Na década de 70, "chegou-se a dizer que os especialistas de educação estavam interferindo com as suas actividades, o próprio trabalho do professor, isto é, eles é que tinham «o poder» dentro da escola" (Id., p. 14).

A Orientação Vocacional era caracterizada, sempre, como um processo, uma acção, um método, um trabalho cujos objectivos directos eram apresentados como: o aluno e a sua personalidade, o aluno e seus problemas, o aluno e suas opções conscientes; e cujos objectivos indirectos diziam respeito ao desenvolvimento das potencialidades, à auto-realização nas esferas familiar, pessoal, escolar e social, à resolução dos problemas e ajustamentos dos alunos (GRINSPUN, 2003, p. 15).

Segundo a autora, este período poderia se chamar de «fase romântica» da Orientação Vocacional. Nela, se considerava que a Orientação Vocacional poderia resolver a complexidade dos problemas dos alunos. Para resolver os problemas e ajustar os alunos, palavra-chave era modelo de aluno, de filho, de irmão, de colega. Já esta época foi considerada a fase terapêutica.

Outrossim, depois da fase terapêutica, surge na década de 60, a Orientação em sua "fase objectiva", cuja finalidade era estar atenta às situações emergenciais. Na óptica de Grinspun (2003, p. 16), aqui o conceito chave é a «prevenção». O objectivo da Orientação nesta fase foi prevenir para que não houvesse conflitos e problemas com os alunos. Como se isto fosse possível e a Orientação tivesse uma varinha mágica que resolveria todas as situações conflituosas com apenas um toque. Hoje ainda, muitas pessoas têm esta concepção de que o aluno que é encaminhado para a Orientação, quando sai da sala do orientador educacional, estará modificado como num passe de mágica.

Nesta época não havia olimpíadas o saber nas escolas[1]. A participação dos alunos em grandes movimentos como teatros, festivais, campanhas, festas, elaboração de jornais etc., era tida como ameaça dentro das escolas" (Id., p. 18). Houve período da história em que as escolas tinham que manter a ordem. A participação mais activa dos alunos não era percebida como bem-vinda pela comunidade escolar. A concepção tradicional era a base do ensino, o aluno deveria ser passivo e o professor um mero transmissor de conhecimento. Em Angola estamos afalar especificamente no período da trajectória histórica do desenho curricular que apontava a dimensão cognitiva, ou seja, os currículos eram inicialmente concebidos na base da letra «C» do conhecimento. Este período foi denominado por pré-tyleriano Guba & Licoln (1930); Fernandes (2008) apud ENE (2018, p.26).

A LBSEE n.º32/20 de 12 de Agosto defende que educação é um direito inalienável consagrado na constituição da república de Angola de 2010. O I e II ciclo do ensino ainda não se volta para a construção do conhecimento, diferente do que ocorre na universidade, onde esta tem como característica principal a permanente reflexão sobre o conhecimento produzido, sendo uma das formas de avançar na compreensão dos fenómenos.

Algumas bibliografias de autores como: Grinspum,2003; Longo & Pereira, 2011; Brás, 2019; Nkuansambu, 2018; Nzinga,202;Kudissadila, 2019; Saviane, 1985; Kiassekoka,2017;INIDE,2020; Tchipesse, 2020; Afonso, Paxe & Brás, 2020 entre outros, relatam que o hábito de estudo dos alunos é inconstante, especialmente porque a estimulação social cresce de forma avassaladora. A falta de estudo permanente ocasiona o desespero e a corrida de preparação às vésperas das provas, e, em seguida, estabelecendo-se o fracasso dessa estratégia. Faz parte da escola "ensinar ao aluno estudar de acordo com as expectativas do segmento" (LONGO & PEREIRA, 2011, p.191).Sendo assim é desejável também que as escolas do II ciclo do Ensino Secundário, criem espaços de estudos monitorados, paralelos e simultâneos ao momento pedagógico exercido em classe e nas diferentes disciplinas.

No meio de tantos inquietos vivenciados pelas escolas de Luanda e não só, faz-se necessário aprimorar a reflexão e o debate colectivo dos jovens em torno de questões práticas, as quais podem ser explicadas pela ciência, mobilizando assim, o aluno para problematizar o aprendizado escolar em função de sua aplicabilidade na vida quotidiana. Despertar o interesse para ampliar seu conhecimento passa pela afirmação de que seu repertório é aplicável, útil e desafiador para a busca de novas respostas (CONCEIÇÃO, 2010).

1 São actividades escolares, promovidas nas instituições de educação em Luanda, o mesmo acontece em diferentes subsistema de ensino. O mesmo visa estimular e promover o estudo das diferentes disciplinas curriculares. As olimpíadas do saber, contribuem para a melhoria da qualidade da educação. A sua implementação permite identificar, incentivar e promover talentos e com isso responder os desafios propostos pelas agendas nacionais e internacionais (Dakar, 2000; Agenda Africana, 2063; Agenda, 2015-2030; PDN, 2018-2022).

FORMAÇÃO CONTINUADA

Segundo Rosa (2004, p. 142), a formação continuada é sempre lembrada, mas pouco aplicada. Ela consiste na formação contínua para professores e funcionários, sendo, portanto, uma responsabilidade de todos, porém a coordenação, face à actividade fim principal da instituição pedagógica, é a responsável por tornar essa condição realidade na instituição. O aperfeiçoamento constante tanto dos professores, quanto da direcção, do orientador vocacional e supervisor, os quais não deixam de ser educadores, é de fundamental importância, conforme Piletti (2004, p.177) visto que novas ideias, novos métodos de ensino, novas experiências educacionais sempre surgem, com possibilidades de melhorar o trabalho educativo.

Em qualquer actividade humana, não deve haver a estagnação, o ponto de chegada: ou evoluímos constantemente, através de sucessivos pontos de partida, ou regredimos irremediavelmente. O autor acima menciona que o aperfeiçoamento e a actualização constantes são indispensáveis para qualquer ser humano e muito mais para os que se dedicam à educação das novas gerações.

Os membros da instituição educacional que, ao concluir sua formação, abandonam os livros, as discussões, os debates sobre seu trabalho tendem facilmente à frustração e ao fracasso. Em consequência, os educandos tornam-se vítimas dessa frustração e desse fracasso. Libâneo comenta a necessidade do professor estar em contínua formação a fim de tornar o ensino qualificado como descreve:

> O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNEO, 2008, p.227)

Segundo Lima (2007, p.101), a formação continuada é uma condição inerente à educação e precisa englobar alunos, funcionários, docentes, coordenadores (do curso, de disciplina, de turno) directores de turma, pais e encarregados de educação, subdirectores pedagógicos, directores, supervisores pedagógicos e a comunidade escolar. Ela depende do esforço de cada um. Sendo o educador o sujeito de sua prática, sua tarefa é formar-se a si próprio, através da reflexão a acção quotidianas. Na óptica de Longo & Pereira (2011, Id.), «a formação continuada não deve se restringir apenas à frequência em alguns cursos ou palestras para obter os últimos conhecimentos pedagógicos».

A formação continuada deve ser constituída da fundamentação teórica, da reflexão sobre a prática e da pesquisa. Um bom profissional da educação deve ser um protagonista activo no seu processo de formação, no qual a acção-reflexão-acção (ARA) tem predominância no princípio básico da formulação e da compreensão do contexto ensino-aprendizagem (LIMA, 2007. p.100).Para ocorrer educação com qualidade (ROSA, 2004. p. 142), a coordenação deve estar atenta às novas necessidades da instituição, procurando meios de actualizar o corpo docente, de forma que os alunos e responsáveis por eles não sintam que a escola não acompanha as transformações.

A coordenação deve reflectir sempre sobre o currículo e práticas de ensino e aprendizagem, passando para o corpo docente as novas práticas e, em conjunto, estimulando o interesse dos discentes pelo seu trabalho e, também, dos docentes, obtendo-se assim, melhores resultados no desenvolvimento educacional. Libâneo (2008, p. 229) afirma em que locais devem acontecer o aprimoramento do professor, quando e quais órgãos são responsáveis. A formação continuada consiste de acções de formação dentro da jornada de trabalho:

> a) Ajuda a professores iniciantes, participação no projecto pedagógico da escola, entrevistas e reuniões de orientação pedagógico-didáctica, grupos de estudo, seminários, reuniões de trabalho para discutir a prática com conselhos de classe, programas de educação a distância entre outros. E fora da jornada de trabalho: congressos, cursos, encontros, palestras, oficinas. Ela se faz por meio de estudo, da reflexão da discussão e da confrontação das experiências dos professores (LIBÂNEO,2008).

É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação. Segundo Libâneo (2008, p.230), as práticas de formação inicial e continuada devem ter início desde o ingresso dos alunos no curso de licenciatura, integrando os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem dilemas e situações problemáticas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções.

Tendo assim a prática ao longo do curso como referente directo para comparar as situações vivenciadas com os estudos que está fazendo e formar seus próprios conhecimentos e convicções. Conhecendo, portanto, o mais cedo possível os sujeitos e situações com que trabalhará. Tornando, dessa forma, a prática profissional instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e referência para a organização curricular. Portanto é de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem o profissional da educação dispor, em sua carga horária, de tempo destinado aos estudos, planificação e avaliação. Também para que possa trocar ideias com seus colegas a respeito das necessidades, expectativas e dificuldades das turmas com as quais trabalha.

Dessa forma, poderão melhorar a qualidade do trabalho escolar, colaborando uns com os outros, auxiliando os alunos a alcançarem o desenvolvimento. Entretanto, faz-se necessário que esse período esteja integrado num projecto pedagógico global da escola, havendo uma pauta de discussões, onde todos estejam informados, implantando as providências acertadas nessas ocasiões (PILETTI, 2004. p. 180). Actualmente vivemos uma época de crise social, económica, política e educacional. A Orientação Vocacional encontra-se sob forte crítica quanto a sua função e sua prática na escola e, frente a isso, parece-me importante o orientador rever sua prática. Com o repensar da prática e o trabalho colectivo, é possível buscar novos caminhos.

Conforme Saviani (1985, p.205), "o orientador vocacional pode é redefinir suas funções no interior da área educacional. E enfatizar o essencial, preocupando-se, por exemplo, com o conteúdo, concentrando-se mais na difusão das informações, na qualidade dessas informações do que na questão técnica". Desta forma é de carácter importante questionar constantemente apática deste profissional, a fim de percebermos a necessidade de uma integração entre os demais especialistas, gestores e professores na busca dos mesmos objectivos e também na busca de soluções para as questões mais preocupantes, nos parecem ser fundamentais nesta reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar, esperamos ter despertado no leitor/ouvinte ou espectador, uma sensação de frustração. Esperamos ter-lhe apresentado algo que aos olhares amiúde lhe pareça lógico e carregado de bom senso; mas ao mesmo tempo algo que muitos considerarão como longe da realidade. Essa realidade questionável, uma vez que está longe do bom senso. Cabe-nos resumir o essencial numa palavra de finalização e de chamada a racionalidade:

- Para que as acções de planificadas sejam efectivas no processo de ensino aprendizagem dos alunos, é de extrema necessidade que a construção escolar seja organizada por todos os membros que dela fazem parte, criando um espaço de trabalho prazeroso, produtivo e com fortes vínculos afectivos. Somente com a construção de núcleos mobilizados, através da participação de professores, direcção, supervisores, orientadores educacionais, alunos e funcionários, ocorrerão a transformação e melhoria da educação, pois, quando conectados em rede, estes promoverão transformações significativas no contexto educacional.
- É imprescindível que os professores sejam actuantes e interactivos em toda instituição educacional, na actuação em sala de aula e fora dela, nos relacionamentos com os alunos, no modo como são respondidos ou recebidos os estímulos, não afectando ou agredindo os valores inatos dos estudantes.
- Uma vez que se efective a presença de um orientador educacional nas escolas, deve trabalhar em parceria com o professor a fim de que este compreenda o comportamento dos alunos, haja de maneira adequada em relação a eles e, através de diálogo e orientações, desenvolvam um ensino prazeroso e de qualidade.
- Para que as aulas sejam produtivas, fascinantes e cativem os alunos é essencial o educador estar actualizado, porém ele não é um indivíduo sozinho no educandário, necessita da cooperação do orientador educacional e demais membros da instituição para exercer assim suas funções em um mundo real e em permanente transformação.
- Porém o professor não deve estar apenas actualizado, mas ser um participador dos acontecimentos, desenvolvendo a inter-relação entre professor e aluno, ser produtor da interacção social entre aluno-aluno, comunicar-se frequentemente com o orientador vocacional a fim de compreender as reais situações vivenciadas por seus alunos e, juntos, desenvolverem o exercício constante que envolva assimilação de conhecimentos, desenvolvimento de hábitos e atitudes de convívio, bem como a cooperação e o respeito humano.

A Orientação Vocacional, deverá ser um processo educativo que coopere com o professor, estando sempre em contacto com ele, fazendo-o compreender o comportamento das classes e dos alunos em particular. Além de manter os professores informados quanto às atitudes do Orientador Educacional junto aos alunos, auxiliando o educador a tratar de assuntos atuais e de interesse dos educandos, integrando as diversas disciplinas, incentivando e participando com os docentes do contínuo aprimoramento do conhecimento e demonstrando-lhe que a educação não é maturação espontânea, mas intervenção directa ou indirecta que possibilita a conquista da disciplina intelectual e moral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Daniela.(2009). **O mediador da escola**. NOVA ESCOLA. Brasil: Editora Abril. (Ministério da Educação FNDE).

ANGOLA- Ministério da Educação-MED, **Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino** - LBSEE n.º13/01.

ANGOLA- Ministério da Educação-MED, **Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino** - LBSEE n.º17/16 de 07 de Outubro.

ANGOLA- Ministério da Educação-MED, **Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino** - LBSEE n.º32/20 de 12 de Agosto.

CARVALHO, Maria de Lourdes Ramo da Silva. (1979). **A função do orientador educacional**. São Paulo: Cortez & Moraes.

CONCEIÇÃO, Lilian Feingold.(2010). **Coordenação Pedagógica: princípios e acções em formação de professores e formação do estudante**. Porto Alegre: Mediação.

GRINSPUN, Mirian P. S. Z. (Org.) (2003). **A prática dos orientadores educacionais**. São Paulo: Cortez.

KLOECKENER, E.A.F. (1985). **O papel da Orientação educacional no Currículo Escolar**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná (Dissertação de Mestrado).

LIBÂNEO, José Carlos.(2008). **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia, GO: MF livros.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de.(2007). **Paulo Freire e a administração escolar: A busca de um sentido**. Brasília, DF: Liber Livro.

LONGO, M & PEREIRA, Z.C.(2011). **O papel do orientador vocacional na promoção do relacionamento interpessoal entre alunos e professores contribuindo no processo de ensino-aprendizagem**. Brasil: Perspectiva Erichim.

NKUANSAMBU, Afonso.(2018). **Metodologia de investigação Científica: Critérios de Formatação e Apresentação de Trabalhos Científicos em formato NP/ APA**. 2ªEd.Rubricart.Luanda.

PILETTI, Nelson.(2004).**Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Ática.

ROSA, Clóvis.(2004). **Gestão estratégica escolar**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

SAVIANI, Demerval.(1985). **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. São Paulo: Cortez.

SOUSA, Rafael (2021). **Orientação educacional. Brasil. Canal do educador**.[Consult. 10 de April de 2021]. Disponível em: educador.brasilescola.au.com.br. Acessado em : 10 de fev. 2021.

TCHIPESSE, M.F.(2021). A escola não esta morta. Angola: **Jornal Factos Diárias**.[Consult. 22 de Julho de 2021]Disponivel em: http://www.factosdiarios.com. Acessado em: Abril de 2021.

TIGRE, Maria das G. do E. S.(2002). **Violência na escola: representações dos sujeitos envolvidos**. 2002. Dissertação (mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa – PR.

Faustino Moma Tchipesse
Mestrando em Gestão da educação pela Universidade de Desarrollo Sustentable-UDS. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Católica de Angola (UCAN) - Instituto Superior Dom Bosco (ISDB). Professor, pesquisador e escritor.
Email: momatchipesse2018@gmail.com

PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Xavier Fontana Oliveira

RESUMO: Neste trabalho de pesquisa será abordado as práticas pedagógicas que são utilizadas para trabalhar na Educação Infantil. O propósito de elaboração deste trabalho é entender que é absolutamente importante o contato das crianças e adolescentes com a arte para se obter um bom aprendizado. A metodologia utilizada foi por meio de pesquisas bibliográficas, baseadas nas ideias dos autores citados. As descobertas por meio deste trabalho foi analisar que é muito importante que o aluno tenha um leque de conhecimento acerca do seu próprio país e do mundo. Conclui-se então que ao tomar contato com essas práticas, o aluno flexibiliza suas percepções visuais e quebra preconceitos.

Palavras-chave: Artes. Crianças. Educação. Escola. Interculturalidade.

INTRODUÇÃO

A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Através das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. Toda teoria necessita, primeiro, de uma conceituação.

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

Outra importante contribuição é o que Pires et al (2009, p. 561) trazem sobre a temática. Para estes autores, há de se buscar as seguintes ideias de outros pensadores: Em Platão, vê-se um ambiente propício para pensá-la pelo viés da reflexão não propriamente da arte, mas do belo, das ideias e do ideal. Na Estética de Hegel ela aparece como fenômeno ligado à história e ao sintoma da vida contínua, obstinada, do espírito, indicando aí o seu desenvolvimento. Nietzsche, acerca do Nascimento da Tragédia, a enxerga como potência da própria vida, entrelaçada pelo delírio dionisíaco e pela beleza apolínea, eivada de embriaguez da alma. Aristóteles nos fala da arte da mimesis, em sentido de metáfora da vida, com finalidades do prazer e do deleite estético. Em busca de alguns paradoxos fundadores da arte. Kant propõe quatro momentos do julgamento estético, quais sejam: a satisfação desinteressada, a subjetividade universal, a finalidade sem fim e a necessidade livre. Contudo, ainda sobre esta questão, o principal problema na definição do que é arte é o fato de que esta definição varia com o tempo e de acordo com as várias culturas humanas.

OBJETIVOS DO ENSINO DE ARTES E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO

Uma noção que vislumbramos na atualidade, e que se encontra ainda fortalecida no passado, é que a educação contínua em parâmetros avaliativos ultrapassados. Atentar-se para a díade cognição e arte é debruçar-se sobre as pontuações de Pontes em que, para esta autora, as mudanças na concepção de Educação e de Arte "e os estudos no sentido de resgatar esse conhecimento na escola têm colocado a importância das ações cognitivas sobre experiências estéticas e artísticas e a relevância do contato/diálogo com imagens de Arte". Nessa situação, vale lembrar os apontamentos de Pontes em que, para ela, os cursos de formação para professores contribuem para que as linguagens artísticas sejam concebidas apenas como instrumentos, pois em sua maioria não atribuem à Arte o mesmo tratamento que atribuem

às demais áreas, isto é, não veem na Arte uma área de conhecimento que possui peculiaridades que poderiam ser o foco das reflexões e articulação de situações de ensino por professores.

DO NORMAL AO ESPECIAL: COMO LIDAR O ASPECTO ARTÍSTICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Um ponto especial a ser levantado neste tópico é a expressividade do homem pela arte. Ponte ressalta que: A educação estética e artística da criança, na escola, deve partir do pressuposto de que ela está inserida no ambiente afetivo e social em que vai desenvolver seu processo de socialização, isto é, desenvolver formas de ser e estar no mundo, entre elas as das linguagens artísticas. Não fugindo a esta situação positiva, por volta da década de 80, novas abordagens foram introduzidas no ensino da Arte no Brasil. A imagem ganhou um lugar de destaque na sala de aula, o que representa uma das tendências da Arte contemporânea e uma novidade para o ensino da época. As imagens produzidas tanto pela cultura artística (pintores, escultores) como as produzidas pela mídia (propaganda de TV e publicitária gráfica, clipe musical, internet) passaram a ser utilizadas pelos professores e alunos da educação básica.

DEFINIÇÃO DE MÚSICA

Notas musicais e propriedades da música. A música (*do grego μουσική τέχνη - musiké téchne*, a arte das musas) é uma forma de arte que se constitui basicamente em combinar sons e silêncio seguindo uma pré-organização ao longo do tempo .Uma transcrição literal sobre sua definição é debruçarmo-nos sobre a seguinte situação: a música não é tarefa fácil porque apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados dessa prática. Mais do que qualquer outra manifestação humana, a música contém e manipula o som e o organiza no tempo. Talvez por essa razão ela esteja sempre fugindo a qualquer definição, pois ao buscá-la, a música já se modificou, já evoluiu. E esse jogo do tempo é simultaneamente físico e emocional.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A ARTE NO BRASIL E NO MUNDO

Voltada para a educação na escola Uma transcrição literal de arte no Brasil é o que é apontado por Barbosa em que: Nas últimas décadas do século XX, no Brasil, educadores ligados à Arte têm empreendido o movimento de resgate de sua valorização profissional e da valorização da Arte como um conhecimento que deve estar presente nos currículos em todos os níveis de ensino. Articulam, assim, diretrizes diferentes para a presença desse conhecimento na escola. Essas diretrizes emergem como fruto da luta em defesa da presença da Arte no currículo e de mudanças conceituais no seu ensino. Mudança e valorização conceitual no intuito de devolver – Arte à educação é favorecer a todos o acesso aos códigos artísticos e às possibilidades de expressão desses códigos. O objetivo daqueles que acreditam nesses pressupostos conceituais é contribuir para a difusão da Arte na escola, garantindo a possibilidade igualitária de acesso ao seu conhecimento. É preciso levar a Arte, que está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria. Ainda nesta perspectiva, Araújo e Fratari apontam que a disciplina de desenho, trabalhos manuais, música e conto orfeônico, fazendo parte do currículo das escolas primárias e secundárias. Com 30 anos de atividade em todo o Brasil, o canto orfeônico foi substituído pela educação musical, entre os anos 20 e 70 o ensino de arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança. No período que vai dos anos 20 aos dias de hoje, vive-se um crescimento cultural tanto dentro quanto fora das escolas.

A vivência do mundo simbólico e a ampliação das experiências perceptivas que fornecem elementos para a representação infantil dão-se no contato com o outro. Para Pontes, tal resolutividade beneficia os laços entre o professor e o aluno que pode, através do trabalho com o aprimoramento das potencialidades perceptivas, conforme as palavras da autora, "enriquecer as experiências das crianças de conhecimento artístico e estético, e isto se dá quando elas são orientadas para observar, ver, tocar, enfim, perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta".

A linguagem simbólica é expressa pela mímica, pelo grito, pelo canto, pela música, pelo desenho, pela pintura, pela escultura e principalmente pela linguagem corporal, permeada de gestos e movimentos, uma vez que se forma a linguagem a criança se utiliza para expressar e se comunicar, tendo seu corpo como principal instrumento. Tendo em vista que as crianças possuem características artísticas individuais, ressalto a importância de serem trabalhadas essas linguagens, pois, sendo a partir das experiências em que elas vivem, constroem e reconstroem suas fantasias, ampliam o conhecimento artístico-cultural que é um de seus direitos, enquanto ampliam o conhecimento de si, do outro e do mundo. Para melhor compreensão dessas questões na perspectiva de melhor refletir sobre a influência das aulas de artes no desenvolvimento do aluno na educação infantil.

Em conversa informal com algumas mães, foram relatadas atividades desenvolvidas por seus filhos e suas observações: "Foi meu olhar de mãe, através da análise de algumas atividades desenvolvidas pelas minhas filhas na escola, que suscitou para que a pesquisa seguisse este caminho. Refletindo sobre o tema, busquei desenvolver uma pesquisa com a proposta de investigar como o ensino da arte vem sendo aplicado no espaço educativo formal, na fase da educação infantil, articulando a esta discussão as propostas de aulas de arte em ateliers livres. No primeiro capítulo são apresentados alguns fatores relevantes quanto à importância do ensino da arte para o desenvolvimento da criança".

Como exemplo o método utilizado nas escolas da Itália, o método de Madalena Freire e o método de Fernando Hernandez, ambos buscam incentivar a exploração do ensino da arte de maneira mais flexível e dinâmica. Sugere-se a elaboração de projetos como metodologia para o ensino da arte para crianças por ser um método que explora com maior profundidade cada tema, tendo como diferencial a flexibilidade no currículo e um maior envolvimento entre alunos, professores e instituição. A partir desta pesquisa pretendo discutir a respeito da necessidade de um ambiente voltado à arte como possibilidade de experimentação expressiva da criança nesta faixa de escolarização. Um espaço de artes, dentro da escola, contendo ateliês de experimentação de várias linguagens artísticas, proporcionando vivências lúdicas significativas para a sua formação.

Durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou de grupo social ao qual ela pertencia. Por um bom período na história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar esta responsabilidade pela criança com seus pais e, com a comunidade às quais estes faziam parte. Isso permite dizer que a Educação Infantil, como se conhece hoje, realiza de forma complementar a família, é um fato muito recente. Nem sempre ocorreu do mesmo modo, pois, a história conta que, por volta do século XVII, com a implantação da sociedade industrial, foram feitas novas exigências educativas para dar conta das novas ocupações no mundo do trabalho.

Enquanto desenham ou criam objetos, as crianças também brincam de "faz de conta" e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas. Ela cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos.

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentidos a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por vários meios, dentre eles; linhas, formas, pontos, etc. As práticas educativas estão presentes no dia a dia da criança, de formas bem simples como: rabiscar e desenhar no chão, na areia, em muros, sendo feitos com os materiais mais diversos, que podem ser encontrados por acaso. Artes Visuais são linguagens, por isso é uma forma muito importante de expressão e comunicação humanas, isto justifica sua presença na educação infantil.

Os primeiros anos de vida da criança também são cheios de descobertas e criatividade e as atividades de artes para educação infantil ajudam a desenvolver isso. Os pequenos querem colorir seu universo, como o veem e mostrar suas preferências em cores e desenhos quando não podem em palavras ainda. O pedagogo alemão Friedrich Fröebel, um dos grandes nomes da educação na infância, foi o maior defensor de atividades artísticas em sala de aula como tarefa lúdica, bem como o incentivo ao uso do brinquedo pelos educadores para estimular o aprendizado. A escola precisa para ser atrativa, divertida e usar elementos do dia a dia da criança é essencial para potencializar o aprendizado, por isso o brinquedo é tão importante.

A criança, desde muito pequena, ainda bebê, se interessa e sua atenção se volta para o mundo de forma peculiar. Ela emite sons, faz movimentos com o corpo, "rabisca" as paredes da casa. Ao desenvolver atividades rítmicas, ela começa a interagir com o mundo sem precisar ser estimulada pelos pais ou educadores para tal experiência.

Diante desta questão, um novo desafio se apresenta: o de reunir forças e esforços dos trabalhadores da educação e demais segmentos sociais para reverter este quadro de penumbra, vindo de longas décadas, de modo que possam com eles estabelecer vínculos fecundos, promissores, educativos. Por certo que esta é uma tarefa coletiva, dos educadores e educadoras em especial, mas não somente deles, posto que a formação das novas gerações humanas é uma tarefa da sociedade, em seu conjunto. Por último, além de se diferenciarem na forma e intensidade em que se apresentam na vasta realidade das escolas e grupos de professores do Ensino Médio e Ensino Fundamental no Brasil, estes desafios não existiram sempre e podem deixar de existir. São realidades históricas e por isso podem ser superadas. Buscar os caminhos das soluções, criá-las e recriá-las, coletivamente, refazendo as bases das interações entre adultos, adolescentes e jovens no interior da escola e no presente, é um desafio que se sobrepõe aos demais. Essa junção de esforços parece ser o mais promissor horizonte para que os educadores em

geral e os professores/as do Ensino Médio e Ensino Fundamental, em especial, possam enfrentar o nosso compromisso primeiro, que constitui o sentido e finalidade maior do ofício de mestre: o desafio humano, político, ético e estético de trabalhar na formação das novas gerações humanas, dos nossos adolescentes e jovens. Para que sejam seres verdadeiramente humanos, que auxiliem na construção de outro mundo, possível.

A teoria froebeliana, ao considerar a arte como uma atividade espontânea, concebe suporte para o ensino e permite a variação do aprender, ora como atividade livre, ora orientada.

As concepções froebeliana de educação, homem e sociedade estão intimamente vinculadas ao aprender. Assim, a atividade livre e espontânea, é responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, os dons ou objetos que subsidiam atividades. Entende também que o aluno necessita de orientação para o seu desenvolvimento, perspicácia do educador levando-o a compreender que a educação é um ato institucional que requer orientação.

Ao participar da arte o aluno também adquire a capacidade da simbolização permitindo que ele possa vencer realidades angustiantes e domar medos instintivos. O aprender é um impulso natural da do educando, que aliado à aprendizagem tornar-se mais fácil à obtenção do aprender devido à espontaneidade das atividades por meio de uma forma intensa e total.

Compreender o universo da arte é indispensável para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico efetivado pelo professor que é o mediador destas ações. A arte é essencial, pois possibilita ao aluno uma aprendizagem por meio das vivências, por meio das quais podem experimentar sensações e explorar as possibilidades de movimentos do seu corpo e do espaço adquirindo um saber globalizado a partir de situações concretas.

A arte é um instrumento que possibilita que os alunos aprendam a relacionar-se com o mundo, promove o desenvolvimento da linguagem e da concentração consequentemente gera uma motivação para novos conhecimentos. O eixo da arte é o desenvolver, sendo um dos meios para o crescimento, e por ser um meio dinâmico, a arte oportuniza o surgimento de comportamentos, padrões e normas espontâneas. Caracteriza-se por ser natural, viabilizando para o aluno uma exploração do mundo exterior e interior.

O educando do Ensino Médio e Ensino Fundamental deve ser compreendido como um ser em plena aprendizagem, é importante que as escolas e os educadores, incentivem a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento.

A dramatização e o teatro possibilitam o aluno sonhar e fantasiar revela angústias, conflitos e medos aliviando tensões e frustrações são importantes para que se trabalhem diferentes tipos de sentimentos e a forma de lidarmos com eles.

A personalidade humana é um processo de construção progressivo, onde se realiza a integração de duas funções principais: a afetividade, vinculada à sensibilidade interna e orientada pelo social e a inteligência, vinculada às sensibilidades externas, orientada para o mundo físico, para a construção do objeto.

Conforme Antunes (2004), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constituem uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e o do social. O teatro pode ser um instrumento da alegria, um aluno que dramatiza, antes de tudo o faz porque se diverte mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor após o teatro, trabalhar suas regras pode ensinar-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívio ético.

Trabalhar com teatros é fazer com que o aluno aprenda de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno se sente feliz e motivado e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de forma prazerosa. As regras de um teatro são feitas para que o aluno adquira valores que possam ser usados durante toda a sua vida, é por isso que ao fazer as atividades o educador deve pensar quais são os objetivos daquele jogo para aquela faixa etária e para a realidade a que pertence aquele aluno.

Os teatros são essenciais para o desenvolvimento de construção, estimulando todos os sentidos tais como: psicomotor, cognitivo, social e emocional, desenvolvendo a capacidade de pensar, refletir, abstrair, organizar, realizar e avaliar.

Quando o aluno dramatiza, ela libera e realiza suas energias e tem o poder de transformar uma realidade proporcionando condições de liberação de fantasia. De acordo com Wajskop (2001), o teatro pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes pessoas e personalidades com

pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representados nas peças de teatros, os alunos têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano.

Uma dificuldade que essa concepção de ensinamento apresenta, é de como diferenciar as artes e seus significados, porém cabe a nós, professoras, usarmos nossa visão de observação e distinguir a prática das habilidades que cada aluno traz de bagagem. Ainda, de acordo com as pesquisadoras, o indivíduo no processo de aprendizagem passa por fases distintas, ampliando a sua reflexão sobre o seu sistema até chegar ao seu domínio, vivendo o lúdico.

Por meio do lúdico o aluno aprende a ganhar, perder, conviver, esperar sua vez, lidar com as frustrações, conhecer e explorar o mundo. As atividades lúdicas têm papel indispensável na estruturação do psiquismo da criança, é no ato de brincar que a criança desfruta elementos da realidade e fantasia, ela começa a perceber a diferença do real e do imaginário. É por meio do teatro que ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos, explora ansiedades à medida que assume múltiplos papéis despertando competências cognitivas e interativas.

Almeida (2008) afirma que a dramatização contribui de forma prazerosa para o desenvolvimento global dos alunos, para inteligência, para a efetividade, motricidade e também sociabilidade. Por meio do lúdico o aluno estrutura e constrói seu mundo interior e exterior. As atividades lúdicas podem ser consideradas como meio pelo qual a criança efetua suas primeiras grandes realizações. Por meio do prazer ela expressa a si própria suas emoções e fantasias.

Os educandos expressam emoções, sentimentos e pensamentos, ampliando a capacidade do uso significativo de gestos e posturas corporais.

A função da arte é ao mesmo tempo, construir uma maneira de acomodar a conflitos e frustrações da vida real. Para Piaget (1990), o brincar retrata uma etapa do desenvolvimento da inteligência, marcado pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência vivida. A intervenção do professor é fundamental no processo de ensino aprendizagem, além da interação social ser importante para a aquisição do conhecimento.

A arte é um estímulo natural e influência no processo de desenvolvimento dos esquemas mentais. Seus benefícios permitem a integração de várias ações como: a afetiva, a social motora, a cognitiva, a social e a afetiva. Existem algumas considerações sobre a função lúdica e educativa do teatro. A função lúdica do teatro promove prazer, diversão e até mesmo desprazer, quando escolhido voluntariamente, com função educativa o brinquedo ensina qualquer coisa que complete ao indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Em nossa prática docente, precisamos propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder às necessidades dos alunos ao meio social que habitam. Trabalhar a arte com os educandos do Ensino Médio e Ensino Fundamental não é difícil, basta entrar em seu mundo, mas o que se torna difícil é ter um olhar pedagógico e voltado para o mundo que insere o aluno, isto implica entendê-lo como produção humana e compreender a forma que ele assume sob determinada organização social e qual função cumpre. Por esta razão, o ensino da arte, nem mesmo no período inicial de sua aprendizagem, se reduz ao mero domínio do código (desenhos e garatujas e interpretações do faz de conta), pois este é apenas um instrumento de realização de determinadas funções, e como tal não esgota todas as possibilidades sociais da arte, a proposta de ensinar pressupõe o desenvolvimento da prática como forma de produção de sentido.

O professor acompanha a adequação do conhecimento e a socialização para que seja preservada a cultura, reconhecendo também a variação de posição da linguagem em diversas situações de interação pela escrita, levando em consideração as diferentes linguagens, trabalhando também o teatro e todas suas formas de dramatizações.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS

A inclusão da criança com deficiência é um problema de bastante relevância, e deve ser tratado com a gravidade que ele representa, tendo em vista que na maioria das vezes a escola não está preparada adequadamente para receber tais alunos e acabam tratando os alunos com deficiência como um peso para a escola, além de torná-los incapacitados cerceando as oportunidades e dificultando o aprendizado, ainda mais quando percebem que são tratados de forma discriminada.

Interpretar o contexto histórico do processo de inclusão; Conhecer as políticas públicas da Educação Especial; Apontar a importância da formação de profissionais da educação e qualificação da escola para trabalhar com as pessoas com deficiência; Analisar a forma real de inclusão nas escolas.

Entrevistar pais que vivenciam a inclusão. A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal.

Através das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. Toda teoria necessita, primeiro, de uma conceituação.

Esse tema foi escolhido por que há muito tempo discute-se a questão da Inclusão e seu processo de desenvolvimento na Educação Infantil, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor da criança.

Outra importante contribuição é o que Pires et al (2009, p. 561) trazem sobre a temática. Para estes autores, há de se buscar as seguintes ideias de outros pensadores: Em Platão, vê-se um ambiente propício para pensá-la pelo viés da reflexão não propriamente da arte, mas do belo, das ideias e do ideal. Na Estética de Hegel ela aparece como fenômeno ligado à história e ao sintoma da vida contínua, obstinada, do espírito, indicando aí o seu desenvolvimento. Nietzsche, acerca do Nascimento da Tragédia, a enxerga como potência da própria vida, entrelaçada pelo delírio dionisíaco e pela beleza apolínea, eivada de embriaguez da alma.

Aristóteles nos fala da arte da mimesis, em sentido de metáfora da vida, com finalidades do prazer e do deleite estético. Em busca de alguns paradoxos fundadores da arte. Kant propõe quatro momentos do julgamento estético, quais sejam: a satisfação desinteressada, a subjetividade universal, a finalidade sem fim e a necessidade livre. Contudo, ainda sobre esta questão, o principal problema na definição do que é arte é o fato de que esta definição varia com o tempo e de acordo com as várias culturas humanas.

A educação é um processo tipicamente humano, que possui a especificidade de formar cidadãos por meio de conteúdos "não materiais", que são ideias, teorias e valores, conteúdos que vão de usufruir decisivamente na vida de cada um, a questão da educação é responsável por garantir a qualidade educacional, e os gestores são os responsáveis por isso, com comprometimento do domínio dos conteúdos curriculares, que habilitem no mundo da educação e da sabedoria de viver em sociedade respeitando as diferenças, num mundo mais justo para todos. Assim se formou a educação especial.

A Pluralidade faz surgir um país feito a muitas mãos, onde todos juntos, vindo de tradições diversas, com distintas formas de arrumar o mundo, com inúmeras concepções do belo, conseguem criar uma comunidade plena da consciência da importância da participação de cada um na construção do bem comum. Todos podem ser diferentes, mas são absolutamente necessários.

Só com esta união na diversidade se constrói um mundo novo. Neste curso apresentamos reflexões sobre a educação inclusiva, especialmente aspectos relacionados à escola para todos, questões conceituais, a inclusão, a escola inclusiva e a sociedade inclusiva, priorizando, no entanto: Pluralidade cultural, diversidade, diferença: questões étnico-raciais e questões de gênero e a educação inclusiva, refletidas no movimento da escola para todos.

O objetivo do ensino de didática é equipar o aluno, futuro professor, com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica. O ensino de didática na formação de professores tem por objetivo conscientizar os alunos quanto às concepções e conceitos referentes às disciplinas a serem ministradas e ao modo de ensiná-las. O professor deve, portanto, buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e ao que interessa para seu aluno. O mundo da educação inclusiva é cheio de desafios e objetivos, os professores trabalham "brincando" despertando o interesses daqueles que a buscam.

Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir às ações dos educandos. Crianças de 4 e 5 anos, por exemplo, que se encontram na educação infantil, têm visões acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia elas aprendem com o imaginário.

Por meio de análise documental e da realização de questionário e entrevistas com as professoras atuantes no campo de pesquisa, o estudo revelou que as principais dificuldades de aprendizagem percebidas por elas são: dificuldades na leitura, escrita, cálculos matemáticos, entre outras. E que as causas dessas dificuldades podem estar relacionadas à família, à criança, e à escola. Os resultados

mostraram que as professoras percebem as dificuldades de aprendizagem de três maneiras distintas: dificuldade em assimilar o conhecimento, na leitura e escrita e dificuldade de raciocínio. Verificou-se com os estudos realizados nesta pesquisa que é importante a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos com a ajuda do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arte é um importante trabalho educativo, pois procura, através das tendências individuais, encaminhar a formação do gosto, estimula a inteligência e contribui para a formação da personalidade do indivíduo, sem ter como preocupação única e mais importante a formação de artistas.

No seu trabalho criador, o indivíduo utiliza e aperfeiçoa processos que desenvolvem a percepção, a imaginação, a observação, o raciocínio, o controle gestual. Capacidade psíquica que influem na aprendizagem. No processo de criação ele pesquisa a própria emoção, liberta-se da tensão, ajusta-se, organiza pensamentos, sentimentos, sensações e forma hábitos de trabalho. Dando exemplos da área de artes visuais: Há três processos fundamentais para a formação do professor de arte, primeiro o fazer arte para seu próprio crescimento perceptivo e inventivo, tanto da imagem considerada arte pelos críticos, como das imagens que nos cercam – da embalagem de suco de laranja às revistas. Esse processo é a porta aberta para a interdisciplinaridade, o diálogo com outras disciplinas. A história, por exemplo, é o momento de descobrir como aquilo que você está vendo se realiza em diferentes culturas, e assim vai se formando a arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **EDUCAÇÃO LÚDICA:** técnicas e jogos pedagógicos São Paulo Loyola, 1995.

ANTUNES, Celso. **O Jogo e a Educação Infantil**. 2º Ed.Petrópolis-RJ: Coleção de sala de aula, vol 15, vozes. 2004.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC,1981.

BARRETO, Ângela M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o recenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BASTOS. M. H. C. Jardim de Crianças – o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). IN: MONARCHA. C. **Educação da infância brasileira 1875 – 1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BARROSO, J. Gestão local da educação: entre o Estado e o mercado, a responsabilização coletiva. In: MACHADO, L.; FERREIRA, N. (Org.). **Política e gestão da educação:** dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A; ANPAE, 2002.

BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A.C. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: **Educação infantil, política, formação e prática docente**. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. 1990.

Educação e Pesquisa, São Paulo. (ORG). **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: autêntica, 1999.

Fernanda Xavier Fontana Oliveira
Pós graduada em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). Pós graduada em LIBRAS pela Faculdade de Educação São Luís (FESL). Licenciada em Pedagogia Plena pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba (FALC), SP, e em Letras pela Universidade Camilo Castelo Branco (UNICASTELO), SP. Professora de Ensino Fundamental II e Médio no Estado (SEE). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).

Smarties
Viel
WINNER
EBERHARD FABER
EBERHARD FABER

OS CONHECIMENTOS E OS JOGOS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gisele Aparecida Padilha Vilela

RESUMO: O jogo proporciona aos educadores inúmeras possibilidades para facilitar o trabalho pedagógico, e paralelamente, promove na criança um aceleramento em seu desenvolvimento psicológico, cognitivo, motor e social. Na construção do planejamento de atividades, destaca-se, como um forte agente facilitador em todas as etapas da vida escolar do educando, ou seja, desde a educação infantil. Esse pensamento conceitual em relação ao Lúdico foi construído e fundamentado por estudiosos da Educação desde o início da História até os dias de hoje, onde muitas pesquisas apontam o jogo como um ótimo aliado ao ensino de qualquer área do conhecimento, onde se destaca neste estudo o ensino de matemática, que é uma ciência, que em sua essência é abstrata. Desta forma, o presente artigo traz reflexões sobre a utilização de jogos a partir da Educação Infantil. A metodologia utilizada foi a qualitativa e os resultados encontrados indicaram que os jogos trazem significado as grandezas, as quantidades ao número em si, levando a criança a pensar e agir sobre, organizando assim esquemas de raciocínio ao ser desafiada.

Palavras-chave: Aprendizagens. Ludicidade. Estratégias. Raciocínio lógico. Educação.

INTRODUÇÃO

O estudo realizado teve como objetivo levar o leitor a entender a importância do jogo pedagógico dentro das instituições de Ensino. No decorrer da profissão, observa-se, que o Lúdico apresenta em destaque como o mais multifacetário dentre todos.

São muito importantes os conceitos abordados neste tema, pois ele dá um direcionamento ao educador que deseja aprender mais sobre o mesmo e sobre como se dá a aprendizagem de seus educandos. Os jogos matemáticos em si, por exemplo, fortalecem a autonomia ao mesmo tempo em que educam matematicamente.

Assim, o presente artigo, questiona como exemplo, o que é um jogo pedagógico, para que serve, se ele está sendo utilizado dentro da instituição de ensino adequadamente, ou se ele é apenas um passatempo para as crianças, bem como, nossas atitudes enquanto educadores quanto ao uso do jogo pedagógico?

Essas são perguntas que todo educador deveria fazer para si, pois ao utilizar o jogo inadequadamente ou não fazer uso desta matéria, o mesmo pode estar prejudicando a aprendizagem lógica de seus educandos.

DEFINIÇÃO DE JOGO

Entre inúmeras atividades recreativas destacaremos a importância à intencionalidade, qualidade, a frequência e os resultados de trabalhar com jogos na educação infantil.

Em teoria podemos observar as diversas vantagens do jogo pedagógico para a formação do ser humano em sua totalidade, como cognitivo, motor e social, mas a pergunta que nos remete como educadores é: o que é jogo e por que escolhê-lo para utilizar neste processo de ensino / aprendizagem?

A autora Kishimoto (2002) nos descreve o quanto é difícil definir o que é jogo, pois depende de como cada um o define, para uns falam de jogos políticos, os de adultos, para outros de criança ou de animais. Porém apesar de cada um ter a mesma denominação, eles têm as suas especialidades, por exemplo, existem os jogos que o dominante são as regras, os padrões que podem ser implícitas, externas ou implícitas, internas como no xadrez, dominó, cartas, já os jogos de faz de conta é o imaginário que predomina, é usar a realidade para fazer acontecer uma situação simbólica, onde uma caneta pode virar um microfone, um ursinho de pelúcia um bebezinho, etc, em outras situações como na construção de

um chapéu de papel que é necessário não somente a representação mental do objeto, mas a habilidade manual para tal.

Em alguns jogos podemos dizer que o que predomina é o lazer, o prazer de jogar, à vontade de ganhar, como em uma competição esportiva, por exemplo. Kishimoto (2002) ao relatar sobre as diversas concepções e definições de jogos, descreve o exemplo da criança que ao brincar com uma boneca dizendo que a mesma é a sua "filhinha", em outra cultura, como em tribos indígenas isso é símbolo de divindade, é um objeto de adoração, conforme pesquisas etnográficas. Outro exemplo é que a criança indígena se diverte em atirar arco e flecha em animais, pois para eles essa é uma forma de preparar a criança para a arte da caça. Contudo podemos ver os diversos fenômenos considerados jogos e a complexidade em defini-los.

Outra complexidade importante falando de objetos lúdicos é que usamos chamar de jogos, brincadeiras e outros de brinquedo. No Brasil o jogo, brinquedo e brincadeira são empregados como não distintos. Há muitos anos são feitas investigações por pesquisadores de várias áreas de atuação para defini-los melhor, nos trazendo então uma grande variedade sobre o assunto, porém não há clareza e ou definição concreta entre eles.

Segundo Kishimoto (2002) essas são as três significações dos jogos, que se caracterizam através de diferentes culturas, pelas regras e por objetos que os determinam, podendo ser: Resultado de um sistema linguístico; Sistema de regras; e Objeto.

Segundo pesquisas de Silva e Gonçalves (2010), o jogo é mais complexo equiparado à brincadeira, com os seguintes aspectos: Exploração e cumprimento das regras; Maior envolvimento das emoções; Limites de espaço e tempo; e Desafios envolvidos (motores, cognitivos e sociais).

Segundo Piaget (1990), ao estudar o desenvolvimento da inteligência, o jogo foi colocado como atividade importantíssima e indispensável para a busca do conhecimento. Baseado na maturação e no desenvolvimento motor o autor dividiu como: Jogo de exercício (a partir dos 18 primeiros meses de vida); Jogo simbólico (entre os 2 a 6 anos de vida); Jogo de regra (entre os 4 aos 7 anos); e os Jogos de construção (onde a criança cria algo ao realizar).

A PRÁTICA DO JOGO PEDAGÓGICO E A MATEMÁTICA

Alguns autores como, Freinet, Dewey e Makarenko nos trazem a concepção de jogo como trabalho, ou seja, o trabalho-jogo dentro do ambiente educacional como um ótimo aliado para promover o conhecimento.

Para os educadores, ao se falar de lúdico, a resposta está sempre ligado ao prazer e nunca a "liberdade", ou seja, em alguns casos o que prevalece dentro da sala de aula no momento do jogo infantil é o autoritarismo, a imposição do professor (KISHIMOTO, 2008, s/p).

O lúdico não deve ser extremo no sentido de liberdade ou prazer, pois tem que haver equilíbrio entre os dois. O papel do professor é dar liberdade à criança através de novas ofertas que suprem cada momento do desenvolvimento infantil, isto é, encher o ambiente de jogos que a leve a autonomia.

A atividade imposta passa a ser trabalho, o lúdico perde a sua essência. O trabalho-jogo é o jogo em equilíbrio, é a criança ter liberdade no jogo e o prazer ao trabalho. Kishimoto (2008) nos dá o exemplo de que a criança ao fabricar um jogo junto ao adulto, ela se interessa mais em ver o resultado da sua criação do que na utilização posterior, o prazer está relacionado à produção.

Segundo Dewey citado por Kishimoto (2008, s/p): "[..] no caso do trabalho, a atividade fica enriquecida pelo senso de que ela nos leva a um fim, importa em alguma coisa", contudo é a incorporação do jogo através do trabalho.

De acordo com Snyders, citado por Almeida (2003), a educação tem que ser prazerosa, porém com esforço, contudo, o autor caracteriza o jogo como atividade séria, isto é, sem perder a sua essência, que é o prazer que a criança tem ao jogar.

O jogo é muito importante para a criança assim como o trabalho é para o adulto, pois: "(...) daí o fato de a educação do futuro cidadão se desenvolver antes de tudo no jogo" (ALMEIDA, 2003, p.32).

Portanto, o jogo não deve em hipótese nenhuma ser encarado pelo educador como um passatempo para a criança, mas uma ferramenta com objetivos pedagógicos, por isso é fundamental o papel do adulto, que deve levar a criança ao desenvolvimento em todos os aspectos, no sentido de torná-lo um cidadão autônomo. O jogo é um ótimo aliado para tal, já que traz prazer, alegria e contentamento à criança.

No caso da matemática, muitos educadores têm em mente que a criança aprende tanto a disciplina como outros conteúdos através da repetição, memorização e associação. Porém, atualmente tem sido feito vários estudos sobre desenvolvimento infantil e no campo até mesmo da matemática que contrariam essa percepção de ensino e aprendizagem.

Para tal, pesquisas apontam que a prática do jogo auxilia no desenvolvimento da criança, na construção de conhecimentos, já que historicamente a educação infantil representa um espaço natural dos jogos e brincadeiras, auxiliando assim a aprendizagem dos conteúdos matemáticos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Matemática, a criança ao participar ativamente em atividades lúdicas e prazerosas, que faz parte de diversos jogos, serve de argumento firmado a concepção de que se aprende matemática brincando, confrontando com a ideia de um ambiente rígido, com disciplina e silêncio (SCHILLER e ROSSANO, 2008).

Porém, percebe-se que tanto na educação infantil, como nas séries iniciais, os jogos são muitas vezes utilizados com aplicação de regras sem finalidades pedagógicas claras. O jogo pode ser utilizado para promover o aprendizado em diversos conteúdos e não somente o de matemática. A natureza do jogo proporciona um trabalho com noções matemáticas, porém nem sempre é um trabalho específico de matemática (FORTUNA, 2003).

Ao manusear peças e regras do jogo não garante aprendizagem se não houver um direcionamento pedagógico. Sendo assim, quando planejado pelo adulto, ele se torna uma estratégia didática que visa acima de tudo à aprendizagem, ou seja, o adulto disponibiliza a criança algum conhecimento através do jogo e não apenas o jogar por jogar. Para tal, em todo o jogo deve haver uma intenção educativa:

> Há uma constatação de que as crianças, desde muito pequenas, constroem conhecimentos sobre qualquer área a partir do uso que faz deles em suas vivências, da reflexão e da comunicação de ideias e representações (BRASIL, 1998, p. 212).

Entretanto, é indispensável que o adulto reconheça o jogo como instrumento para a aprendizagem, formulando perguntas, comentários, propondo desafios, estimulando a verbalização pela criança. Pois ela cria um conhecimento geral e o específico em matemática, que são construídos através de inúmeras ações através de comparações entre quantidades e notações numéricas, na recitação dos números ou na localização espacial, pois ações como essas podem ocorrer através do jogo.

Trabalhar matemática na educação infantil leva a criança a atender sua própria necessidade, tornando assim um cidadão autônomo, que participa, pensa, age e compreende o mundo, pois para isso são necessárias várias habilidades:

Ao se trabalhar com conhecimentos matemáticos, como com o sistema de numeração, medidas, espaço e formas etc., por meio da resolução de problemas, as crianças estarão consequentemente, desenvolvendo sua capacidade de generalizar, analisar, sintetizar, inferir, formular hipótese, deduzir, refletir e argumentar. (BRASIL, 1998, p. 212)

Portanto, a instituição de Educação Infantil tem o dever de proporcionar um ambiente em que a criança explore situações problemas, que é muito importante no ensino de matemática, não para aplicar o que a criança já sabe, mas para desenvolver e ampliar novos conhecimentos a partir dos conhecimentos prévios, onde o adulto tem que ter estratégias para tal.

Ainda, é necessário que a criança tenha o prazer em aprender matemática, e não um trauma, pois qualquer conteúdo, se não for bem trabalhado poderá criar uma lacuna no educando, por isso da proposta do jogo para ensinar matemática, a criança aprenderá com alegria e contentamento a aprendizagem acontecerá naturalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando falamos em jogos matemáticos, é possível perceber que aos poucos os educandos vão se apropriando dos números, de noções de espaço e forma, quantidade, de maior e ou menor etc, quando os professores iniciam esse tipo de trabalho na Educação Infantil.

Cada jogo traz em si objetivos específicos, assim, cabe ao professor orientar o educando, que de início poderá demonstrar dificuldades, pois quanto menor, maior a dificuldade, porém com auxílio eles vão se apropriando do jogo e dos conhecimentos que o mesmo exige.

Outro fator importante é que o educador tem que saber sobre os níveis de dificuldades do jogo, quais as regras e exigências, sobre os conhecimentos prévios que as crianças têm que possuir para realizá-lo, pois para cada faixa etária existe um grau de dificuldade, seja ele menor ou maior. Determinado jogo poderá ser eficaz para uma criança de cinco anos de idade, por exemplo, mas para outra criança de três anos não.

Atualmente existem muitos jogos matemáticos para auxiliar na aprendizagem das crianças: os prontos que se podem comprar os que se pode confeccionar que seria uma ótima oportunidade de construção junto às crianças e os virtuais que dependendo da idade poderá jogar, pois hoje uma criança de cinco anos tem condições motoras e intelectuais para tal.

Por fim, como nos dias de hoje existe no mercado muitos recursos, cabe ao professor modificar o cotidiano das aulas para que haja uma aproximação maior entre a criança e a matemática, com objetivos claros que os levem a tornarem-se cidadãos ativos que saibam enfrentar situações problemas por toda a sua vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, N.P. **Educação Lúdica – TÉCNICAS E JOGOS PEDAGÓGICOS**, São Paulo, 1ª edição, Loyola, 2003.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Brasília: MEC, 1998.

FORTUNA, T. R. Jogo em aula: recurso permite repensar as relações de ensino-aprendizagem. **Revista do Professor, Porto Alegre, v. 19, n. 75, p. 15-19, jul./set. 2003**.

KISHIMOTO, T.M. (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na criança**. Editora: Livros técnicos e Científicos, 1990.

SCHILLER, P.; ROSSANO, J. **Ensinar e Aprender brincando: mais de 750 atividades para educação infantil**, Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA, C.A.T.; GONÇALVES, F.G.K. **Manual de Lazer e Recreação – O mundo lúdico ao alcance de todos** – São Paulo: Phorte, 2010.

Gisele Aparecida Padilha Vilela
Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Sumaré. Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade de Educação Paulistana (FAEP). Pós-Graduação em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Elísios (FCE). Professora de Educação infantil em Itaquaquecetuba. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental l (PEIF) na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).

EDUCAÇÃO E A DESIGUALDADE SOCIOEDUCATIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Joseneide dos Santos Gomes

RESUMO: O objetivo deste artigo é, por meio de pesquisa bibliográfica, oferecer uma perspectiva sobre o processo de fechamento das escolas pelo Covid-19 e suas possíveis consequências socioeducativas. O colapso causado pela pandemia do coronavírus, a singularidade e a situação crítica têm sugestionado, várias esferas da vida social e institucional do ser humano como a educação, política, econômica, e a saúde. O artigo apresenta uma grande diversidade de formas de enfrentar esta situação, mas com consequências semelhantes para a população mais vulnerável. Ou seja, acende um alerta para as autoridades e agentes da área educacional para conter a desigualdade educacional e social que a pandemia do coronavírus pode estar provocando. Acredita-se que a pesquisa possa contribuir enriquecendo o debate em relação a esta temática, pois através das bibliografias consultadas, se percebe que há muito para se acrescentar sobre o assunto. Desta forma, como metodologia, utilizou-se um levantamento bibliográfico sobre a educação e desigualdades socioeducativa em tempos de Covid-19.

Palavras-chaves: Educação. Pandemia. Desigualdade social. Metodologias.

INTRODUÇÃO

O surto de Covid-19, causado pelo vírus SARS-CoV-2 originário da cidade de Wuhan, província de Hubei, na China, desencadeou desde dezembro de 2019 uma pandemia global com consequências extraordinariamente difíceis para todos os setores, com problemas especiais para a saúde e econômica. (CUNHA, 2020)

A virulência desse fenômeno, já mundial, faz com que o desafio agrave mais, se possível em casos com maior grau de vulnerabilidade. Estamos falando de pessoas com poucos recursos econômicos, até mesmo sem-teto, que não têm emprego ou que o perderam durante a pandemia, comunidades regularmente excluídas, o grupo de migrantes, pessoas com diversidade funcional, entre outros (AVELINO; MENDES, 2020).

Oferecer uma resposta adequada exigirá um esforço político e social em grande escala e de vários níveis para aliviar situações complexas e desigualdades prementes. O Covid-19 avaliará a capacidade de reação dos países de uma perspectiva nacional, mas também a cooperação de uma perspectiva internacional. A coesão social será determinada pela resposta às pressões dos sistemas de proteção social com base na trajetória das decisões políticas de cada país e na capacidade de atuar de maneira responsável e generosa diante do macropolítico e macroeconômico (CUNHA, 2020).

Em áreas geográficas que nada têm a ver com o que acontece no primeiro mundo, a Covid-19 pode ter consequências fatais. São os casos de alguns países da África e da América Lati (CEPAL, 2020). Uma resposta precoce por parte de seus líderes, bem como uma ajuda externa coordenada, permitiria aliviar os cenários de aumento da pobreza e subdesenvolvimento.

Perante todas essas circunstâncias, o direito a uma educação baseada em critérios mínimos de igualdade e qualidade para todos pode ficar gravemente comprometido. Diante dessa situação, do ponto de vista social e educacional, surge uma série de questionamentos em relação ao desempenho educacional durante a pandemia, no que diz respeito a manter ativos os valores e princípios pedagógicos e sociais da escola inclusiva, ou precisamos sempre reivindicar, a partir de uma postura pedagógica e politicamente crítica e atuante, a exigência moral e como sociedade para garantir a equidade educacional.

As consequências da Covid-19 minam diretamente o direito à educação. E não podemos esquecer que o direito à educação não é apenas garantir o acesso ao ensino (agora online), mas o direito a uma

educação de qualidade, com processos inclusivos que garantam oportunidades reais e não apenas formais, porque a igualdade real aumenta a justiça social (HARVEY, 2020).

Apesar da grande produção, análise, informação sobre o COVID-19 na atualidade, do ponto de vista formal e científico, responder às questões antes levantadas não é simples.

Algumas entidades de reconhecida solvência científica, como a UNESCO, (2020) têm se aventurado a fazer algumas aproximações da situação e das consequências que a pandemia está gerando na população escolar. Ainda, a referida instituição UNESCO anunciou recentemente que o fechamento de escolas em todo o país afetaria 90% da população estudantil em todo o mundo.

Numa primeira análise, aponta vários pontos prejudiciais como consequência deste encerramento: a interrupção da aprendizagem, a falta de acesso a uma alimentação regular, a falta de competência parental e de recursos familiares para se adaptarem a uma situação de escolaridade a distância, desigual acesso à súbita digitalização da educação, perda de força econômica intrafamiliar, aumento da pressão sobre as instituições de ensino que permanecem abertas e tendências crescentes nas taxas de evasão escolar, entre outros.

Todas essas circunstâncias de acordo com VALADARES (2020), se agravam para setores da população com menos recursos, como indicamos nas linhas anteriores, com maiores doses de vulnerabilidade. Nesse sentido, no Brasil, um dos países mais afetados pela pandemia em número de infecções e óbitos, cabe destacar com especial atenção a situação de vulnerabilidade a que podem estar submetidos a infância e a juventude.

Em suma, a força ou fragilidade dos sistemas educacionais e a natureza das medidas educacionais aplicadas diante desta crise não têm sido as mesmas em todos os países, o que torna mais complexo oferecer uma visão clara da situação mundial atual. Diante dessa incerteza e da multiplicidade de frentes abertas apenas no campo educacional, este estudo visa contribuir para o alcance de uma maior clareza sobre essa situação.

A DESIGUALDADE SÓCIO EDUCATIVA

Se não for tratada com o devido cuidado e importância, a crise econômica e de saúde causada pela Covid-19 gerará uma grande desigualdade educacional que levará anos para ser compensada. Essa desigualdade educacional, vai desencadear a desigualdade social, ao bloquear a ascensão social e restringir a igualdade de oportunidades, eliminando o acesso ao ensino superior para um grande número de jovens de classes desfavorecidas, privando-os da única alavanca social para melhorar suas vidas cuja responsabilidade é o sistema público.

Por se tratar de um trabalho científico, e não de um encontro televisivo, não ousamos conjecturar ou profetizar o fim da escola como a conhecemos, porque isso, é muito complicado. Se o sistema educacional e a escola como instituição mostraram algo, é que, "apesar das grandes crises que assolam a humanidade nos últimos séculos, a escola tem permanecido praticamente imóvel em seus alicerces, hierática e com aroma oitocentista. No entanto, algo mudou, ligeiramente" (FERREIRA, 2009, p.41).

A capacidade dos atores das instituições de ensino, professores, equipes de gestão e administrações educacionais para enfrentar, de um dia para o outro, as consequências do fechamento de escolas, bem como do teletrabalho, é um exemplo dessas mudanças. Colocou também ao limite os alunos e suas famílias, que têm que nadar em águas desconhecidas e aprender em alta velocidade novas habilidades que até poucos meses atrás eram projetadas para um futuro não tão próximo.

Segundo SANTOS (2020), esse imediatismo da realidade que vivenciamos ainda não gerou um número suficiente de estudos comparados internacionalmente sobre o fechamento de escolas que possam sustentar um estado de coisas a que estamos acostumados. No entanto, mesmo sem estabelecer comparações e sendo bastante específicos, existem estudos sólidos sobre as consequências que as adaptações a uma nova vida educacional estão gerando para os cidadãos, a partir das medidas tomadas pela pandemia gerada pela Covid-19.

Diante disso, esta pesquisa terá como objetivo principal encontrar as possíveis desigualdades socioeducativas presentes e latentes em decorrência desta crise. Isto nos leva a assumir como norma não deixar passar despercebido o que se passa com os alunos mais vulneráveis.

Esse grupo social caracterizado pelo fato de que em condições de escolaridade habitual apresenta dificuldades de aprendizagem, que convive com circunstâncias adversas em seu ambiente familiar, seja por razões econômicas ou por déficits nas relações intrafamiliares, e aquele que manifesta uma diversidade funcional cuja adaptação para essa nova eventualidade apresenta alto custo (DOURADO, 2014).

Se a educação busca o desenvolvimento integral dos sujeitos, nos perguntamos se nos tempos da Covid-19 existem as mesmas oportunidades para todos ou se alguém está sendo deixado para trás.

A situação educacional anterior ao surgimento da Covid-19 era representada sob uma dicotomia na qual, por um lado, certas aspirações foram estabelecidas para melhorar o acesso e a qualidade da educação nos sistemas educacionais mundiais e, por outro lado, a deficiência para enfrentar certas carências endêmicas que ainda não tinham solução (universalização da educação infantil, escolaridade integral no ensino fundamental, aumento do nível de aquisição de competências, provisão de recursos para acesso à educação de qualidade nos países mais pobres). Isso pode ser visto na trajetória de compromissos firmados desde 1990 em Jomtien com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990).

ALGUMAS METAS SOBRE A EDUCAÇÃO

Todos esses compromissos pautados no horizonte da educação e anteriores ao surgimento da Covid-19 mostraram o roteiro internacional em que se representam os ideais econômicos e sociais das duas primeiras décadas do século XXI, condicionando as agendas educacionais; marcada, é claro, pelas conjunturas econômicas derivadas da crise de 2008, da globalização e da transformação social e tecnológica provocada pelo rápido desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Onde os anteriores são ratificados com vistas ao cumprimento de objetivos em 2015. Iniciativas como essas passariam por atualizações e especificações como com as metas propostas no campo da educação e atualmente, com a aspiração de alcançar o chamado objetivo 4: Garantir educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, no âmbito dos objetivos de desenvolvimento sustentável para a agenda 2030 das Nações Unidas (ONU, 2017).

De acordo com ROESLER (2020), todos esses compromissos baseados no horizonte da educação e que são anteriores ao surgimento do Covid-19 mostraram o roteiro internacional em que as ideologias econômicas e sociais das duas primeiras décadas do século XXI estão representadas condicionando as agendas educacionais; marcado, é claro, pela globalização e da transformação social e tecnológica provocada pelo rápido desenvolvimento das Tecnologias da Informação e comunicação.

Hoje, a essa lista de elementos se soma a crise global da saúde, obrigando a paralisar e a redesenhar as agendas educacionais mais uma vez e, portanto, evitar o crescimento do canal entre os diversos grupos que veem desigualdade e distância com aqueles que deveriam ser seus iguais (VALADARES, 2020).

O debate é constante em relação às medidas que estão sendo tomadas de diferentes setores e que as administrações de cada país, estado ou região implementam. Muitos países baseiam suas medidas nas ações tomadas para combater o SARS em 2003[1].

O debate político, a opinião pública, a imprensa, as redes sociais, em todos os espaços há argumentos a favor e contra as estratégias de enfrentamento do vírus. No campo educacional o debate também está presente. Dentro da comunidade científica existem trabalhos a favor do fechamento de escolas para impedir o contágio.

Por outro lado, o debate também centra a ideia de como deve ser o processo de retorno à normalidade. Já existem estudos que apontam para evidências substanciais de que a transmissão ressurgiu em certa medida, por exemplo, em Hong Kong, uma vez que as escolas reabriram, estrelando episódios com falta de consenso sobre os horários de fechamento e reabertura das escolas (Tomazinho, 2020).

A REABERTURA DAS ESCOLAS COMO UMA VIA DE INTERAÇÃO DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

Na reabertura, segundo SANTOS (2020), as decisões políticas apoiadas e endossadas pelos técnicos devem ser marcadas pela prudência e uma análise apurada da realidade. Nesse debate se confundem a opinião política, a opinião técnica e a do poder da imprensa, que atua como canal de informação para a massa de cidadãos que vive à custa das decisões que seus governantes tomam. Perante este acúmulo de opiniões, há outros que são prudentes ou mesmo hesitantes perante o encerramento drástico de escolas que tem ocorrido em muitos países.

1 Mas atenção: o agente infeccioso debatido no texto é o que causou o surto de Sars, ou Síndrome Respiratória Aguda Severa, em 2003. Esse vírus, embora mais letal, espalhou-se menos pelo mundo. Já o novo coronavírus tem o nome técnico de Sars-Cov-2. Ele causa a doença Covid-19.

O FECHAMENTO DAS ESCOLAS GEROU VULNERABILIDADE PARA OS ALUNOS

Para AVELINO e MENDES (2020), é necessária uma reflexão sobre o que o fechamento implica questões sociais e econômicas e se compensa, levando em consideração a natureza dos baixos sintomas e mortalidade de Covid-19 na população infantil.

Os autores acima apontam com veemência os problemas que a infância mais vulnerável pode estar sofrendo pela impossibilidade de ir pessoalmente à escola, escola onde se sintam protegidas. Os contextos mediados pelo acesso à educação a distância por meio das tecnologias digitais parecem desiguais, o que requer um processo avaliativo das ações implementadas, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade.

Do ponto de vista social e do equilíbrio entre vida profissional e familiar, o fechamento das escolas levanta muitos problemas para parentes e pais que continuam a trabalhar pessoalmente; muitas vezes podem ser forçados a deixar os filhos sem supervisão ou a demitir-se do emprego com as consequências financeiras que isso acarreta.

A este respeito AVELINO e MENDES (2020) apresentam uma série de necessidades que merecem atenção e que provavelmente surgirão em múltiplos domicílios isolados durante esta crise. Por exemplo, aqueles que têm a ver com o sentimento de solidão decorrente da impossibilidade de acesso à internet, ou aqueles que vivem em contextos onde ocorrem episódios de violência doméstica e violência sexista; os meninos e meninas que podem sofrer abusos sexuais ou que sofrem, mesmo com o fechamento das escolas, o cyberbullying e o medo de um possível retorno; aqueles que estão sofrendo de problemas psicológicos e emocionais devido a medidas de confinamento social e que podem se manifestar em episódios como agorafobias, claustrofobias, distúrbios alimentares ou ansiedade.

Na área de alimentação, o fechamento de escolas pode estar desencadeando alterações na alimentação do aluno. O consumo de alimentos altamente calóricos, açucarados, carbonatados e com alto teor de sal está sendo um claro denominador comum em muitas casas durante essas semanas de isolamento (HARVEY, 2020).

Para o autor isso, combinado com uma mudança nas rotinas de lazer onde o acesso a playgrounds e instalações esportivas é limitado ou inexistente, e o abuso do consumo de telas, videogames e até mesmo a mudança para o próprio ensino online, provavelmente gerará problemas de saúde importantes na população infantil a levar em consideração, a curto e médio prazo.

De acordo com CUNHA (2020), O confinamento pela Covid-19 tem detectado sintomas de tédio, irritabilidade, agressividade, inquietação e sentimento de solidão, sendo aumentados quando a família e principalmente os pais não conseguem lidar com determinadas situações; resultando em episódios emocionalmente problemáticos que afetam o bem-estar psicológico do núcleo familiar.

Alguns autores como SANTOS (2020), argumentam que as medidas de fechamento de escolas devem ser facilitadas assim que as autoridades de saúde permitirem. A partir deste momento, o horizonte deve atenuar a desigualdade considerando a combinação do ensino não presencial com o ensino presencial, adequando as medidas de distância e higiene adequadas.

> Os países nos estágios iniciais das medidas de mitigação têm a oportunidade de liderar, priorizando os jovens e estabelecendo estratégias para garantir de forma proativa que as crianças estejam no centro das respostas futuras. Tudo isso com o objetivo de alcançar o equilíbrio e proteger os mais expostos sem sacrificar o futuro do próximo gene. Embora essas medidas de desaceleração cheguem e voltem a uma normalidade parcial, onde certos contatos sociais e certas reaberturas de escolas são permitidas, os professores aparecem como salva-vidas diante da situação indefesa da infância e da juventude (SANTOS, 2020, p.24).

Entende-se que, os professores são o ponto de união com a normalidade e servem como conselho contínuo para seus próprios alunos e pais nesta difícil tarefa. Segundo o autor, com o trabalho programado das escolas e colaboração familiar, programas de educação a distância podem ser implementados com materiais projetados, orientações de higiene e alimentação, exercícios físicos em casa e o desenvolvimento da autossuficiência e autogestão. Isso abre uma oportunidade de atingir a maturidade de forma mais rápida e eficiente para o aluno.

A principal medida tomada, como já se apontou, tem sido a rápida implantação de um modelo de educação a distância baseado no uso de recursos tecnológicos. Isso traz desafios que se traduzem em uma multiplicidade minuciosa dependendo do nível de escolaridade.

UM NOVO MODELO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Segundo TOMAZINHO (2020), os níveis de autonomia, domínio de habilidades, competência digital, o número de alunos por grupo ou os recursos disponíveis afetarão e desenharão uma infinidade de cenários e relações educativas. Porém, é necessário alertar e alertar que este processo de digitalização do ensino pode não estar sendo realizado de forma correta e satisfatória no que se refere à abordagem e execução didática.

Como AVELINO e MENDES (2020) apontam, alguns professores têm conseguido realizar uma transposição didática da sala de aula física para a sala de aula virtual sem fazer as adaptações necessárias em termos de material, tempo, carga de trabalho e formas corretas de interação de professor-aluno. Além disso, a diversidade de alunos presentes nas salas de aula e os novos formatos de trabalho em ambientes virtuais exigem alunos autônomos com capacidade de autoaprendizagem que, em muitos casos, não se alcança antes no ensino presencial.

De acordo com os autores acima, se poderia agregar a isso uma baixa supervisão parental e escassos recursos telemáticos, o fracasso no processo de ensino-aprendizagem pode ser encontrado em um alto percentual de alunos. Em muitos casos, a transição para o ensino online foi feita de forma prematura, acelerada, sem a preparação adequada e sem a reflexão pedagógica necessária para realizar a transição para ambientes virtuais de ensino.

A consequência de tudo isso pode levar a um paradoxo. É o que indica HARVEY (2020), instituições de ensino, professores e alunos devem ter em mente que esse grau de digitalização da educação e com essa velocidade de ação nunca ocorreu antes. A partir dessa mudança repentina, surgirá a oportunidade de testar os limites e o alcance do ensino online, mas desde que sejam realizados em condições adequadas, ou seja, com recursos e habilidades em e para todos os atores dos sistemas educacionais.

Caso contrário, segundo o autor o caos será o protagonista e os resultados que se analisam desta nova realidade serão enviesados por uma omissão da desigualdade. Porém, quando esse estado de excepcionalidade passar, os teóricos da educação, professores e a comunidade educacional em geral, devem ter claro que nem o ensino online é o paradigma do progresso nem, nos casos em que tem uma implementação deficiente, deve deixar de ser um horizonte a ser perseguido.

ROESLER (2020) aponta que a população universitária também está sofrendo as consequências da Covid-19. A Universidade teve que enfrentar uma mudança repentina, passando de presencial para a não-presencial. Essa educação mediada pela tecnologia tem solicitado um esforço expresso de aprendizagem de muitos professores ancorados no ensino tradicional, entendido como interação pessoal em uma sala de aula presencial em um contexto formal de ensino-aprendizagem em um ambiente físico.

Desde as instituições universitárias e em função dos recursos têm procurado oferecer uma resposta o mais eficiente e coordenado possível para que o ano letivo se desenvolvesse com relativa normalidade.

De acordo com SANTOS (2020), sempre há perdas ao longo do caminho e situações de estresse docente que devem ser assumidas em paralelo com as situações pessoais vividas no contexto da pandemia. A perda ou adaptação das aulas, novas rotinas, a vivência em ambientes rurais ou urbanos e a convivência com circunstâncias familiares em que se escondiam doenças ou consequências econômicas têm sido fatores que têm gerado diversos níveis de estresse e problemas de saúde emocional para os alunos. “As perspectivas de um futuro indeterminado são um pensamento com que grande parte da população universitária teve que conviver nos últimos tempos” (SANTOS, 2020, p.33).

Sendo assim, a tudo isso tem que se adicionar a disparidade natural nos níveis de digitalização em todo o mundo. Nem todos os sistemas de ensino têm garantido o mesmo nível de sucesso na educação a distância online, uma vez que nem todos os países têm a mesma estrutura.

Conforme afirmado por TOMAZINHO (2020), países como o Brasil tem reconsiderado o uso da televisão e do rádio para alcançar níveis de democratização da educação diante da situação. E é que, o direito à educação, independentemente das adaptações que tenham que ser desenvolvidas, deve ser salvaguardado. Se o ensino a distância foi imposto em formatos de digitalização, as administrações educacionais devem garantir que todos os alunos tenham acesso a ele e nas mesmas condições.

Resta saber se esse desafio está sendo alcançado e se é imperativo que as instituições educacionais abordem a diversidade da população estudantil. Segundo DOURADO, (2014), é uma necessidade inalienável do Estado. Além disso, é necessário que as instituições educacionais combatam a exclusão digital e a exclusão social como objetivos prioritários em termos de investimento educacional.

Lamentavelmente, nesta situação de incerteza, não são poucos os elementos que ficam por especificar e que com o passar dos meses vão gerar diversos dilemas. Espera-se que as decisões que estão sendo tomadas ofereçam uma resposta à curva de desigualdade educacional que a Covid-19 pode revelar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do que foi mencionado, deve-se notar que, a saúde dos princípios da igualdade de oportunidades e da equidade educacional está sendo afetada. As possibilidades de melhoria e ascensão social proporcionadas pela educação em um sistema que aposta nesses princípios estão hipotecadas neste momento. As consequências que a pandemia causada pela Covid-19 traz consigo e que está forçando as autoridades competentes a fecharem escolas, estão levando as possibilidades de acesso a níveis de desenvolvimento educacional a muitos alunos de todo o mundo.

No entanto, apesar do fechamento de escolas, uma das consequências sociais que podemos tirar desta situação é o ceticismo socioeducativo, ao mesmo tempo que consideramos que, apesar de viverem uma excepcionalidade social, os sistemas educativos continuam a lutar para manter uma falsa normalidade, quando é evidente que nada ainda está normal.

Se antes da pandemia havia desigualdade social, contra melhores ou piores resultados a escola lutou por meio de programas de reforço, acompanhamento, bolsas, ajudas, professores engajados entre outros, agora isso está se perdendo, agravando até mais ainda, a lacuna social e a injustiça.

Nesse sentido, famílias e crianças vulneráveis estão na linha de frente de uma praia cuja onda de pobreza e falta de futuro, em muitos casos, já os levou à frente. O investimento e a ajuda também devem ser dados em tempo real no setor de educação pública, ajudando a sustentar uma dobradiça social localizada entre os aspectos puramente de saúde e os aspectos econômicos de um país.

O sistema educacional público deve liderar a luta pela equidade e pelos direitos sociais. O sistema público de ensino, a exemplo dos serviços sociais ou de saúde, deve ser fiador dos princípios democráticos de igualdade e justiça social, e permanecer, se possível, mais atento às tentativas de prejudicar ou precarizar, já anunciadas na forma de cortes hipotéticos que, a partir de uma economia neoliberal, atingirão com força os setores mais frágeis da sociedade.

Só assim, com o sério compromisso com a educação pública, com o aumento do investimento educacional e com o compromisso de apoiar a escola e os marginalizados que condenaram a viver na parte baixa do abismo educacional e no lado oculto do sistema escolar, uma qualidade educacional será garantida através da igualdade de oportunidades e com ela a manutenção da equidade social.

Os padrões de disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade na educação devem ser garantidos hoje mais do que nunca para garantir o direito à educação. Assim, esse olhar deve ser traçado de forma desigual, não tratando os desiguais de forma igualitária, ajudando quem mais precisa e obrigando o sistema a não deixar para trás os mais fracos da cadeia.

O fechamento de escolas e a reconfiguração dos calendários escolares com as medidas específicas que o acompanham geram uma grande diversidade, alguma incerteza e uma adaptação contínua em função do desenvolvimento da doença e das medidas e urgências econômicas presentes em cada país. Este é um dos grandes perigos detectados neste estudo.

O horizonte que se pode ver hoje parece borrado. Há uma incerteza marcada por um caso sem igual e que tem em xeque todos os elementos de um sistema interligado e globalizado. Hoje começa a se tornar visível uma realidade que tem a ver com um princípio de desigualdade que pode ser aumentado aos trancos e barrancos, marcando o destino de muitas crianças e jovens. O paradoxo educacional nos diz que às vezes a educação pode ser geradora de desigualdade, mas, ao mesmo tempo, é a melhor ferramenta para reduzi-la e o grande motor da mudança social.

Se não estivermos cientes dessas fraquezas, se como professores e como sociedade não se for capaz de olhar as adversidades de frente e denunciar a situação que sofrem milhares ou talvez milhões de crianças no acesso à educação, é porque está fracassando como sociedade e como espécie humana. Hoje, na época de Covid-19, outros heróis são necessários mais do que nunca, aqueles professores intelectuais críticos, comprometidos e transformadores que, a partir de sua prática educacional, se tornam um ativista social. Práticas são o que validam teorias. Por ações e intenções os professores são conhecidos.

REFERÊNCIAS

AVELINO, W. F e MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir do COVID-19. **Boletim da Conjuntura (Boca). Ano II, v.2, n.5, Boa Vista, 2020**.

CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) (2020), "O desafio social em tempos de COVID-19", **Relatório Especial COVID-19, N ° 3, Santiago, 12 de maio**.

CUNHA, Paulo Arns. A pandemia e os impactos irreversíveis na educação. **Revista Educação. 15 abr. 2020**. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/04/15/pandemia-educacao-impactos/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

DOURADO, L. F. **Desigualdade social na América Latina**: velhos problemas, novos debates. Caderno de Ciências Sociais. 131. São Paulo, 2014.

FERREIRA, F. H.G. **Os determinantes da desigualdade de renda no Brasil**: luta de classes ou desigualdade educacional? Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, fev. 2009.

HARVEY, D. Política anticapitalista em tempos de COVID-19. In: Davis, M (Org.), **Coronavírus e a luta de classes**. 2020. Brasil: Terra sem Amos.

ONU. **Metade dos alunos fora da escola não tem computador em casa**. 2019. Disponívelem:<https://news.un.org/pt/story 2020/04/1711192#:~:text=Cerca%20de%20826%20milh%C3%B5es%20de,total%20de%20alunos%20nessa %20situa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em 09 jul. 2021.

_____. **Relatório de objetivos de desenvolvimento sustentável**. ONU. 2017.

ROESLER, J. **Coronavírus e a Educação Online como alternativa no calendário escolar**. 2020. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/Coronavirus_abre_as_portas_para_educacao_online_Jumara_Roesler.pdf >. Acesso em: 10 jul. 2021.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Edições Almedina, S.A. São Paulo. 2020.

TOMAZINHO,P. **LockdownCovid-19**. (2020). Disponível em: https://www.semesp.org.br/inovacao/noticias/semesp-indica-a-aprendizagem-nao-pode-parar/ acesso em: 07 jul. 2021.

UNESCO. **TIC Educação 2019**. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). São Paulo/SP, 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 09 jul. 2021.

VALADARES, M. C**oronavírus faz educação a distância esbarrar no desafio do acesso à internet e da inexperiência dos alunos**. G1 Estudante. 23 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/03/23/coronavirus-faz-educacao-a-distancia-esbarrar-no-desafio-do-acesso-a-internet-e-da-inexperiencia-dos-alunos.ghtml>. Acesso em: 09/07/2021.

Joseneide dos Santos Gomes

Doutora em Psicologia Social pela (UK) Universidade John Kennedy (2019). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Anglo Latino (USP) Universidade de São Paulo. Filosofia pela Universidade Metropolitana de Santos. Professora Universitária no Instituto de Evolução Educacional IEFE. Professora de Educação Infantil (PEI) na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).

AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Luiz Ricardo Fueta

RESUMO: Esse artigo pretende buscar reflexões sobre as contribuições das linguagens artísticas durante o processo ensino aprendizagem. O ensino de Artes é extremamente importante no processo ensino aprendizagem, pois por meio das Artes as crianças expressam de diversas formas suas ansiedades, medos, frustrações, alegrias, entre outros sentimentos que de acordo com as Artes serão explorados. Toda criação artística tem sua maneira própria de se comunicar. Aos poucos as crianças vão adquirindo a capacidade de criar, organizar e emitir um discurso. As linguagens artísticas representam a cultura de um povo e, durante o processo histórico pode-se perceber a presença das Artes Visuais por meio das imagens que se tem de fatos históricos, de acordo com cada época.

Palavras-chave: Capacidade. Fatos Históricos. Imagens.

INTRODUÇÃO

A educação artística tem suas raízes no desenho, que, com a leitura, a escrita, o canto e o toque de um instrumento, constituíam o currículo básico do ensino fundamental no século XVII.

> [...] comprometimento com o trabalho e a visão crítica e política do professor de artes são fatores responsáveis pela crescente valorização da disciplina junto a quem mais interessa, seu público alvo, a comunidade escolar. A busca pessoal pela qualificação e pela excelência dos cursos em sua articulação com o mundo real está gerando respostas positivas na sociedade. Se o ensino brasileiro é, de uma maneira geral, deficitário, por outro lado a expectativa e a exigência de que ele seja de qualidade parecem crescentes. Quando se trata da educação em artes, o próprio interesse pelos seus temas, tanto na academia quanto na sociedade, vem aumentado nos últimos anos num processo contínuo de alimentação criativa, o que leva a crer que, apostando nesse caminho, o Brasil vai longe (VERUNSCHK, 2008, p. 37)

Portanto, segundo o autor, deve-se considerar o comprometimento do professor com a sua formação e busca por uma qualificação cada vez melhor para um ensino de qualidade.

No século XX, com o advento do modernismo, a educação artística se afastou de uma filosofia utilitarista para uma de expressão criativa, ou arte para o desenvolvimento pessoal. A arte continuou a ser valorizada, embora com menos frequência como um assunto central, durante as primeiras décadas do século e depois perdeu sua importância com o advento da Segunda Guerra Mundial. A arte-educação atingiu um ponto baixo na década de 1970, quando a redução da população em idade escolar e uma grave crise nacional de energia causaram muitos fechamentos de escolas e cortes de programas. Os programas de arte foram os primeiros a serem reduzidos ou eliminados.

Mas a década de 1970 também marcou o início de um período de intenso trabalho de educadores artísticos para reavivar o interesse pela educação artística.

De acordo com Lacerda (2009):

> O uso da Arte na Educação aponta para um cenário em que as respostas moldadas e impermeáveis não podem mais ser seguidas por pontos finais. Devem, sim, serem levadas para "seres humanos pensantes", que possam reconstruí-las e adaptá-las às suas realidades e às suas necessidades. A Arte na Educação busca a intensificação do interesse por novas criações, pela reflexão e pelo desenvolvimento de uma capacidade crítica, visando à formação de sujeitos ativos e autênticos. É exatamente neste sentido que a Arte na Educação atua como veículo de

> transformação e um canal para o vislumbre de novas possibilidades, novos horizontes. O aluno deve ser trabalhado na sua totalidade: corpo, mente e espírito. Através desse processo, ele automaticamente vê a razão sob uma nova ótica. Na verdade, a inserção da Arte na Educação propõe uma releitura integral e profunda do processo de aprendizagem, e não apenas de forma verborrágica. Educar com Arte significa educar através do contato com o outro, do despertar dos sentimentos e da troca. É sair de si mesmo para enxergar o outro. O que se almeja é que a descoberta interiorizada de sentimentos reais evolua para a externalização dos mesmos de maneira consciente e engajada. (LACERDA, 2009, p. 49)

Esta visão da educação artística fundiu-se com outras teorias, que se tornaram geralmente aceitas durante o último quarto do século XX. Três são dignos de nota. Em primeiro lugar, o construtivismo suplantou o behaviorismo como uma teoria instrucional orientadora, baseando-se no trabalho de educadores e pesquisadores, como Jerome Bruner (1960), Jean Piaget (1974) e Lev S. Vygotsky (1978). O construtivismo postula que os alunos desempenham um papel crucial na "construção" de seu próprio conhecimento. Enquanto o behaviorismo tende a ver o professor como um dispensador de conhecimento, o construtivismo vê o professor como um facilitador que ajuda os alunos a adquirir conhecimentos e colocá-los em uso individual.

Em segundo lugar, o pós-modernismo tornou-se o sucessor do modernismo. Identificada pela primeira vez na arquitetura por Charles Jencks (1977), a característica unificadora da teoria pós-moderna é a ausência de domínio cultural. Na educação artística, isso levou a uma maior ênfase no multiculturalismo e na expansão do cânone tradicional.

Terceiro, a teoria das inteligências múltiplas, desenvolvida por Howard Gardner (1983), aponta que as crianças pensam e aprendem com base nas forças intelectuais individuais. Gardner inicialmente identificou sete inteligências – musicais, cinestésicas corporais, lógico-matemáticas, linguísticas, espaciais, interpessoais e intrapessoais – e mais tarde acrescentou outras.

As crianças são artistas naturais. Desde a infância, eles se deliciam com a interação de luz e sombra, forma e cor. Objetos pendurados em um móbile e as formas elementares de bolas e blocos os fascinam. À medida que as crianças se desenvolvem, elas conectam o visual e o tátil: brincar no cereal derramado, esculpir areia na praia, pintar a dedo e rabiscar com giz de cera. Eles criam sombras em manchas de luz solar e colocam gravetos para formar padrões.

No momento em que a maioria das crianças entra na escola formal, elas passaram de rabiscar e empilhar para uma representação bidimensional e tridimensional mais deliberada. Para crianças mais novas, as primeiras representações geralmente são de realidades internas. Quando solicitados a descrever suas obras de arte, eles contam histórias detalhadas e imaginativas. Com o passar do tempo, os desenhos e esculturas das crianças começam a refletir suas observações do mundo.

Nutrir o desenvolvimento natural de sensibilidades artísticas e respostas criativas é o impulso universal da educação artística elementar.

Um especialista em arte pode trabalhar diretamente com os alunos por apenas quarenta ou cinquenta minutos uma vez por semana, mas idealmente a arte é ensinada com mais frequência - diariamente em algumas escolas. A arte também é parte integrante das artes da linguagem, estudos sociais, matemática e ciências em muitas escolas. O especialista em arte, além de ensinar as crianças, ajuda os professores da sala de aula a misturar arte com outras disciplinas. Essa colaboração também expande o assunto da arte, levantando questões sobre a estética e o lugar da arte na cultura e na sociedade. Quando a arte é valorizada como um assunto central dessa forma, as obras de arte infantil proliferam nas salas de aula e nos corredores. As obras de arte incorporam temas de outros assuntos e são criativas e individualistas.

> [...] a obra de arte exprime coisas, mas ela mesma não sabe disto. É inconsciente. As telas penduradas nas paredes dão vida à sala. Todavia somente nós sabemos disto. Não ocorre o mesmo com a ideia em nossa mente. A ideia é auto - consciente. Em nós a impressão mental (espécie impressa intelligibilis) se conscientiza, expressando-se em conhecimento acabado, atenção direta e reflexa. Também as sensações são conscientes, mas apenas com a atenção direta. Na obra de arte a expressão é apenas objetiva; algo há nela que objetivamente, mas não subjetivamente, a mantém em relação intencional com o objeto, ao qual

> tem como tema. A obra é apenas sujeito objetivo, mas não sujeito consciente. Intrinsecamente, pois, há sujeito objetivo e expressão objetiva. Mas, o homem, como sujeito exterior à obra de arte, encontra fundamento para uma interpretação (PAULI, 1997, p.73).

Aprender em artes visuais envolve os alunos fazendo e respondendo a obras de arte, utilizando o mundo como uma fonte de ideias. Os alunos se envolvem e desenvolvem conhecimentos de artes visuais, habilidades, técnicas e processos, e usam materiais à medida que exploram uma variedade de formas, estilos e contextos.

Os alunos aplicam seus conhecimentos e compreensão por meio do uso adequado e habilidoso das práticas das artes visuais. Conforme os alunos progridem nos níveis de Artes Visuais, seu conhecimento, compreensão e prática como artistas e espectadores aumentam por meio da exposição a uma variedade de artistas, artesãos e designers. Os alunos se envolvem com obras de arte, ideias de artes visuais, práticas, histórias e teorias. Eles descobrem novas maneiras de representar e expressar suas observações, ideias e imaginação.

Por meio do aprendizado em artes visuais, os alunos consideram como as culturas e sociedades moldam a prática das artes visuais e como os artistas e espectadores contribuem para uma sociedade criativa. Eles consideram como forças históricas e comentaristas críticos moldam a contribuição das ideias artísticas para a sociedade e a cultura. Os alunos aprendem como contextos formativos, como experiência pessoal, família, sistemas de educação, valores, crenças, cultura, classe e sociedade moldam as práticas das artes visuais de artistas e espectadores.

PINTURA: UMA LINGUAGEM VISUAL DE AUTO EXPRESSÃO

Como uma das primeiras formas de autoexpressão, a pintura é uma dança visual da imaginação. Precede a linguagem oral, tornando visíveis os pensamentos, permitindo até mesmo aos mais pequenos comunicar as suas ideias, expressar o que estão a sentir, construir conhecimentos e tentar dar sentido ao seu mundo. A pintura dá voz ao não dito, permitindo que as crianças explorem, descubram e experimentem antes mesmo de poderem atribuir palavras ou significado ao que pintaram.

Assim como seus pares pré-históricos, as crianças de hoje consideram a pintura uma satisfação inata. Não apenas a pintura tem apelo sensorial, mas o efeito da aplicação de tinta em uma superfície é imediato e atraente.

A pintura também é uma experiência enriquecedora que apoia o crescimento, o desenvolvimento e a autoexpressão de crianças pequenas e oferece muitos benefícios para seu desenvolvimento físico, emocional, social, cognitivo e de linguagem.

Como uma atividade cinestésica envolvendo a parte superior do tronco, braços, mãos e dedos, a pintura oferece muitas oportunidades para o desenvolvimento motor grosso e fino, bem como para a coordenação olho – mão e integração sensorial. À medida que as crianças pintam com pincéis de cabo longo e fazem movimentos radicais com os braços no papel, elas ganham força de preensão e equilíbrio. O ato de pintar também melhora a capacidade do cérebro de integrar funções como o pensamento criativo com planejamento e execução.

O processo de pintura apoia o senso positivo de self das crianças. Isso permite que eles adquiram habilidades, entendam suas preferências artísticas e estilo único e desenvolvam confiança e orgulho em seu trabalho. Como uma experiência sensorial calmante, a pintura pode fornecer às crianças apoio emocional, bem como uma forma de processar experiências emocionais.

A pintura envolve uma série de tarefas cognitivas para as crianças, incluindo concentração, planejamento, fazer escolhas, resolver problemas, avaliar, executar, retrabalhar e persistência.

Também inspira uma compreensão crescente dos elementos artísticos e conceitos espaciais, como cor, forma, tamanho, linha, textura e direcionalidade. Enquanto as crianças exploram com tinta, elas experimentam imagens, padrões, relações de causa e efeito, pensamento crítico e simbólico e discriminação visual.

O AVANÇO DAS TECNOLOGIAS E A ARTE

O rápido avanço da tecnologia da computação transformou a arte em todos os níveis. A produção de arte, seja no mundo profissional ou nas escolas, muitas vezes é auxiliada por programas de computador que permitem aos artistas criar e manipular imagens eletronicamente. Essa nova capacidade levanta

questões estéticas sobre a natureza da arte. Por exemplo, uma obra de arte finalizada deve ser enquadrável? Quando, aliás, uma obra deve ser considerada "concluída"? No mundo comercial, o trabalho de um ilustrador pode existir apenas como um arquivo de computador até que finalmente apareça em um livro ou revista. Por ser um arquivo eletrônico, a imagem também pode ser alterada repetidamente pelo artista ou pelo diretor de arte da editora até o momento de sua impressão.

> Nas aulas, alunos e professores podem vivenciar e refletir sobre situações comunicacionais em arte e suas propagações nas mídias. Haverá uma ampliação da compreensão do processo comunicacional e artístico se eles puderem relacionar questões que tratem das contradições quanto às resistências e às rupturas nos princípios éticos e nos critérios de qualidades técnicas, expressivas e socioculturais presentes nas formas e conteúdos dos meios de comunicação em arte (BRASIL, 1997, p. 41)

A tecnologia da computação também fornece recursos para história e crítica da arte. As imagens para estudo em sala de aula são rotineiramente disponíveis em formatos eletrônicos, como CD-ROM, tornando mais fácil para a escola manter um extenso acervo de referências visuais. As edições eletrônicas de enciclopédias e outros textos oferecem "extras" não encontrados na impressão, como filmagens e frases de efeito. Esses extras animam e ampliam os recursos para que os alunos não apenas leiam as informações, mas as vivenciem.

Leote (2010, p. 4) explica que:

> Ao encontro da arte com a tecnologia nomeamos “arte-tecnologia” […] é considerada uma especificidade dentro da arte que vê a tecnologia como integrante da formatividade da obra. Para se referir a esse tipo de arte, são aceitas as expressões “arte eletrônica”, “arte digital”, […] entre outras, e, como preferimos, “arte com mídias emergentes”. Por isso, a expressão “arte e tecnologia”, […] passa a designar uma conceituação mais abrangente, que assume variados modos de fazer utilizando processos e tecnologias diversas – o que não quer dizer que o uso do processo tecnológico integre, fisicamente, a forma da obra.

Portanto, segundo a autora, percebe-se que a tecnologia está interligada às artes.

O número de salas de aula "conectadas" continua a aumentar. Conexões eletrônicas entre uma sala de aula ou computador de laboratório e a Internet tornam as viagens de campo virtuais cada vez mais disponíveis como ferramentas instrucionais. Se os professores não puderem levar seus alunos fisicamente a um museu, eles podem levá-los eletronicamente. Passeios virtuais por muitas das galerias de arte e museus do mundo estão expandindo os horizontes de ensino.

Em vez de olhar a tecnologia como uma forma de substituir a arte tradicional, pergunte a si mesmo: Como posso usar a tecnologia para aprimorar o processo de criação de arte? A arte e a tecnologia exploram a criatividade de maneiras diferentes, então vamos usar ambas para criar oportunidades de aprendizado significativas e envolventes.

Em primeiro lugar, a manipulação digital é uma maneira de transformar a obra de arte digitalmente. Usando uma variedade de técnicas e métodos, os artistas podem alterar uma obra de arte tradicional para alcançar novos resultados. Nós geralmente vemos esse estilo na forma de de . No entanto, o mesmo pode ser feito para um desenho ou pintura criado por um aluno.

À medida que a paisagem tecnológica continua a evoluir, seu uso na arte reflete nosso desejo de criar coisas novas e de fazê-lo de maneiras novas e inovadoras. Mais e mais hoje, vemos a interação entre arte e tecnologia agindo como um elemento intrínseco dentro de um conceito artístico, seja ele o produto final em si ou no processo de criação.

A arte, em todas as formas, pode ser criada e distribuída em todo o mundo digital, sem nunca ter que passar por galeristas e críticos reptilianos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se perceber por meio de assuntos abordados neste artigo que a Arte deve ser significativa, promovendo mudanças onde o currículo é proposto dentro das escolas.

Deve-se buscar uma aprendizagem na qual o aluno considere o objeto de estudo como algo significativo e importante para a sua vida.

O professor precisa compreender a diversidade de diversas situações onde podem ocorrer problemas, se apresentando a cada aluno em particular, segundo seu nível de competência e as determinações internas e externas de um tempo de criação, dentro de seu processo de aprender a realizar formas artísticas.

As artes visuais, a música, a dança e o teatro pedem que as suas particularidades sejam abordadas no mesmo momento em que interagem com o currículo, como, por exemplo, desenvolver a criatividade, a sensibilidade e autocontrole.

Percebe-se a importância da Arte nas escolas para um desenvolvimento integral e significativo das crianças, porque por meio das linguagens artísticas elas poderão desenvolver habilidades significativas, já que esse ensino proporciona a liberdade de expressão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria e Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC, 1997.

BRUNER. Jerome. **O processo da Educação**. New York. Norton. 1960.

JENCKS. Charles. **Modern Movements In Architecture**. Nova York, Rizzoli. 1977.

LACERDA, Vivian. **A importância da arte na educação – vida plena à cidadania**. Disponível em: http://www.rumosdobrasil.org.br/2009/10/29/aimportancia-da-arte-da-educacao-vida-plena-a-cidadania/. Acesso em: 16 de julho de 2021..

LEOTE, Rosangella. Considerações sobre arte e tecnologia. In: RAMOS, Stella; LÖBEL, Thelma Azevedo. **Arte e tecnologia**. São Paulo: Caixa Cultural, 2010.

PAULI, Evaldo. **Enciclopédia Simpósio**. Florianópolis.1997. Disponível em: http://cfh.ufsc.br/~simpozio/megaestetica/e-cores/3911y035.html. Acesso em: 13 de julho de 2021.

PIAGET. Jean. O direito a Educação no Mundo Atual. In: **Para onde vai a educação?** Trad: Ivete Braga. Rio de Janeiro. José Olympio. 1974.

VERUNSCHK, Micheliny. **A arte na escola: um longo caminho**. 2008. Disponível em:http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd_pagina=2720&cd_materia=366. Acesso em: 16 de julho de 2021.

VYGOTSKY. L. S. **The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge. 1978.

Luiz Ricardo Fueta
Licenciatura Curta e Plena em Educação Artística. Bacharel em Artes Plásticas pela Faculdade de Artes Alcântara Machado (FAAM). Professor de Ensino Fundamental II e Médio no Estado (SEE) e na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).

A INCLUSÃO E A DISLEXIA NA EDUCAÇÃO

Marcela Knablen de Souza

RESUMO: Este artigo tem como objetivo elucidar as diversas maneiras de inclusão de crianças com deficiência no ensino regular, e mostrar algumas estratégias a serem seguidas para que diminuam as dúvidas dos docentes bem como das instituições escolares. Sabe-se que a inclusão não é impossível, porém ainda encontramos muita resistência e grandes obstáculos que precisam ser superados. A escrita deste artigo está baseada em pesquisas bibliográficas qualitativas acerca do tema.

Palavras-chave: Acolhimento. Acesso. Integrar. Incluir. Deficiências. Transtornos de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A inclusão é entendida, proporcionalmente, como a educação fornecida às pessoas portadoras de distúrbio de aprendizagem ou de necessidades educacionais especiais, de forma acessível e igualitária, no sistema de ensino em todos os seus níveis.

Na sociedade atual, a inclusão nas escolas de ensino regular tornou-se um enorme desafio. Entre os motivos, está o fato das escolas terem que se moldar às necessidades educacionais especiais, para que recebam o estímulo e o incentivo necessários e tenham uma educação eficaz de qualidade.

Acredita-se que no Brasil em média 15 milhões de pessoas possuam algum tipo de necessidade especial. Sabe-se que essas podem ser de diversos tipos, como: deficiências múltiplas, auditivas, físicas, mentais, visuais, entre outras. Sabe-se ainda, que no mundo todo, cerca de noventa por cento dos casos de pessoas com necessidades especiais, são crianças. Na educação básica, algumas passam por algum tipo de dificuldade de aprendizagem relacionada à linguagem, sendo estas: dislexia, disgrafia e a disortografia.

Entre todos os tipos de necessidades especiais acredita-se que a dislexia seja a de maior frequência na educação e mereça uma atenção especial. A dislexia é considerada como a incapacidade parcial, ou total, da criança ler compreendendo o que se lê. Assim, estudos mostram que a dislexia é uma dificuldade de aprendizagem de origem neurológica. Ela caracteriza-se pela dificuldade que a criança ou adulto têm no conhecimento correto da leitura ou pela dificuldade na habilidade de decodificar ou soletrar.

A INCLUSÃO E A DISLEXIA NA EDUCAÇÃO

O professor, ao elaborar seu planejamento, deve sempre respeitar as necessidades individuais de cada aluno, podendo modificar as atividades e estratégias de ensino a todo o momento, já que o professor não é um mero transmissor de conhecimento, mas sim, um facilitador de sua construção. Para alcançar este objetivo, é necessário o envolvimento de todos, sem distinção, resultando no sucesso da aprendizagem.

Além dos professores, também é necessário que todos os funcionários das instituições de ensino estejam preparados para o trabalho com os alunos Portadores de Necessidades Especiais (P.N.E), para assegurar um bom desenvolvimento entre os membros, garantindo sempre os seus direitos.

No entanto, para que estes não sejam mais alvo de preconceito e de discriminação, as pessoas com as quais conviverão no ambiente escolar devem estar bem informadas e preparadas, para que haja o respeito e o bom convívio, respeitando as limitações e as diferenças.

A dislexia, não é resultado de uma má alfabetização, de uma condição econômica baixa ou de uma baixa inteligência, a pessoa com dislexia possui inteligência a ser desenvolvida.

A Palavra Dislexia vem do grego “dus”, que significa difícil, e “lexis”, que significa palavra, servindo para qualificar o transtorno de aprendizagem da leitura, escrita e soletração.

A dislexia deve ser avaliada e diagnosticada por uma equipe médica. Adquirido o diagnóstico preciso, é possível, então, dar condições para um acompanhamento adequado das dificuldades de cada um, para alcançar um bom resultado. A dislexia se apresenta de diversas maneiras e pode ser identificada na infância ou até mesmo na fase adulta. Quando os pais ou professores se depararem com crianças que apresentam dificuldades de leitura e soletração, é necessário o início da investigação, e devem procurar se existem casos de disléxicos na família.

Mesmo com ajuda dos professores é necessário que os pais encaminhem seus filhos para tratamentos neurológicos, que ajudem no distúrbio dos portadores dessa condição.

Nenhum indivíduo com problemas de leitura pode ser diagnosticado como disléxico sem uma prévia análise. O professor deve analisar também sua prática docente para poder identificar os erros que acontecem em sala de aula, pelo fato de não estarem plenamente preparados para a convivência com as diferenças encontradas entre os estudantes.

Muitos professores, por não reconhecerem seus erros, acabam estagnando seus métodos de ensino, fechando seus olhos para a diversidade da sala de aula e para as diversas maneiras de lidar com seus habitantes. Para que ocorra uma justa evolução, uma mente aberta é o princípio ativo das necessidades da sala de aula. Reconhecer os seus erros e, mais importante, aprender a como consertá-los, é a principal forma de crescimento do profissional.

O professor deve ficar atento em suas avaliações para diagnosticar dificuldades na compreensão de textos. Para isso, deve-se realizar testes de leitura constantes, identificando desde cedo os pontos fracos e fortes do aluno.

Pode-se dizer que existem as possibilidades do número de evasão escolar estar relacionado às dificuldades de aprendizagem ligadas à linguagem.

Com a falta de conhecimento sobre Dislexia, o aprendizado das crianças torna-se um obstáculo. As habilidades de ler e escrever são desenvolvidas nos disléxicos quando é realizado um trabalho interdisciplinar com a ajuda de profissionais da medicina, como psicólogos e fonoaudiólogos, mas com soluções advindas do próprio ambiente escolar.

O professor é o principal agente do processo de ensino e aprendizagem. Este precisa ter a qualificação necessária, referente ao processo de auxílio da aquisição da leitura e escrita. Além disso, fazer um trabalho eficaz dentro da escola, pois problemas como a Dislexia podem perdurar por toda trajetória escolar.

Para evitar um dano maior, é necessário formar a consciência fonológica dos sons da fala, bem como o ensino do sistema alfabético. É por este processo que a criança fará a reflexão acerca da escrita das palavras. Como resultado da falta de consciência fonológica, ocorrerão “saltos” de grafemas na alfabetização.

Uma criança disléxica não é uma criança doente ou com deficiência, é uma criança com transtorno ou distúrbio por motivos relacionados a um desenvolvimento comprometido, seja por fatores inadequados como alimentação imprópria, ou nascimento prematuro, mas sim um distúrbio genético.

Ser disléxico não é uma circunstância negativa, pois estes podem ser extremamente inteligentes e talentosos em vários segmentos como música, arte, vendas, comércio, entre outros. O disléxico pode ser também um superdotado com capacidades muito produtivas, e até mesmo possuir características de liderança.

Os disléxicos são considerados com transtorno ou distúrbio de uma conduta considerada como um quadro neurológico e linguístico, sendo que a síndrome que compromete a aprendizagem eficiente de leitura e escrita não afeta suas ideias ou talentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão é um processo pelo qual a sociedade se adapta para inserir todos os indivíduos com suas especificidades, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades educacionais especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade, buscam em parceria equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUORO, A. B. **O Olhar em Construção:** Uma Experiência de Ensino e Aprendizagem da Arte na Escola. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COMENIOS, J. A. **Didática Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 1985.

CRAIDY, C.M. (ORG.). **Convivendo com Crianças de 0 a 6 anos**. O Educador de Todos os Dias. Cadernos Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação. 1998.

DELORES, J. (Coord.) Os quatro pilares da educação. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2004.

EAGLETON, T. **A Ideologia da Estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Docente. 29ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROIS, J. P. Notas sobre a Educação Estética e Artística in **Revista Formar, Porto: Ed. APEVT, nº. 16, 2001**.

FULLAN, M e HARGREAVES, A. **A Escola como Organização Aprendente:** Buscando uma Educação de Qualidade. Porto Alegre; Artmed, 2000.

FUSARI, Maria F. de Resende; FERRAZ, Maria Heloísa C. De Toledo. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2004.

GALLO, Márcia. **A Parceria Presente - A relação Família-Escola numa escola da periferia de São Paulo**. São Paulo: LCTE Editora, 2009. p. 106-115

GARDNER, H. **Estruturas da mente:** A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, H. **As Artes e o Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MANACORDA, M. A. **História da Educação:** Da Antiguidade aos nossos Dias. São Paulo: Cortez, 1989.

MORAN, J. **Aprender e colaborar**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/c>. Acesso em 25 mar 2019.

MUSSEN, P. (Org.). **Carmichael´s manual of child psychology**. New York: Wiley, 1970.

NÉRICI, I. G. **Lar, escola e educação**. São Paulo: Atlas, 1972.

NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Revista Paidéia, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, 1998**.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Tradução Ana Maria Netto Machado, Porto Alegre: Artmed, 1985.

PARO, V. H. "Democratização da Gestão Escolar" - V FORUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2002, Santa Cruz do Sul. **Anais: Humanizando teoria e prática**. Santa Cruz Do Sul: Edunisc, 2002. p. 60-64.

PARO,V. H. **Por dentro da escola pública**. 5. ed. São Paulo: Xamã, 1995.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 1997.

PIAGET, J. **Para onde vai à educação**. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

REGO, N. P. **A escola e a Família**. São Paulo: Ática, 2003.

TIBA, I. **Disciplina, limite na medida certa**. São Paulo: Gente, 1996.

TIBA, I. **Quem Ama Educar!** 68. ed. São Paulo: Editora Gente, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

MARCELA KNABLEN DE SOUZA

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Licenciatura Plena em Educação Artística pela Faculdade de Educação e Cultura Montessori. Especialização em Formação e Profissão Docente pelo Instituto Nacional De Educação E Qualificação Profissional (INEQ). Professora de Educação Infantil (PEI) na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).

AS BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES, CONSIDERANDO OS ESPAÇOS FÍSICOS DOS CEIS

Maria Aparecida Da Silva Rocha

RESUMO: Neste artigo apresenta-se a discussão referente à organização dos espaços nos Centros de Educação Infantil (CEIs), com enfoque para o município de São Paulo. Tem como objetivo analisar a importância do espaço para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, investigar de que maneira facilita a prática educativa e como são utilizados no dia a dia das instituições. Aborda-se a importância da organização do espaço no processo educativo e a adequação destes de modo que se propicie a qualidade dos mesmos. É considerado a organização do espaço importante ferramenta pedagógica que auxilia na prática educativa e proporciona diferentes vivências às crianças. Desta forma, destaca-se a importância da pesquisa pela abordagem diferente sobre a organização dos espaços nas instituições da cidade de São Paulo.

Palavras-chave: Organização. Espaço. Aprendizagem. Desenvolvimento. Prática educativa.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe a apresentar a discussão sobre a organização dos espaços na Educação Infantil, com o intuito de pesquisar exclusivamente a organização dos espaços nas creches do município São Paulo. O objetivo principal da pesquisa em andamento remete à organização dos espaços dos CEIs (Centros de Educação Infantil) - paulistanos e sua importância para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, como também a maneira como os espaços facilitam a prática educativa e como são utilizados no desenvolvimento das atividades.

Este artigo apresentará um pouco da história e contexto da Educação Infantil, assim como o currículo, especialmente nos CEIs, onde a matrícula da criança constitui-se um direito, a mesma tem função de cuidar e educar. Destaca-se também a importância da organização do espaço no processo educativo. O trabalho proposto busca auxiliar na percepção da qualidade dos espaços, como também na construção e adequação de ambientes propícios para atividades pedagógicas, auxiliando o educador em sua prática diária e contribuindo em vivências significativas para a criança. Neste contexto, justifica-se a relevância e importância desta pesquisa, com propósito de investigar a organização dos espaços na Educação Infantil.

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL [1]

No campo da educação, concepções de bebês e crianças como seres incompletos, incapazes e carentes fundamentaram propostas pedagógicas e currículos com tendências assistencialistas, compensatórios e preparatórios que consideravam a criança não em sua vida presente, mas como um eterno "vir a ser". Por isso, é preciso olhar criticamente essas concepções para desconstruir, descolonizar e desnaturalizar essas imagens de bebês e crianças como seres que não têm presente, não têm opinião, não têm poder e apenas será alguém no futuro. Esse desafio, necessário a educadores da Educação Infantil, pressupõe explicitar as relações de poder e dominação entre adultos e crianças que se justificam pela desigualdade etária e compreender suas consequências na vida de ambas às gerações.

Assim, descolonizar a Pedagogia apresenta o desafio de problematizar as relações entre adultos e crianças, compreendendo o protagonismo de bebês e crianças na produção das culturas infantis por meio do exercício cotidiano de refinar os olhares diante do imprevisto, das criações, das engenhosidades e das formas como bebês e crianças transgredem as regras impostas pelos adultos nos espaços públicos da Educação Infantil. Pensar o Currículo Integrador nessa perspectiva significa romper com as marcas do "currículo colonizador".

1 https://docplayer.com.br/17388275-Secretaria-municipal-de-educacao-curriculo-integrador-da-infancia-paulistana.html

Por isso, indicar a necessidade de conhecer as crianças reais contrapõe-se às concepções que comparam bebês e crianças aos adultos, sem valorizar suas possibilidades. O Currículo Integrador reconhece a infância como uma construção social e histórica em que bebês e crianças são sujeitos de direitos, autônomos, portadores e construtores de histórias e culturas, produz, em sua experiência com o meio e com os outros, sua identidade, sua inteligência e sua personalidade.

Como participantes e protagonistas nas sociedades em que estão inseridas, as crianças e suas formas de resistir e interrogar o mundo contribui para a consolidação de uma imagem de criança competente, ativa e crítica, repleta de potencialidades desde o seu nascimento, que influenciam e produzem transformações no cenário social, político e cultural.

Nessa perspectiva, o desafio que se apresenta é o de superar a hierarquização e o caráter instrucional que privilegia a fala de professores sobre o conhecimento, superar os treinos de linguagem escrita e o silenciamento das demais linguagens. Trata-se de promover, no dia a dia da Educação Infantil, o protagonismo dos educadores como organizadores de experiências em que bebês e crianças são igualmente protagonistas: brincantes, artistas e cientistas que pensam, projetam, agem, descobrem, criam e recriam o mundo, expressando tudo isso de forma ativa, rica e autoral.

Portanto, a infância está presente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de forma viva, resistente, provocativa e precisa ser considerada em suas diversidades e potencialidades para a construção de um currículo que efetivamente se integre com a realidade desses atores sociais, respeite suas singularidades e formas de ser e estar no mundo, e promova processos de aprendizagem e desenvolvimento pleno em bebês e crianças sem que estas vivam rupturas em seu cuidado e educação.

Um currículo na Educação Infantil entende que o brincar é uma linguagem, isto é, um modo de a criança se relacionar com o mundo e atribuir sentido ao que vive e aprende. Por isso, na Educação Infantil, o brincar não é perda de tempo, mas é fundamental para o aprendizado, pois desafia o pensamento, a memória, a solução de problemas, promove negociação entre crianças, o planejamento, a investigação, a discussão de valores, a criação de regras. Da mesma forma, entende-se que a imaginação está na base do pensamento abstrato. Este é essencial à produção e à fruição da ciência e da arte. Separar razão e fantasia faz parte de um projeto dominador e alienante de sociedade onde alguns “muitos” não têm direito a pensar e a usufruir do máximo desenvolvimento humano.

O direito à educação, ao conhecimento e à cultura deve constituir um processo único e contínuo que contemple diversas linguagens e direitos de aprendizagem de forma integrada e contextualizada.

Como afirma Arroyo (2012):

> Guiados pelo imperativo ético dos direitos dos educandos, seremos obrigados a desconstruir toda estrutura escolar e toda organização e ordenamento curricular legitimados em valores do mérito, do sucesso, em lógicas excludentes e seletivas, em hierarquias de conhecimentos e de tempos, cargas-horárias.

Cuidar e educar inicia-se na Educação Infantil, mas são ações destinadas a crianças a partir do nascimento que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental e Médio. Considerando a integralidade do processo educativo, toda a ação de cuidado traduz em sua essência uma ação educativa. Educamos quando cuidamos. Nesse sentido, o ato de cuidar transcende as ações relacionadas à higiene, à alimentação, à saúde e não está restrito à educação de bebês e crianças pequenas.

Ao contrário, apresenta-se de formas distintas, e mais ou menos intensas nas relações humanas em todas as gerações. Cuidar e educar significa, portanto, compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana e integralidade. Por isso, é considerado cuidado o acolhimento de todos os bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, sejam eles indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo, pessoas com deficiência, imigrantes e filhos de imigrantes com respeito e com atenção adequada. O cuidar está na observação, na escuta, na comunicação e na ação em comum que se estabelece entre adultos e bebês e crianças na Educação Infantil, na compreensão e no acolhimento de suas necessidades, na consideração de sua voz, gestos e choros, linguagens que expressam seus pensamentos, desejos e vontades de saber.

É a relação acolhedora e atenta entre adultos e crianças que possibilita a constituição desses atores como produtores de conhecimentos, fortalecendo a identidade de educadores como profissionais comprometidos com uma educação orientada pelos princípios democráticos e possibilitando que bebês e crianças construam os seus percursos nas relações sociais de que fazem parte, mediados pelo mundo e pelas culturas presentes nos espaços educacionais. Segundo Mello (2015), ao utilizar socialmente os

objetos da cultura, a criança se apropria das capacidades necessárias ao uso desses objetos e essa apropriação acontece com a autoria e o protagonismo da criança:

> A criança aprende quando é sujeito na vivência, na experiência, isto é, quando participa nos processos vividos com o corpo, a mente e as emoções e não como executora do que foi pensado pelo educador e pela educadora. O ser humano aprende ao se colocar de corpo inteiro nos processos. Nesse sentido, as crianças, seja na educação infantil, sejam no ensino fundamental, precisam tomar parte nas situações em que se planeja, avalia, propõe, fazem-se escolhas, tomam-se decisões, resolvem-se problemas, argumenta-se e aprende-se a pensar. (MELLO, 2015, p. 3)

Por isso, o protagonismo dos adultos deve promover o protagonismo das crianças, considerando que o processo de ensinar e aprender acontece por meio de relações de comunicação, sendo a aprendizagem resultante de ação em comum entre as próprias crianças e entre elas e os adultos. Nesse sentido, "o professor é o organizador de vivências, situações em que bebês e crianças sejam sujeitos e nas quais possam pensar juntos para aprender a pensar sozinhos, resolver problemas como grupo para aprender a resolvê-los sozinhos, decidir, escolher, planejar, avaliar, tomar iniciativa, propor" (MELLO, 2015).

O reconhecimento do papel da educação no que concerne à eliminação de toda e qualquer forma de discriminação e a promoção de igualdade implica a construção de um currículo que reconheça as desigualdades, valorize a diversidade e as diferenças, rompa com as relações de dominação de classe, raça, etnia, gênero, território e etária e possibilite a emancipação dos sujeitos. Ainda que essas formas de discriminação não tenham seu nascedouro nas instituições educacionais, elas estão aí presentes e isso requer uma atitude permanente com vistas a uma sociedade justa, à consolidação de um ambiente igualitário e democrático junto aos bebês, crianças, famílias, educadoras e educadores:

> Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (PARECER CNE/CP nº 03, 2004, p. 3)

Um currículo integral na Educação Infantil deve ter a cisão entre corpo e mente, ao compreender que os seres humanos aprendem com o corpo inteiro quando se envolvem nos processos de conhecimento, inclusive com a emoção - o desejo, a vontade, o interesse, a necessidade - aprendem como sujeitos ativos, movimentando-se em buscas e ações que congregam corpo, mente e vontade:

> O currículo que se dá no espaço e tempo vivido, na relação e interlocução entre as crianças e os adultos, mas também no tempo do recolhimento, da individualidade e da imprevisibilidade, dos acontecimentos do cotidiano e, bem ainda para além das situações planejadas, […] isto é, o currículo diz respeito a acontecimentos cotidianos que não podem ser objetivamente determinados, podem ser apenas planejados, tendo em vista sua abertura ao inesperado. (BRASIL, 2009, p. 57).

Isso significa que uma das tarefas de educadoras e educadores é apresentar situações e vivências culturais de modo a encantar e criar desejos de descoberta e de conhecimento em bebês e crianças da Educação Infantil. Para que a educação seja integral a Educação infantil tem como meta:

- Valorizar o brincar como eixo fundamental para desenvolver habilidades, possibilitando à criança escuta e voz em suas escolhas;
- Promover um fazer pedagógico pautado no Currículo Integrador;
- Construir práticas que estejam alinhadas à garantia do direito de as crianças vivenciarem experiências que sejam integradas e que lhes permitam o contato com diferentes linguagens, desenvolvimento e acolhimento de suas manifestações expressivas, conhecimento sobre o mundo, as pessoas e o que compõem a vida humana;

• Promover a participação efetiva da comunidade nos eventos promovidos pela Unidade: reuniões de pais, Conselho de Escola e APM, envolvendo-a no processo educativo;

• Desenvolver e reforçar as práticas pedagógicas de incentivo a alimentação saudável;

• Promover reflexões e experiências para a compreensão da diversidade e construção do respeito ao próximo;

Para atingir as metas propostas, a escola deverá ter como ações:

• Desenvolver e incentivar o comportamento exploratório, a observação e a experimentação de si, do outro e do ambiente;

• Apoiar a criança promovendo situações de interação com as demais, com professores e funcionários das unidades;

• Ofertar ambientes que estimulem a aprendizagem e o convívio social;

• Estimular nas crianças a cuidar de si, o que inclui a aquisição de autonomia e o aprendizado de formas de assegurar a sua segurança pessoal;

• Disponibilizar materiais que estimulem a criatividade e o aprendizado da criança, possibilitando o amplo desenvolvimento de suas potencialidades;

• Propiciar que as crianças possam ampliar suas experiências com as diferentes temáticas e linguagens, garantindo situações significativas de construção de conhecimento;

• Dar destaque ao brincar, à ludicidade e às expressões das crianças na prática pedagógica de construção de todas as dimensões humanas;

• Considerar a organização do espaço físico e tempo como um dos elementos fundamentais na construção dessa pedagogia;

• Efetivar propostas que promovam a autonomia e multiplicidade de experiências.

Em consonância com a RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a escola deve garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. Dessa forma, percebe-se a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo bem como a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança. Para isso, se faz necessário reconhecer as especificidades etárias e as singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações diversas que estimulem seu desenvolvimento.

Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. Assim, busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos.

A brincadeira é uma atividade muito importante para a criança. Brincar dá a ela a oportunidade para imitar o conhecido e construir o novo, conforme reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos que utiliza.

Assim, as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio de experiências sensoriais, expressivas, corporais e que possibilitem uma movimentação ampla e a expressão da individualidade, favorecendo a imersão das crianças em diferentes linguagens: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. Na etapa da Educação Infantil, deve redimensionar a prática pedagógica assegurando o atendimento à criança com base na pedagogia da infância, que busque articular suas experiências e seus saberes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de modo a promover o seu desenvolvimento integral. As ações pedagógicas devem assegurar às crianças de zero a três anos de idade o seu desenvolvimento integral em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade, o acesso a processos de construção de conhecimento e a aprendizagem de

diferentes linguagens, bem como, o direito à proteção, saúde, liberdade, dignidade, brincadeira, convivência, integração com outras crianças e ao respeito.

OS ESPAÇOS DENTRO DOS CEIS E AS INTERAÇÕES

Sobre a organização dos espaços o RCNEI (1998) traz:

> A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso. Além disso, a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela. O espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela. A do que locais para simples passeio, podendo enriquecer e potencializar as aprendizagens. (Referencial Curricular para Educação Infantil. 1988, p.58)

Os espaços devem ser organizados de forma a desafiar a criança nos campos cognitivo, social e motor, oportunizando a criança de andar, subir, descer e pular, através de várias tentativas. Assim a criança aprenderá a controlar o próprio corpo em um ambiente que estimule seus sentidos e que permitam a elas receber estimulação do ambiente externo, como cheiro de flores, de alimentos sendo preparados, a brisa do vento, o calor do sol, o ruído da chuva, além de experimentar diferentes texturas. Carvalho e Rubiano (2001) dizem que "a variação da estimulação deve ser procurada em todos os sentidos: cores e formas; músicas e vozes; aromas e flores e de alimentos sendo feitos; oportunidades para provar diferentes sabores" (2001, p.111).

Personalizar o ambiente é muito importante para a construção da identidade pessoal da criança, tornar a criança competente é desenvolver nela a autonomia e a independência. Ao oferecer um ambiente rico e variado se estimula os sentidos e estes são essenciais no desenvolvimento do ser humano. A sensação de segurança e confiança é indispensável, visto que mexe com o aspecto emocional da criança. Sobre as oportunidades de interação coletiva e individual, dependendo do desejo da criança, Carvalho e Rubiano afirmam que:

> Todos os ambientes construídos para crianças deveriam atender cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil, no sentido de promover: identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para contato social e privacidade. (2001, p.109).

Para que os espaços favoreçam o brincar, os educadores dos CEIs devem ter consciência de que a brincadeira é um processo de relações entre as crianças e o brinquedo e das crianças entre si e com os adultos, e que ato de brincar é muito importante para o desenvolvimento integral da criança. Elas se relacionam de várias formas com as brincadeiras, pois existem várias possibilidades de brincar, seja individualmente ou em grupo, entre diferentes idades, entre adultos e crianças. Existem diferenças também entre as brincadeiras organizadas pelas próprias crianças, as tradicionais, jogos e atividades lúdicas propostas por adultos, com objetivos específicos a serem atingidos.

Como garantir o espaço e o tempo para que as diversas modalidades de brincar aconteçam? Nos CEIs, quais são as atividades com as quais as crianças se ocupam? Quais as experiências necessárias para que uma criança interaja? Como trazer o brincar como eixo norteador do currículo? Os bebês engatinham, andam, manipulam objetos, buscam aconchego, brincam de esconde-esconde, cantam, dançam, disputam objetos, ouvem histórias, planejam festas, brincadeiras, fazem amigos, choram e são consoladas, e vão muito além. Assim, quando olhamos as formas como a cultura é tecida no cotidiano, vemos as crianças aprendendo constantemente. Quais espaços organizar para que a experiência do brincar seja essencial para que a criança possa ser produtora de cultura, manifestando-se por diferentes linguagens.

É sabido que na tarefa de garantir às crianças seu direito de viver a infância e desenvolver-se, os CEIs, devem organizar seu currículo para que possa ampliar as possibilidades infantis do brincar no cotidiano. Nesse esforço, os CEIs, devem assegurar a todas as crianças o direito de ter acesso a informações que lhes ajudem a observar e a construir significações pessoais sobre o mundo e sobre si mesmas. As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCN) de 2009 e o documento Práticas Cotidianas na

Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares, muitos princípios do currículo holístico aparecem. Nas DCNs está posto que o currículo é um conjunto de práticas que buscam articular os saberes e experiências das crianças com o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança.

COMO PREPARAR UM AMBIENTE/ESPAÇOS POSITIVO A PARTIR DA ABORDAGEM DE EMMI PIKLER DENTRO DOS CEIS

Quando o professor possibilita vivências de diversas experiências pelas crianças dentro das unidades de Educação Infantil, vemos como é importante a organização dos espaços, tempos, materiais além das intervenções e mediações na aprendizagem das crianças. Se o ambiente é preparado para receber as crianças, estas sentirão estabilidade e segurança e assim, maior facilidade para desenvolver sua organização espacial, temporal, sensorial e emocional como um todo.

A teoria e experiência de Pikler (2010) citada por Mena (2014) demonstra que o ambiente organizado facilita a rotina e a aprendizagem. Ela descreve formas de como organizar os espaços para que a rotina não seja monótona. São orientações que são sugestões organizativas. Primeiro é preciso destacar que qualquer experiência de aprendizagem dentro do CEI deve estar associada ao ato de cuidar, porém este cuidar não pode ser realizado de forma que impeça a criança de experimentar e explorar todas as possibilidades do ambiente: movimentar-se no chão, explorar com liberdade os objetos que consiga alcançar e pegar. Um ambiente rico provoca a curiosidade e o espírito pesquisador dos pequenos, que vão utilizando o corpo para alcançar os objetos desejados.

Ao criar espaços que privilegiam áreas e equipamentos em que a criança possa engatinhar, passar por cima ou por baixo, contornar obstáculos, subir, descer, pular, saltar, escorregar, brincar com materiais simbólicos, ter contato com terra, com água, plantas e animais, com tempos organizados que favoreça as interações, os professores enriquecem a maneira de aprender e desenvolver todas as experiências de maneira interdisciplinar sem deixar a rotina cansativa. Quando o bebê se sente confortável nestes espaços, "sobram energias" para se concentrar nas experiências com os objetos e na relação com o outro. Essas interações favorecem também o desenvolvimento da fala do equilíbrio, o amadurecimento físico e motor, levando a criança a ter disposição para aprender.

Outros materiais como livros, materiais plásticos, instrumentos, objetos sonoros e um repertório musical devem fazer parte do cotidiano dos bebês. Prever as interações entre as crianças e delas com os objetos, sem que uma atrapalhe a outra. Ser acessível sem apresentar perigos, com os riscos controlados. É importante que o acesso a espaços e materiais não exija constantes restrições por parte dos adultos, para não inibir as investidas espontâneas dos bebês porque é no tempo da criança que ela aprende. Se anteciparmos, acelerarmos ou interrompermos, os aprendizados não se constituem. É fato que uma organização intencional entre o cuidar e o educar são meios de ampliar determinados saberes e conhecimentos. Ao adequar a prática pedagógica às necessidades de cada agrupamento, estes trazem o mundo para dentro da sala de aula.

A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES NO CEIS

Percebemos como a organização dos espaços possibilitam a aprendizagem destas crianças e que brincadeiras e jogos adequados à faixa etária devem estar presentes em todos os momentos. As Orientações Curriculares: Expectativas de aprendizagem e Orientações Didáticas /SME - SP traz como tema norteador o brincar na Educação Infantil. Ao brincar, as crianças são desafiadas a situações novas ou incongruentes construídas de diferentes formas, elas exploram e fazem encaminhamentos inovadores com diferentes parceiros. As brincadeiras também são espaços de poder que as crianças ocupam para exercer o controle não só sobre si mesmas, mas para se diferenciar e confrontar os adultos e sua cultura.

Todas as formas de brincadeira aprendidas pelas crianças são enriquecidas com o trabalho feito no conjunto das experiências por elas vividas nas outras dimensões: a linguagem verbal e a contagem de histórias, a dimensão das linguagens artísticas e dos saberes que a criança vai construindo enquanto pensa o mundo social e o da natureza, e a dimensão do conhecimento de medidas, proporções, quantidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de o estudo ainda não apresentar dados concretos, entende-se que a organização dos espaços necessita ser entendida pelos profissionais da educação como essencial no contexto escolar, sendo ferramenta pedagógica que pode ser utilizada de forma positiva na prática educativa como

também favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Portanto cabe ao educador planejar e refletir sobre o espaço educativo adequado, sendo acolhedor e sociável, e contribua com a criança em sua rotina diária, interligando conhecimentos de família, escola e sociedade.

O espaço deve ser desafiador, estimulador, aconchegante, que desperte o interesse e a participação, proporcionando o brincar, o criar, o imaginar, o construir suas brincadeiras, do significado, permitindo a produção de conhecimento durante a brincadeira, para que a criança supere seus limites e construa suas potencialidades, desenvolvendo diferentes áreas de conhecimento de forma cognitiva e motora. Neste sentido, o presente estudo poderá servir de subsídio para refletir a organização dos espaços das instituições de educação infantil do município de São Paulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Brasília .1988.

CAMPOS DE CARVALHO, M. I, e Rubiano, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In Z. M. R. de Oliveira (Org.), **Educação infantil: Muitos olhares** (3ª ed., pp. 111). São Paulo. 2001.Cortez.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. IN: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SÃO PAULO (SP). **Orientações Curriculares:** Expectativas de aprendizagem e Orientações Didáticas para Educação Infantil. SME. SP.2007

_____. Secretaria Municipal de Educação Cadernos da rede - **A formação continuada na Educação Infantil** (Secretaria Municipal da Educação- São Paulo: SME/DOT,2011.

_____Secretaria Municipal de Educação. **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIS da cidade de São Paulo**. São Paulo: SME/DOT – Educação Infantil, 2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **A Rede em rede:** a formação continuada na educação Infantil - fase 1, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares:** expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. São Paulo: SME/DOT – Educação Infantil, 2007.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia**. Editora: Omnisciência. São Paulo. 2016

VECCHI, Vea. O Papel do atelierista. IN: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

Maria Aparecida Da Silva Rocha
Pedagoga formada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) com Licenciatura Plena em Educação Infantil e fundamental l. Pós-graduação Lato Sensu em Educação Artística pela Faculdade Unidas de Tatui, SP. Professora de Educação Infantil na Prefeirura Municipal de São Paulo (PMSP).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Miriam Ferreira

RESUMO: Nossa pesquisa é sobre: "Refletindo práticas pedagógicas em sala de aula para alunos da EJA nos dias atuais na cidade de São Paulo", porque vimos à necessidade de se trabalhar com atividades pertinentes e apropriadas para esse público, e a importância de não infantilizar as tarefas aplicadas e de ter atividades que ofereçam desafios e crescimentos para seus alunos para que eles tenham motivação e interesse de terminar seus estudos. Capacitando-nos em nossa prática cotidiana, trabalhando de uma forma interdisciplinar as diferentes áreas do conhecimento, com referencial teórico e foco em especial na alfabetização inicial e na alfabetização matemática da educação de jovens e adultos. Nossa pesquisa estará embasada com referenciais metodológicos pesquisa empírica e bibliográfica.

Palavras-chave: EJA. Alfabetização. Motivação. Capacitação. Reflexão e ação.

INTRODUÇÃO

Vimos que a importância de se investir na EJA no Brasil, está primeiramente ligada ao reconhecimento desses indivíduos como sujeitos de direitos universais, que por causa de situações de desigualdades, teve seu acesso à Educação negada no passado e ainda é impedido no presente. A EJA (Educação de Jovens e Adultos) vem com uma proposta de "Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria", ajudando a combater o ciclo da pobreza, e diminuindo os altos índices do analfabetismo no Brasil.

Escolhemos esse tema, pois entendemos que como professoras, precisamos conhecer quem são os nossos alunos, e termos estratégias que possam suprir as necessidades dos alunos no processo de ensino – aprendizagem.

Capacitando-nos em nossa prática cotidiana, trabalhando de uma forma interdisciplinar as diferentes áreas do conhecimento, com referencial teórico e foco em especial na alfabetização inicial e na alfabetização matemática com foco na educação de Jovens e adultos.

Nossa temática nos ensina a indicarmos atividades pertinentes e apropriadas para esse público, estimulando a nossa prática da reflexão, de forma a tornar o educando o componente principal na construção de seu aprendizado. Ajudará nos como professoras a formar alunos, capazes de buscar informações em fontes variadas e utilizar a escrita como forma de expressão/comunicação em contextos diferenciados (informações, avisos, bilhetes, cartas, registro de atividades, mensagens, relatórios, contos, poesia, etc.), e a importância de não infantilizar as tarefas aplicadas e de ter atividades que ofereçam desafios e crescimentos para seus alunos para que eles tenham motivação e interesse de terminar seus estudos.

O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A história da educação de jovens e adultos no Brasil é uma inovação para a Educação, mesmo que venha se dando desde a época do Brasil Colônia. As iniciativas no sentido de oferecer educação para os jovens e adultos são recentes. No Brasil Colônia, a educação para jovens e adultos era apenas de educação para a doutrinação religiosa, visando somente um caráter religioso do que educacional.

No período do Brasil Império, tivemos algumas grandes transformações educacionais que priorizavam as necessidades de acabar com o analfabetismo.

No ano de 1876, é realizado um relatório, feito pelo ministro José Bento da Cunha Figueiredo, relatando a existência de 200 mil alunos assíduos nas salas de aulas.

Em 1940, por ser detectado um alto índice de analfabetismo no país, houve uma decisão do governo para se criar um fundo para a alfabetização da população de jovens e adultos analfabetos.

Em 1945 cria-se a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura).

Em 1947, foi lançada a 1ª Campanha de Educação de Adultos.

Eram feitas várias críticas quanto ao método de alfabetização para a população adulta, como péssimas condições de funcionamento das aulas, a baixa assiduidade e qualidade no aproveitamento dos alunos, salários baixos para os professores, e falta de qualificação dos profissionais e um material de má qualidade.

Paulo Freire sugeria que existisse uma interação maior entre o educador e o educando, e mudanças nos métodos usados.(AUTOR, PÁGINA, ANO)

Nas décadas de 50 e 60 começaram a ter mudanças em favor da educação popular. Paulo Freire se tornou a referência para educação de jovens e adultos

Trazendo mudanças na forma de se pensar, principalmente levando em conta a realidade em que os educandos vivem.

Em 1963, Freire é encarregado de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Porém, em 1964, com o Golpe Militar, deu-se uma ruptura nesse trabalho de alfabetização, já que a conscientização proposta por Freire passou a ser vista como ameaça à ordem instalada.

Acontece então o exílio de Paulo Freire e começa o início de programas de voltados para alfabetização de jovens e adultos. Em 1967, o Governo controlava alfabetização de adultos com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), para a população de jovens e adultos visando à alfabetização funcional – aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo.

Nos anos 80, surgiram vários projetos de pós-alfabetização no qual vieram propondo um avanço nas operações matemáticas básicas e na linguagem escrita. O MOBRAL foi extinto em 1985 surgindo a Fundação EDUCAR. A década de 80 foi marcada pelas pesquisas efetuadas em torno da alfabetização de adultos.

Com a promulgação da Constituição de 1988, ficou como dever do Estado garantir ensino fundamental obrigatório e gratuito a todos.

Em 1990, a EJA se fortaleceu internacionalmente através da UNESCO, criada pela ONU no sentido de cidadania e formação cultural. Após todo esse crescimento foram criados os Fóruns Estaduais da EJA, que está cada vez maior e presente em todos os estados brasileiros.

A missão desses Fóruns era de que cada Estado realizasse encontros para identificarem objetivos e ações da EJA, desde então os Fóruns têm sido constantes.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9334/96 propôs, em seu artigo 3o, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a garantia de padrão de qualidade, a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. A nova lei possui apenas três artigos, porém é considerada uma grande aquisição na área.

Na década de 90 o governo incumbiu os municípios de ficarem com a responsabilidade da política nacional retirando-se desse papel. Com isso surgem várias parcerias entre os municípios e Universidades/ ONGs.

Quando o MEC deixa essa responsabilidade de política nacional para a EJA, surgem os Fóruns com estratégias mobilizadoras das instituições envolvidas com a EJA. Entre 1999 e 2000 os Fóruns tornam-se presentes nas audiências do Conselho Nacional de Educação discutindo os currículos da EJA. Os Fóruns se tornaram tão importantes e presentes que a Secretaria da Erradicação do Analfabetismo criou uma Comissão Nacional de Alfabetização e pediu uma representação dos Fóruns. Desde então os Fóruns têm sido os interlocutores da EJA nacionalmente, ajudando e aprofundando o tema EJA no Brasil.

O Brasil firmou importantes acordos em conferências internacionais nos anos 80 e 90, dentre eles destacam-se a Declaração de Educação Básica para Todos – crianças, jovens e adultos, na Tailândia/ 1990 no qual representou o primeiro marco, em seguido foi a V Conferência de Educação de Jovens e Adultos (V Confintea), no ano de 1997, na Alemanha, firmando a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro.

Apesar de a EJA já ter ganhado uma expansão maior, muitos jovens e adultos procuram depois de muitos anos retornarem aos seus estudos e infelizmente uma grande parcela por diversos fatores como, por exemplo: o ambiente escolar não ter propostas que tragam atividades pertinentes, ou que despertem interesse por ser infantilizada e não adequada ao seu público (jovens e adultos) ou por fatores de ordem sociais e financeiros, os alunos acabam perdendo o interesse em completar seus estudos, acarretando problemas maiores para a vida desses educandos como por consequência ter dificuldades de entrar no mercado de trabalho, de ter melhores oportunidades e qualidade de vida fazendo com que esses alunos não consigam romper com o ciclo da pobreza, mas ao contrário trazendo um aumento para o ciclo da pobreza.

Pensando em Educação Popular percebemos a importância de enquanto profissionais da educação conhecermos nossos alunos, sua realidade, valorizar seus saberes e criarmos estratégias para que os alunos possam suprir as suas necessidades no processo ensino aprendizagem nos capacitando em nossa prática diária, refletindo sobre as práticas de ensino usadas em salas de aula, abrangendo de forma interdisciplinar as diversas áreas do conhecimento, com embasamento teórico e destaque especial na alfabetização inicial e na alfabetização matemática com foco na educação de Jovens e adultos.

Nosso tema ensina a propormos atividades pertinentes e apropriadas para esse público, estimulando a nossa prática da reflexão, de forma a tornar o educando o principal protagonista na construção de seu aprendizado; ajudará-nos como professoras a formar "leitores" e "escritores", capazes de buscar informações em fontes variadas e utilizar a escrita como forma de expressão/comunicação em contextos diferenciados (informações, avisos, bilhetes, cartas, registro de atividades, mensagens, relatórios, contos, poesia, etc.), e a importância de não infantilizar as tarefas aplicadas e de ter atividades que ofereçam desafios e crescimentos onde os alunos possam aprender criar, propor, analisar, e também para que eles tenham motivação e concluam seus estudos.

Infelizmente é comum vermos em salas de aula da EJA atividades como desenhos prontos para colorir, ou atividades com temáticas infantis ou memorização e textos para copiar que não diz nada para o aluno, que não tem a ver com sua realidade do seu cotidiano e que não o ajudará no dia a dia.

Entendendo a Alfabetização como direito dos alunos que por vários motivos tiveram esse direito negado, mas agora tem a possibilidade de exercer sua cidadania perante a sociedade, tendo uma melhora significativa na sua qualidade de vida, ajudando os alunos a serem críticos e reflexivos e autônomos.

O papel do professor é muito importante nesse processo de ensino aprendizagem, pois ele será o mediador, não descartando os saberes dos alunos, mas ajudando-os a saírem do senso comum, auxiliando o aluno a ter um conhecimento letrado trazendo diversidades textuais e culturais.

Nossa pesquisa estará embasada com referenciais metodológicos pesquisa empírica e bibliográfica.

Em nossa fundamentação teórica abordará propostas como de Paulo Freire, publicações IBEAC / EJA, coleção Viver, Aprender Educação de Jovens e Adultos e outros.

Em nossas pesquisas empíricas realizamos entrevistas no IBEAC (Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário) na qual a componente desta dupla de pesquisa (Miriam) foi estagiária remunerada por seis meses na equipe EJA do IBEAC, por causa disso nós (Damaris e Miriam) tivemos acesso livre a publicações, seminários com temática sobre EJA, grupos de estudos, encontros de educadores e coordenadores pedagógicos de Conselhos Comunitários que atuam na área da EJA, acesso a acompanhamentos pedagógicos em sala de aula da EJA (espaço de pesquisa cedido gentilmente pelas Coordenadoras do Projeto EJA IBEAC (Raquel e Solange)). Também realizamos entrevistas com coordenadoras pedagógicas, educadores e educandos de Conselhos Comunitários assistidos pelo IBEAC.

Em nossa pesquisa usamos registros das observações e fatos mais relevantes dos assuntos abordados.

A Pesquisa de Campo consistiu em: IBEAC/EJA, duas salas de aulas do Conselho Comunitário de Cangaíba e uma sala de aula do Conselho de Cotia, em salas divididas por nomenclatura Alfa e Pós-Alfabetização e Multisseriadas. As salas são situadas em Bairros de fácil acesso, tendo muitos educandos vindos de bairros vizinhos para poder estudar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como principal objetivo investigar as práticas pedagógicas para alunos da EJA. Verificamos que as práticas pedagógicas utilizadas para os educandos da EJA devem ser diferenciadas

das utilizadas nas escolas durante os ensinos regulares, requer um trabalho diferenciado por parte dos educadores.

Os educadores da EJA devem levar em consideração os aspectos de tempo, trabalho e bagagem que esses alunos trazem. Os professores devem realizar um trabalho no qual o foco não seja o que os alunos não sabem, mas sim, o que já sabem e a partir daí desenvolverem atividades levando em conta a realidade e idade de cada um, não infantilizando suas aulas.

Concluímos que muitos educadores sabem sobre a necessidade de não infantilizarem suas aulas, porém não sabem como proceder e não buscam meios de se informar/atualizarem para o não fazerem, continuando assim com essas práticas em salas de aulas. Pudemos verificar que toda essa teoria de não infantilizar as aulas, que existe há décadas, continua sendo uma utopia, porque os educadores a mantém apenas na teoria. Infelizmente a acomodação por parte dos educadores e educandos é o que mantém e faz com que não haja uma evolução no processo. Cabe aos educadores buscarem práticas pedagógicas que aproximem os saberes escolares com os saberes cotidianos de seus alunos, os desafios a serem cada vez mais superados, são enormes.

Sugerimos que sejam ampliados cursos regulares como os propostos pelo IBEAC as demais cidades, tentando assim erradicar práticas pedagógicas erradas e consequentemente diminuir a evasão de alunos da EJA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Coleção Viver e Aprender 1: Guia do Educador Módulos 1 e 2 Módulos 3 e 4 Módulos 5 e 6 (Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental e Ação Educativa)

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM (Legislação Internacional Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948). (Artigos de 1 ao 30)

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São

Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

INEP, **Geografia da Educação Brasileira**, Brasília: 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. Cap.6 Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: **ArtMed, 2008 193-257**.

Um dedo de Prosa Livro do Educador (Secretaria de Estado da Educação do Paraná Superintendência da Educação Departamento de Educação de Jovens e Adultos) Curitiba /SEED-PR/2006

Link: http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/168_dez03/html/encarte - acessado de março á junho/2011

O QUE É: Reportagem da Revista Nova Escola (edição no. 168 dezembro de 2003) que aborda questões atuais da educação de jovens e adultos.

CONTEÚDOS DO SITE: Formação de professores; Participação da sociedade; Educação à distância.

DESTAQUE: O que um professor de EJA precisa saber.

Link: http://www.ibeac.org.br/index. php - acessado de março á junho/2011

O QUE É: O Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário – IBEAC – é uma organização não governamental fundada em 1981, por André Franco Montoro (1916-1999) juntamente com lideranças sociais e educacionais, com o objetivo de estimular a participação e autonomia de grupos, como forma de lutar pela democracia, pela garantia de direitos e transformação de realidades.

Miriam Ferreira

Pedagoga formada pela Faculdade Sumaré. Licenciatura em Arte Visual pelo Centro Universitário de Jales (UNIJALES). Pós-graduação Lato Sensu em Ensino das Artes Visuais pela Faculdade Paulista São José. Pós-graduação Formação em Educação a Distância Universidade Paulista (UNIP). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O AUTISMO NO CONTEXTO ESCOLAR

Natali Ricarte Cardoso

RESUMO: A inclusão escolar de deficientes é um tema polêmico que vem sendo amplamente discutido pela sociedade. Com a intencionalidade de conhecer melhor o assunto, especialmente em relação à criança autista, é desenvolvida esta pesquisa. Pretende-se também definir o papel do professor e seu posicionamento, e de professores em formação, quanto a questões relativas ao assunto. A pesquisa foi dividida em cinco seções. Iniciando com um levantamento bibliográfico a respeito dos termos inclusão e integração, a seguir concepção histórica e conceito. A síndrome foi descrita de acordo com a literatura, considerando características, diagnóstico e formas de intervenção. E depois uma ênfase na educação e no papel da família para o auxílio do educando autista.

Palavras-chave: Acessibilidade. Autismo. Família. Professor. Formação Inclusão.

INTRODUÇÃO

O autismo é uma síndrome abstrusa que implica três importantes esferas do desenvolvimento humano que é a comunicação, a socialização e o comportamento. Ainda não é compreendida a causa corretamente, nem se há cura, até o presente momento apresenta apenas tratamento. (Bosa, 2002). Porém, há um consenso mundial de que, quanto antes forem diagnosticada e tratada, melhores são as possibilidades de maior qualidade de vida da pessoa diagnosticada como autista.

Este artigo buscará mostrar como acontecem as relações sociais, didáticas e metodológicas para inclusão da criança autista, analisando a perspectiva do desenvolvimento cognitivo, afetivo e histórico-cultural.

Neste sentido será compreendido sobre a observação do ambiente escolar, quanto aos aspectos pedagógicos, que orientam a prática educativa e uma profunda análise dos materiais e recursos propostos ao desenvolvimento dos processos de inclusão escolar da criança autista na instituição de ensino.

O objetivo principal desta pesquisa é discorrer sobre a inclusão no contexto escolar da criança autista.

Entende-se que para se discorrer sobre um ensino que contemple a todos os alunos, faz-se relevante discutir a formação dos professores, pois esses profissionais têm papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, físico e social dos alunos

A família exerce papel vital na educação de uma criança, primeiro lugar, mais do que o direito de cumprimento do poder familiar na escolha das opções educacionais dos filhos, possui o dever legal e a responsabilidade por decisões que atendam aos interesses dela, bem como proporcionar uma educação de qualidade para pleno desenvolvimento da cidadania da criança. (Sassaki, 1999)

CONCEITOS DE INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO

A inclusão é um tema pertinente na atualidade, embora se encontre o termo integração em muitos documentos. Veremos como alguns estudiosos do assunto definem a terminologia empregada, para inserir, na sociedade, pessoas que anteriormente se excluíam.

Contamos com alguns pesquisadores que têm contribuído qualitativamente para essa definição: Mittler (2003), Sassaki (1997), Mantoan (2003), e Guijarro (2005). De acordo com Sassaki (1999), na passagem do século XX para o XXI, ocorreu uma fase de transição entre a integração e a inclusão; contudo, na prática, ambos os processos sociais coexistem por mais algum tempo até que, gradativamente, a integração esmaeça e a inclusão prevaleça.

Durante esse processo de transição, Sassaki (1999, p.45) coloca que, inevitavelmente, as duas disposições eram faladas e escritas com abundantes significações por pessoas distintas.

> Algumas pessoas utilizam as palavras i**ntegração** e **inclusão** [...], com sentidos distintos: a integração significando 'inserção da pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade' e a inclusão significando 'modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com deficiência buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania'.

Cabe destacar que integração e inclusão não são sinônimas. Integrar significa que a pessoa com deficiência é integrada na sociedade como um todo para adaptar-se a ela. Enquanto incluir é a pessoa com deficiência ser incluída nas várias instituições sociais e estas procurarem adaptar-se para melhor atendê-las, conforme suas necessidades e possibilidades.

Segundo Mittler (2003), existe uma disparidade autêntica de valores e de práticas entre inclusão e integração. Para o autor, integração significa que o aluno será preparado para frequentar às escolas regulares, mas não "há perspectiva de que as escolas mudarão para acomodar a diversidade cada vez maior de alunos" (MITTLER, 2003, p. 34).

O pesquisador coloca que a inclusão requer da escola uma reforma radical. "A inclusão representa uma mudança de mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo" (MITTLER, 2003, p. 36), celebrando, assim, a diversidade da justiça social e da igualdade de oportunidades.

Pesquisadoras como Mantoan (2003) e Guijarro (2005) afirmam que a inclusão escolar envolve transformação na organização pedagógica e administrativa, requer, basicamente, uma mudança de atitude face ao outro; é preciso saber conviver e respeitar as diferenças.

> Valorização da diversidade como elemento que enriquece o desenvolvimento pessoal e social. As condições mais importantes para o desenvolvimento de uma educação inclusiva é que a sociedade em geral, e a comunidade educativa em particular, tenham uma atitude de aceitação, respeito e valorização das diferenças (GUIJARRO, 2005, p. 11).

É relevante destacar que, dependendo da organização da escola, ela tanto inclui como exclui o aluno, ou seja, quem não consegue acompanhar o conteúdo está fadado à exclusão. Essa realidade não é apenas para crianças com deficiência. A escola trabalha com aluno idealizado que muitas vezes não é o aluno real, e quem não se encaixa é marginalizado, excluído.

Por isso, Inclusão não é somente colocar o aluno deficiente dentro da escola, garantindo sua matrícula. Se não houver um trabalho diversificado, com um currículo flexível, aberto, propondo atividades significativas para o educando de acordo com sua realidade, bem como adaptações de seus elementos, não haverá inclusão, este aluno não estará aprendendo, adquirindo conhecimento, desenvolvendo suas potencialidades, interagindo com outros alunos e com o professor.

CONTEXTO HISTÓRICO DO AUTISMO

Desde o início do século XIX que foram descritos casos isolados de crianças com perturbações mentais graves e que revelavam distorção do processo de desenvolvimento. Nesta época, estas perturbações foram classificadas como "psicoses", assumindo-se que representavam alterações funcionais que surgiam num organismo previamente saudável (Ruiloba, 1999).

Fazendo uma rápida revisão na literatura (BOSA, 2002; ASSUMPÇÃO JÚNIOR; KUCZYNSKY, 2015) percebemos que os primeiros relatos publicados sobre o autismo datam dos anos de 1940, sendo feitos por Leo Kanner, em 1943, e por Hans Asperger, em 1944. Nessas publicações os médicos "[...] forneceram relatos sistemáticos dos casos que acompanhavam e de suas respectivas suposições teóricos para esse transtorno até então desconhecido" (BOSA, 2002, p.22). Os estudos citados evidenciavam crianças que apresentavam comportamentos atípicos, em que, logo na infância, já apresentavam déficits nas esferas sociocomunicativa e comportamental, o que acarretava prejuízos qualitativos, principalmente na sua interação com os outros.

A partir de 1943, os conceitos de Transtorno do Espectro do Autismo, psicose e esquizofrenia se confundiriam e seriam usados de maneira intercambiável durante muitos anos, o que atualmente foi superado.

Historicamente procederam-se outros estudos e o autor conceitua três importantes momentos para conhecer a formação conceitual do autismo. Nos primeiros 20 anos de estudo de 1943 a 1963 o autismo era considerado essencialmente um transtorno emocional onde os pais eram os principais

responsáveis pela trágica alteração de seus filhos. No segundo momento de 1963 a 1983 ampliaram-se as pesquisas empíricas sobre o tema e ele passa a ser associado a transtornos neurobiológicos enfocando as alterações cognitivas mais do que as afetivas. Fato que motivou a criação de escolas dedicadas especialmente ao autismo e também novos escolas dedicadas especificamente ao autismo e também novas procedimentos de modificação de conduta para ajudar as pessoas autistas a se desenvolverem. (REVIERE, 2004)

Segundo Silva, Gaiato & Reveles (2012), só na década de 80, o autismo recebeu um reconhecimento especial, diferente da esquizofrenia, possibilitando o surgimento de um número maior de estudos científicos, a denominação do diagnóstico correto e com especificação dos critérios de inclusão. A partir desse acontecimento, o problema passou a ser tratado como uma síndrome, como um distúrbio do desenvolvimento e não mais como uma psicose.

Já em 2013, o autismo teve uma nova classificação, de acordo com o CID-11 (Internation Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems), sendo englobado no grupo dos TEA, qualificado no DSM-5. O mesmo classifica o autismo em áreas do desenvolvimento: "habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação e presença de comportamentos e interesses restritos" (KUBASKI, 2014, p. 15). Conforme essas características, Santos (2011) salienta que cada autista expõe seus comportamentos de maneiras diferentes, bem como os sintomas variam de leve a grave.

CONCEITUANDO O AUTISMO

O conceito de transtorno do desenvolvimento foi introduzido para caracterizar os transtornos mentais da infância que apresentam tanto um início muito precoce quanto uma tendência evolutiva crônica. Os Transtornos do Espectro do Autismo se enquadram bem nessa categoria, uma vez que são condições clínicas de início na primeira infância e com curso crônico. Dessa forma, a síndrome autista manifestada pela criança pequena costuma persistir no decorrer da vida, em que pesem as possibilidades de melhora clínica e funcional ao longo do tempo.

Segundo Cunha (2012, p. 20), "o termo 'autismo' deriva do grego 'autos', que significa 'por si mesmo' e, 'ismo', condição, tendência". As crianças observadas pelo psiquiatra austríaco apresentavam as características de isolamento, igualmente demonstrada pelos esquizofrênicos, dando a impressão de que eles estavam presos em si mesmos. Porém, o diferencial era que no autismo esta condição já estava presente desde tenra idade

Já a definição encontrada na CID-10 (2000) é sobre o Autismo infantil: Transtorno global do desenvolvimento caracterizado por: a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo: fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto-agressividade).

Aarons e Gittens (1992) referem que as crianças autistas novas apresentam uma fisionomia perfeitamente normal, constatando-se, inclusivamente, que possuem feições faciais atrativas. Essa aparência atrativa estaria presente mesmo até nos casos de deficiência mental severa. As crianças autistas parecem perder as suas características de bebê rapidamente, isto é "Em vez de uma rechonchuda, fofa e indiferenciada cara de bebê, eles têm características ósseas altamente diferenciadas e finas. Podem ser quase de aparência aristocrática (…)." (Cunha, 2008, p. 68). No entanto, são salientadas outras características adicionais como a expressão facial vazia, olhar distante, caretas ocasionais e o evitar do contacto visual.

CONTEXTO ESCOLAR DA CRIANÇA AUTISTA

A comunidade escolar precisa conhecer e compreender as peculiaridades de cada educando para atuar com segurança acredita Cunha (2008, p.85), para quem é imprescindível que o professor invista "[...] tempo no conhecimento desse aluno através do cotidiano escolar para que se possa estabelecer as estratégias pedagógicas e reconhecer as possibilidades de aprendizado". Dessa forma, quanto maior o nível de entendimento do profissional da educação, melhor será o tipo de intervenção direcionado aos educandos com deficiência.

Nesta perspectiva, a escola deve conhecer as características da criança e prover as acomodações físicas e curriculares necessárias; treinar os profissionais continuamente e busca de novas informações;

buscar consultores para avaliar precisamente as crianças; preparar programas para atender a diferentes perfis visto que os autistas podem possuir diferentes estilos e potencialidades; ter professores cientes que inclusive a avaliação da aprendizagem deve ser adaptada; educadores conscientes que para o autismo, conhecimento e habilidades possuem definições diferentes; analisar o ambiente e evitar situações que tenham impacto sobre os alunos, alterar o ambiente se for possível; a escola deverá prover todo o suporte físico e acadêmico para garantir a aprendizagem dos alunos incluídos.

Desse modo, acredita-se que a convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças. Quando privamos os outros estudantes – os ditos "normais" – de conviverem com outras crianças com dificuldades visuais, motoras, auditivas, intelectuais ou com outras diferenças marcantes, tais como classe social, lugar de origem, religião, opção sexual etc., falhamos na sua formação, porque, quando adultas, talvez tenham menor facilidade de lidar com essas mesmas pessoas.

Considerando o papel do professor no processo de escolarização de pessoas com TEA, parece imprescindível o investimento em sua formação continuada para lidar com esse desafio. Destaca-se que um dos focos centrais da formação de professores, especialmente no caso do autismo, deve estar direcionado à desmistificação dessa síndrome, inclusive precedendo ao ensino de ferramentas e técnicas específicas para o trabalho docente (ORRÚ, 2010). Se como vimos acima, a percepção influencia a prática, uma ressignificação deste transtorno, com atenção às suas possibilidades e habilidades ao invés das limitações, pode favorecer uma mudança mais significativa na prática pedagógica do que o uso de técnicas especializadas para um sujeito com profundas limitações.

O professor deve se distanciar o máximo possível de ser um agente desmotivador da aprendizagem, assim como se relaciona com as outras pessoas, deve também tratar o aluno com necessidades especiais com respeito, amorosidade e ser um facilitador, transmitir segurança para que se efetive o processo de ensino e aprendizagem.

É importante fazer com que o aluno se interaja com o meio, sentindo-se assim um participante da vida em comum. Coll. C, Palacios, J; Marchesi (1995) propõe que os professores encontram-se normalmente, diante de um grupo de alunos com diferentes níveis, na área comunicativa linguística. Crianças que diferem quanto aos usos que fazem da linguagem, em função da procedência geográfica, social e cultural.

Os professores necessitam estar alerta para esta realidade, e para as especificidades de sua turma. Ao suspeitar dos sintomas, precisa sugerir um encaminhamento clínico para a criança e depois de feito o diagnóstico do quadro, é importante a total dedicação ao aluno, em sala de aula, e ao longo do tratamento, que envolve em partes iguais a escola, a família e profissionais da saúde. A primeira tarefa do professor é resgatar a autoconfiança do aluno. Descobrir suas habilidades para que possa acreditar em si mesmo ao se destacar em outras áreas.

O papel do professor é direcionar um olhar flexível para cada aluno que possua ou não dificuldade, é buscar a compreensão da natureza desses bloqueios, buscar um diagnóstico especializado, uma orientação para melhorar rotina da criança, e se instrumentalizar. Além de estar em formação contínua.

A PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA

A escola é o espaço mais multicultural que existe, lá as pessoas possuem funções e características distintas, mas uma mola propulsora que objetiva aprendizagem e mediação de conhecimentos constante, chamada educando. Segundo KLIN (2006) o meio escolar deve ser um lugar que propicie determinadas condições que facilitem o crescimento, sem prejuízo dos contatos com o meio social externo. A escola tem como finalidade inerente a transmissão do saber; segundo La Rosa, que aprendizagem deve ser ativa e estimulante (2006, p. 32).

Inclusa nesta escola existe um eixo organizacional e como tal há uma série de papéis que deve estar presente para que aconteça um equilíbrio entre o ensino, o educando, a instituição escolar e a sociedade (Mantoan 2003). Todos estes papéis devem ter configurações similares para que se possa atender e atingir os objetivos de qualquer escola e garantir uma aprendizagem transformadora de conhecimentos, preparando seus alunos para o meio social de que fazem parte num sentido amplo de cooperação e modificação mútuas para o desenvolvimento. (Riviére, 2004, p. 60).

Todavia, o educando, como indivíduo, é um ser complexo portador de liberdade e criatividade, podendo ou não aceitar o ensino que esta instituição ou educador promove, dependendo do seu potencial

de capacidade, de seus interesses e das influências externas que este auferi. Além disso, o êxito ou fracasso desta metodologia educativa dependerá da complementação do objetivo principal do educador, que é a compreensão e propiciar a aprendizagem, visando às necessidades individuais e sociais de seus educandos.

Numa perspectiva de escola inclusiva, o aluno é sujeito de direito e eixo principal de qualquer ação educacional; a garantia de sua trajetória no desenvolvimento de sua aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania é, por outro lado, primeira missão de toda Educação. A escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica.

Para que se faça valer uma qualidade pedagógica, é necessária uma transformação no contexto educacional: transformações de ideias, de atitudes, e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didático-pedagógico. A começar por um Projeto Político Pedagógico que contemple a aprendizagem significativa dos educandos portadores de NEE.

Além disso, o êxito ou fracasso deste processo educativo dependerá da complementação do objetivo principal do educador, que é compreender e propiciar a aprendizagem, visando às necessidades individuais e sociais de seus educandos. Este assunto: o papel do professor na educação inclusiva será discutido na seção que se segue:

O PAPEL DO PROFESSOR

O professor deve se distanciar o máximo possível de ser um agente desmotivador da aprendizagem, assim como se relaciona com as outras pessoas, deve também tratar o aluno com necessidades especiais com respeito, amorosidade e ser um facilitador, transmitir segurança para que se efetive o processo de ensino e aprendizagem.

É importante fazer com que o aluno se interaja com o meio, sentindo-se assim um participante da vida em comum. Coll (1995) propõe que os professores encontram-se normalmente, diante de um grupo de alunos com diferentes níveis, na área comunicativa linguística. Crianças que diferem quanto aos usos que fazem da linguagem, em função da procedência geográfica, social e cultural.

Os professores necessitam estar alerta para esta realidade, e para as especificidades de sua turma. Ao suspeitar dos sintomas, precisa sugerir um encaminhamento clínico para a criança e depois de feito o diagnóstico do quadro, é importante a total dedicação ao aluno, em sala de aula, e ao longo do tratamento, que envolve em partes iguais a escola, a família e profissionais da saúde. A primeira tarefa do professor é resgatar a autoconfiança do aluno. Descobrir suas habilidades para que possa acreditar em si mesmo ao se destacar em outras áreas.

O papel do professor é direcionar um olhar flexível para cada aluno que possua ou não dificuldade, é buscar a compreensão da natureza desses bloqueios, buscar um diagnóstico especializado, uma orientação para melhorar rotina da criança, e se instrumentalizar. Além de estar em formação contínua.

Para finalizar, o professor para buscar o acesso e permanência da criança autista na escola é fundamental a partir do conhecimento especializado da prática pedagógica. E uma das responsabilidades do educador é a de intervir na vida humana por meio da reflexão e da ação reflexiva, geradoras de estratégias pedagógicas para o bem comum do educando, através da busca de maneiras inovadoras, facilitadoras, diferenciadas e produtivas para a construção de uma melhor qualidade de vida para a pessoa autista. (SUPLINO, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os distúrbios ou doenças psicológicas causam mais surpresa, desordem, ansiedade e sensibiliza muito o ser humano, da mesma forma, o autismo é considerado uma deficiência que impacta a família da criança autista. Pois visivelmente ela é imperceptível, acontece com crianças normalmente saudáveis e bonitas, que não demonstram sinais físicos de prejuízo, contudo o dano causado na criança, é totalmente de cunho social, como por exemplo, não fixar nos olhos das pessoas com quem conversam, se resguarda, não obtém estímulo para interagir com as pessoas.

A deficiência se depara com preconceitos e desinformações. Muitas vezes os familiares e a própria criança sofrem cm preconceitos tanto no ambiente escolar como fora dele. Desta forma, o objetivo principal dessa pesquisa é refletir sobre a participação da criança autista no ambiente escolar, auxiliando, assim, esclarecer qualquer posicionamento sobre o autismo. Para tanto, foi adotada uma perspectiva de assentimento para com o ser humano e suas diferenças.

O desempenho clínico demanda do profissional, primeiramente, uma tolerância com respeito à temporalidade única que específica o universo destas crianças. Sabe-se que a temática do desenvolvimento do autismo é problemática, e que alguns profissionais precisam de planejamento para se desenvolver qualquer trabalho com autistas. Assim sendo, quando uma equipe multidisciplinar inicia um tratamento na criança autista, leva em consideração, o reconhecimento do valor significativo em toda a evolução da criança.

As crianças autistas, na impossibilidade em que se acham de constituir uma relação qualquer com semelhante – nem que seja de alienação - situam-se necessariamente num tempo lógico anterior à constituição do estágio do espelho. O estudo desde tempo lógico tornou possível articular de maneira interessante o papel de um agente Real no ato Simbólico que permite a constituição da imagem especular enquanto tal.

É preciso que haja uma relação para que se amenizem as dificuldades e se encontre os caminhos favoráveis ao pleno desenvolvimento do educando, tornando-se um ser ativo e participativo em sua sociedade. De maneira geral, observa-se que ainda é forte o fator "discriminação"em nossa sociedade, principalmente no que se refere ao deficiente.

Precisamos enquanto sociedade, possibilitar aos deficientes uma vida digna, onde estes passam exercer o direito à cidadania como qualquer cidadão, sem que se sintam excluídos e discriminados. Sendo que o início dessa conscientização deve atender a todos aqueles que a procuram, estando sempre aberto ao diálogo, tendo como principal objetivo o aluno, independente de suas características.

Considerando que ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas, é importante resgatar os reais objetivos de tais ações na educação infantil dada a sua total relevância no desenvolvimento do ser. Logo, concluímos que para a criança brincar não é apenas um passatempo. Por meio do jogo simbólico, cada criança cria uma série de indagações a respeito da vida, as mesmas que mais tarde, já adulta, voltará a descobrir e ordenar, fazendo uso do raciocínio. O brincar contribui para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos.

Sendo assim, a questão primordial que a criança autista nos direciona é a da escuta do inqualificável. Nesse sentido, os sons de uma criança autista, no início do tratamento, podem ser considerados como signos apresentativos, que não admitem tradução e nem interpretação. Eles são imediatos, não podem ser reduzidos a uma interpretação, e não se prestam à compreensão cognitiva. Deve-se esclarecer que a presente pesquisa não intenciona esgotar as múltiplas perspectivas e dissensões teóricas acerca do autismo infantil, e sim abrir um espaço para novas reflexões e elaborações de trabalhos futuros. Assim, com a produção deste trabalho procuramos contribuir cientificamente para uma melhor compreensão da patologia em questão, além de incentivar a produção de outras reflexões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AARONS, M. & GITTENS, T. (1992). **The handbook of autism: a guide for parents and professionals**. London: Routledge. Traduzido por Alves

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista; KUCZYNSI, Evelyn. **Autismo infantil: novas tendências e perspectivas**. 2. Ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2015.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BOSA, Cleonice. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COLL, C.; PALACIOS, J; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COSTA, Maria Ione Ferreira; NUNESMAIA, Henrique Gil da Silva. **Diagnóstico Genético e Clínico do Autismo Infantil**. São Paulo, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/%0 d/ANP/v56n1/1860. pdf. Acesso em: 04 fev. 2020.

CUNHA, P. **A criança com autismo na escola:** possibilidades de vivência da infância. In: MANTOAN, M. T. E. O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis: Vozes, 2008.

GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais In: **Ensaios pedagógicos - construído escolas inclusivas**. Um ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005. P. 7-14.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: Uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. 2006

KUBASKI, C. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo na perspectiva de seus professores:** estudo de caso em quatro escolas do município de Santa Maria/RS. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

MANTOAN, Maria Tereza Eglêr. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer**. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ORRÚ, S. E. Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. **Humanidades Médicas, v.10, n.3**, pp.1-11, 2010.

RIVIÈRE, Ángel. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, César; ÁLVARO, Marchesi; PALACIOS, Jesus. **Desenvolvimento psicológico e educação - Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, N. T. **Transtorno de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto alegre: Artmed, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Três ed. Rio de Janeiro; WVA, 1999.

SILVA, A. B. B. & GAIATO, M. B. & REVELES, L. T. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SUPLINO, M. **Inclusão escolar de alunos com autismo**. Petrópolis: Vozes, 2005.

Natali Ricarte Cardoso
Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e Artes Visuais pela Universidade Claretiano. Especialização em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Elísios (FCE). Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).

UMA VISÃO REFLEXIVA PARA AS ARTES VISUAIS

Neiva Luiza Martins de Oliveira

RESUMO: A partir do conhecimento do papel da arte na educação, como um dos instrumentos de transformação e emancipação do ser humano, e sobretudo, no que se refere à importância da atuação do professor, como um facilitador de diferentes formas de conhecimentos procuramos compreender, como a arte na educação tem, cumprido com a sua função social de formação e transformação do indivíduo. Nesse sentido, o trabalho apresentado, tem como proposta, ressaltar o papel do professor de artes, como mediador do conhecimento, de maneira interdisciplinar, por intermédio das diferentes formas de se fazer artes, a partir da estética, esta inquietação, surge do questionamento da seguinte pergunta: qual o papel da arte na educação e sua função estética? Verificou-se que, de acordo com pesquisadores e, estudiosos, que o conhecimento humano "Se constrói a partir de estruturas mentais, este processo de construção, ocorre por intermédio da mediação entre o sujeito, o objeto o meio físico e social", (Piaget, 1980) nesse sentido, como um dos objetivos da educação é a formação do indivíduo, de forma a integrá-lo a uma sociedade e que ele seja capaz de produzir, criar, observar, e desenvolver sua própria capacidade crítica, o que responde nosso questionamento inicial, sobre o papel da arte, para a educação, sobre a relevância do professor capacitado em artes, o ensino da arte, estruturado de forma estética, no sentido de direcionamento do currículo escolar, como matéria de relevância e integradora, e que vem cumprindo com o seu papel social, difundindo história, costumes, crenças, políticas, artes e diversão, é estimulando o conhecimento por intermédio das diversas formas de se fazer arte.

Palavras-chave: Arte. Função. Estética.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa enfoca a importância das Artes Visuais nas escolas de Educação Infantil, abordando esta temática enquanto elemento curricular propiciador do desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que se refere à construção da autonomia, independência e identidade da criança.

O objetivo é buscar subsídios que possam ser desenvolvidos em sala de aula transformando o conceito de pedagogia Artística Tradicional para a proposta triangular onde se desenvolve o fazer artístico, apreciação e a criatividade.

> Os parâmetros curriculares (PCN) de arte apresentam-se como Documento que inovam a abordagem pedagógica e introduzem discussão de novos conceitos, como a ideia de desenvolvimento de referências estéticas, através do estudo da história da arte. (PCN- de ARTE, P.35,42).

UMA VISÃO REFLEXIVA PARA AS ARTES VISUAIS

O Ensino da Arte tem se desenvolvido, frequentemente, dentro de um processo fragmentado. A práxis tem acontecido através de estratégias de curta duração, fazendo com que a Disciplina de Educação Artística mostre-se aos alunos como um espaço de trabalho que apresenta sempre uma novidade. Esse processo fragmentado dificulta o desenvolvimento e o aprofundamento dos conteúdos da Arte.

Acreditamos que o ensino da Arte, assim como as outras áreas do conhecimento, precisa de um processo sistematizado para que proporcione resultados significantes. Pareyson (1984) diz que: "quando a criança é capaz de produzir um objeto novo, quando ela foi capaz de olhar e perceber, teve de saber olhar e interpretar, para pôr-se em condições de revelá-lo e de interpretá-lo". Na atividade realizada, no fechamento da estratégia proposta pelo projeto, constatamos que os alunos foram capazes de transcender

o real, de somar à sua visão perceptiva as suas vivências mais os novos conhecimentos e expressarem um novo "real". (PAREYSON, 1984, p. 43)

Como olhar hoje para a arte e potenciar a sua dimensão criativa na escola do futuro? Qual o sentido e valor a atribuir à obra de arte? Como pensar visualmente e aceder a uma forma de comunicação que é preciso entender? Até que ponto a experiência estética pode influenciar o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, contribuindo para estruturar a sua vida interior? Como conhecer o Mundo através da arte? A arte como forma de expressão permite desenvolver a sensibilidade estética e a criatividade. Na nossa mente existe um reservatório de imagens (imaginário) capaz de tornar sensível e material o lado imaterial da vida. Quando o artista faz passar essas imagens para o domínio da representação simbólica, recupera uma nova visualidade expressiva que recria diferentes níveis de apropriação do Mundo.

A criatividade é a possibilidade de realizar uma produção inovadora na qual a capacidade de pensar por imagens tem um papel primordial. A flexibilidade de pensamento e o potencial criativo estão diretamente relacionados, favorecendo-se mutuamente. Para além de ver, os olhos devem trabalhar na compreensão daquilo que veem. Ver é compreender e a criança que desenha é já aquela que aprende a ver. A visão não é um fenômeno puramente óptico, e os recursos cognitivos que estão ao seu dispor constituem um rico manancial de informações. O mundo à nossa volta apresenta-se perante o olhar como uma proposta aliciante que permite a passagem, por sua vez, a um mundo próprio que é o nosso. Ver é projetar a realidade exterior no interior do nosso espírito um reflexo que espelha a possibilidade de compreender este mundo de contradições no qual o “eu” se distingue progressivamente dos outros. Para decodificar mensagens visuais, há que disponibilizar as capacidades do entendimento e da visão em si para o “ver”, há que aprender a pensar visualmente e saber interpretar as formas de aparência da realidade visível, já que umas são puramente ilusórias e outras são dignas de credibilidade. O mundo aparente, aquele que aparece perante a visão, revela-nos realidades ocultas envoltas em véus de mistério que escondem o verdadeiro significado das coisas. Por outro lado, os diversos modos de olhar refletem visões diferentes, já que a realidade visível se revela como uma possibilidade entre tantas.

A ESCOLA COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo abordaremos a contribuição e a influência na forma como o espaço é pensado e organizado na escola e como ambiente de aprendizagem. Falar da relação entre espaço e desenvolvimento infantil não é apenas falar dos lugares onde elas comem, dormem, brincam ou fazem atividades, mas é também falar das sensações vivenciadas corporalmente, é falar das imagens mentais ou representações que foram se formando através de suas experiências no meio físico e social. É também falar das possibilidades de autonomia, exploração e criação que são oferecidas à criança desde seu nascimento. Assim, ao mesmo tempo em que são realizadas as interpretações destas informações sensoriais, são construídos também, conceitos espaciais frente ao ambiente que se está interagindo. Ao nascer, o bebê, não possui uma estruturação espacial, mas começa daí um longo caminho de descobertas e explorações que favorecerá tal estruturação. Com o desenvolvimento do sistema nervoso, a criança vai coordenando e percebendo diversas sensações visuais, táteis, auditivas e de seus próprios movimentos, favorecendo a distinção do seu mundo interno e externo.

O espaço busca ser visto aqui como um dos elementos favorecedores da proposta educacional, pois direciona o tipo de intervenção educativa e a relação que se estabelece na escola, não enquanto um único fator determinante, mas sua organização tem grande influência no bem-estar dos profissionais e das crianças que ali habitam (Bassedas, Huguet e Sole 1999). São muitos os elementos que contemplam o quadro de uma proposta educacional, entre eles a rotina, os projetos, integração com a família, o aprimoramento profissional, etc.

Sendo que aqui será focado o espaço físico com um elemento importantíssimo neste processo, vendo-o como fundamental principalmente por ser um local habilitado por pessoas que possuem capacidades para agir, pensar, transformar este espaço, caso o mesmo seja propiciador de tal interação. Uma proposta educacional que se propõe a favorecer o desenvolvimento de uma criança autônoma, criativa, segura de si e capaz de ter um bom nível de interação com crianças e adultos, necessita de um ambiente que proporcione condições para que isso aconteça.

Nesta concepção, é muito importante então que o ambiente favoreça a autonomia, permitindo que ela vivencie desafios de acordo com as etapas de seu desenvolvimento, implicando a possibilidade de escolha de atividades e de materiais, circulação nos diversos ambientes (parte interna e externa da escola), independência e acesso quanto ao uso de brinquedos, acender e apagar a luz, abrir e fechar

portas, beber água, sem necessitar por longa espera do adulto para atendê- la no que for necessário. Uma escola é diferente da outra, desde sua estrutura física: os espaços, as medidas, a pintura, etc.

Mas de maneira generalizada muitas possuem semelhanças quando o não for adequado às necessidades das crianças com relação ao desenvolvimento da autonomia, construção da identidade e a necessidade do movimento que essas possuem neste período do desenvolvimento, sendo sempre necessário sofrer adaptações caso as pessoas que ali circulem tenham um olhar e um projeto pedagógico que visem tais necessidades, caso contrário, acabam se adaptando a aquele ambiente tal como ele foi entregue. Segundo Abramowicz (1995) seria muito importante que todas as construções partissem de uma pesquisa diante do quanto à maneira como o espaço é distribuído e organizado influencia no desenvolvimento e na aprendizagem da criança,26 principalmente no que se refere às interações entre criança-criança, criança-adulto, adulto-adulto.

Ressaltam a necessidade de um trabalho em conjunto onde engenheiros, arquitetos e pedagogos pudessem pensar e concretizar uma escola com um espaço que não passasse por cima de princípios importantes, os quais viabilizam o direito da criança de se sentir segura, acolhida e independente, podendo se desenvolver em sua plenitude. Bassedas, Huguet e Sole (1999), afirmam também que as crianças necessitam de espaços abertos e com o mínimo de condições higiênicas e físicas, como iluminação, ventilação, etc., para se sentirem à vontade. Se o espaço for muito pequeno, pouco iluminado e não acolhedor provavelmente vai gerar apatia, agressividade, nervosismo e uma sensação de incômodo nas crianças.

É preciso decorar e organizar o espaço de maneira que fique acolhedor, seguro, amplo e funcional para os deslocamentos. Um espaço acolhedor, harmonioso e funcional, mesmo que não garanta um comportamento adequado, é uma condição básica para consegui-lo. Entrando numa escola e observando a maneira como está organizada pode-se perceber qual é a proposta pedagógica, como a professora planeja e encaminha as atividades, como concebe a criança no seu ser, sentir e pensar. Abramowicz (1995) faz uma analogia em relação a isto comparando exatamente com o que acontece quando olhamos a roupa, como o espaço decorado, dizem muitas coisas, passam sensações, impressões, preocupações e valores que cada uma transmite através da organização do espaço do seu lar, da maneira de se vestir, etc.

O desafio que é colocado constantemente é o aprimoramento da capacidade de analisar os detalhes e significados implícitos na forma como os envolvidos ocupam o próprio espaço. Isto fará com que gere cada vez mais possibilidades de aprender sobre as relações entre as crianças e os adultos que ali passam parte de suas vidas (Ferraz e Flores, 1999). Pensar no espaço da escola faz lembrar principalmente nas crianças. Mas, este espaço também é habitado por outras pessoas, como os professores, funcionários que trabalham indiretamente com a criança, membros da família que as trazem diariamente, cada um com necessidades específicas diante do que fazem na escola. É claro que num contexto escolar o mais importante é a criança, mas se as outras pessoas que passam ou estão, não se sentirem bem e acolhidas, com certeza passarão a elas energias positivas ou negativas de seus sentimentos.

Assim, diferentes espaços são necessários para a realização das atividades desses profissionais, necessitando de um local para trabalhar em equipe, um lugar para guardar seu material, para preparar as refeições, para trocar de roupa, para realizar as tarefas administrativas, etc. Cada um na sua função interagindo num mesmo espaço e ambiente. A relação com a família também necessita de um espaço privilegiado, acreditando na necessidade da tríade (escola-criança-família) para o desenvolvimento de um bom trabalho educacional.

É importante dispor de um espaço para conversar com a família e esta com a professora e a diretora, tanto para dar como para receber informações a respeito da criança, proposta pedagógica da escola, a instituição necessita acolher a família, num espaço onde a mãe possa entrar na escola e compartilhar os momentos vividos pelo seu filho, indo muito além de deixá-los no portão simplesmente; esta é uma maneira de passar segurança a família sobre o espaço onde a criança está ficando, e esta segurança certamente será transmitida à mesma, propiciando uma melhor adaptação.

Visando auxiliar os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação na regulamentação da educação infantil, o Ministério da Educação e do Desporto, juntamente com a Secretaria da Educação Fundamental (1998), apresentou um roteiro baseado em subsídios legais e teóricos diante da estrutura básica que contempla normas e concepções no sentido de contribuir para implantação e a implementação da educação infantil, realizando considerações diante de questões ligadas ao espaço físico, entre elas: Prédio deverá ser construído ou adaptado em função do bem-estar da criança, com adequadas condições de localização, acesso, segurança e salubridade, instalações e espaço externo contemplando áreas para

atividades ao ar livre; Os espaços deverão ser projetados de acordo com a proposta pedagógica da instituição de educação infantil, a fim de favorecer o desenvolvimento das crianças de zero a seis anos, respeitando suas necessidades e capacidades; Os espaços internos deverão atender as diferentes funções da instituição de educação infantil e conter uma estrutura básica que contemple: Espaços para recepção; Salas para professores e para o serviço administrativo pedagógico e de apoio; Salas para atividades das crianças, com boa ventilação e iluminação e visão para o ambiente externo, com mobiliário e equipamentos adequados; Refeitório, instalações e equipamentos para o preparo de alimentos adequados; Instalações sanitárias completas, suficientes e próprias para o uso de crianças e para o uso de adultos; Berçário se for o caso, promovido de berços individuais, área livre para movimentação das crianças, locais para amamentação e para higienização, com balcão e pia, e espaço para o banho de sol das crianças; Área coberta para atividades externas compatíveis com a capacidade de atendimento, por turno, da instituição; Recomenda-se que a área mínima para as salas de atividades das crianças seja de 1,50m² por criança atendida; As áreas ao ar livre deverão possibilitar as atividades de expressões físicas, artísticas e de lazer, contemplando também áreas verdes.

Não é possível falar de espaço no âmbito escolar sem ressaltar os elementos que condicionam a organização deste espaço. Os recursos do ambiente podem fornecer espaços naturais ou construídos, podendo ser usados como espaços alternativos para a realização de certas atividades, transcendendo as quatro paredes da sala de aula, podendo utilizar mesas dispostas no parque para realizar um desenho, ou então, realizar uma pintura com as folhas anexadas às paredes externas da sala de aula, ou até mesmo ir até o campo de futebol próximo a escola, a biblioteca do bairro. O ambiente pode favorecer também recursos materiais (naturais ou artificiais) muito úteis para serem aproveitadas nas atividades, tais como pedrinhas, plantas, gravetos, pinhas, ou até mesmo materiais fornecidos por alguma fábrica próxima da escola, uma oficina de costura que forneça tecidos para montarem cabanas, ou utilizar os retalhos nas aulas de artes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir após pesquisas bibliográficas que, a presença da Arte nos espaços escolares, representa muito mais do que uma atitude, e afeto como podemos verificar, faz parte da essência humana, e sem a presença deste, nos espaços escolares, podemos perceber que não se consegue avançar nos propósitos de se oferecer uma educação de qualidade, que vise à formação do indivíduo para enfrentar as adversidades que a vida impõe.

A reflexão compartilhada gera um contexto de ensino e aprendizagem cooperativo, que expressa a natureza social do saber. Essa experiência coletiva, por sua vez, realimenta a reflexão de cada aluno, pois envolve níveis distintos de elaboração de saberes, o que provoca, desequilibra e promove transformações nas aprendizagens individuais. (PCN-Arte II, p. 50).

Vale lembrarmo-nos de Paulo Freire (1996) que afirmou que “não se pode falar de educação sem amor”, e não podemos falar de educação sem a presença da afetividade, nos espaços escolares, para tanto, devemos buscar estar atentos, e pensarmos em uma escola que acredite na transformação do ser humano, e que busque alcançar esse objetivo também por meio do afeto e da equidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSEDAS, EULÁLIA; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 199,p.35,42.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN): terceiro e quarto ciclos do ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. São Paulo. 2000.

PAREYSON, L. **Os Problemas da Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1984 p. 43

Neiva Luiza Martins de Oliveira
Pedagoga formada pela Universidade Camilo Castelo Branco (UNICASTELO). Bacharela em Odontologia graduada pela Universidade Universus Veritas Guarulhos (UNG). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Pamela Cristina Alvares Araujo

RESUMO: O presente artigo traz algumas reflexões teóricas a respeito da temática "A organização dos espaços de educação infantil anuncia as concepções pedagógicas vivenciadas". A proposta é apresentar através de pesquisas bibliográficas a importância de se pensar que o modo como os espaços de educação infantil são organizados revelam as concepções de educação, de criança e de currículo construídas e vivenciadas pelas pessoas que nele interagem cotidianamente. É muito comum observar espaços de educação infantil com decorações não acessíveis às próprias crianças, ou seja, são como enfeites os quais devem ser apenas apreciados. As pesquisas realizadas afirmam que os espaços devem ser compostos e organizados com as crianças, garantindo que tenham acesso às mobílias, brinquedos, objetos e as suas próprias produções expostas nos espaços, pois o espaço por si só também educa. Para tanto, as referências teóricas foram embasadas nas contribuições de alguns autores tais como: Carmem Maria Craidy, Francesco Tonucci, Gládis Elise P. da Silva Kaercher, Maria Carmem Barbosa, Maria da Graça Souza Horn, Miguel Zabalza, Loris Malaguzzi, entre outros.

Palavras-chave: Acolhimento. Acessibilidade. Educação Infantil. Concepção de criança e infância.

INTRODUÇÃO

> "Para a criança o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto o espaço é sombra e escuridão, é grande, enorme ou pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo; é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte demais ou pelo contrário, silêncio; é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor... O espaço, então começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar de sono, desde quando, com a luz, retornamos o espaço". (Fornero, apud Zabalza, 1998, p.231).

Antes de debruçarmos sobre as referências bibliografias que abordam a temática "A organização dos espaços de educação infantil anuncia as concepções pedagógicas vivenciadas" se faz necessário considerar que as ações na educação infantil são permeadas pelas brincadeiras e interações, sendo de responsabilidade do professor o planejamento das experiências de aprendizagens, bem como a organização dos tempos, dos materiais e dos espaços. Portanto, refletir sobre essa temática é também considerar algumas concepções que ao longo do tempo vêm sendo construídas, pois não é possível falar sobre a organização dos espaços de forma isolada, uma vez que: "O espaço é o retrato da relação pedagógica. Nele, vão sendo registradas as descobertas e o crescimento do grupo. Observando a organização dos móveis e objetos, é possível identificar o modo como se relacionam alunos e professores" (Madalena Freire apud Horn, 2004, p. 38).

EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Em 1988 com a Constituição Federal, bebês e crianças passaram a ter assegurado o atendimento em creche e pré-escola, sendo direito da criança, opção da família e dever do estado. Nesta perspectiva, as instituições de educação infantil deixaram de ser assistencialistas, na qual tinham como princípio básico o cuidar.

Posteriormente, em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases a educação infantil passou a ser definida como a primeira etapa da educação básica, ganhando a partir de então reconhecimento e visibilidade aos bebês e crianças pequenas. Tendo como princípio o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Ou seja, as ações do professor passaram a ser permeadas pelo cuidar e educar, como ações indissociáveis.

E atualmente, pautados na Emenda Constitucional nº 59, de 11 de Novembro de 2009, o inciso I do art. 208 da Constituição Federal, passou a vigorar com a seguinte alteração: "Art. 208 I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria". E no Art. 6º determina que: "O disposto no inciso I do art. 208 da Constituição Federal deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União".

Com essas transformações e valorização da educação infantil também se fez necessário a formação dos profissionais atuantes na área.

Para Horn (2004, p.14) "[...] investir na formação dos profissionais que atuam nessa área é um dos caminhos a serem seguidos. Historicamente, esses educadores, em sua grande maioria, sobretudo os que atendem à demanda das camadas mais empobrecidas da população, têm sua prática ancorada no fato de ter paciência, de gostar de criança, de não ter uma formação profissional, de ter um trabalho próximo às suas casas, etc".

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

"Houve um tempo em que as crianças eram vistas como incapazes e incompletas. Recipientes a serem preenchidos com o conhecimento e as decisões dos adultos. Ainda eram, em outros momentos, tidas como seres inocentes que deveriam ser protegidos da sociedade para não serem corrompidos. Ou vistas como seres biológicos cujo desenvolvimento se daria em estágios, em idades pré-determinadas, para serem consideradas normais. Ou ainda, em alguns momentos, não eram vistas. Essas maneiras de conceber a criança contribuíram para práticas adultocêntricas na Educação Infantil, que desconsideravam sua participação, seu protagonismo e seu potencial criativo. Práticas tão presentes ainda hoje". (Cores em Composição na Educação Infantil, 2010, p.13).

(1977) Qual deles é surdo?

Ainda nesta perspectiva, Loris Malaguzzi (1999) em sua poesia "Ao contrário, as cem existem" diz que a criança manifesta seus conhecimentos e curiosidades sobre o mundo em suas múltiplas linguagens. Ele descreve as cem diferentes maneiras da criança pensar, sentir, falar, inventar, sonhar. Porém, no final ele coloca que os adultos roubam-lhe noventa e nove. Pois, estamos sempre podando as iniciativas infantis, almejando que façam apenas aquilo que lhe propomos, tendo como princípio a ideia de que os adultos são os transmissores do conhecimento.

Essas e outras contribuições teóricas nos levam a refletir e a construir socialmente uma concepção de criança mais justa.

Para Moscheto e Chiquito (2007, p. 49): "A criança, desde pequena, é um ser capaz de produzir ideias, cultura, objetos concretos e simbólicos; de desenvolver sentimentos que serão válidos por toda a vida; de questionar a realidade que a cerca e a que está distante no tempo e no espaço; de produzir significados sobre si, sobre o outro e sobre o mundo".

Neste sentido, é fundamental compreender a criança como sujeito central do processo educativo, tornando as experiências mais significativas e prazerosas.

Hoje, as crianças estão tendo mais visibilidade. Quando falamos em criança logo pensamos em:

- Ser de direitos;
- Ativas;
- Construtoras de cultura;
- Com iniciativas espontâneas;
- Protagonistas em suas aprendizagens;
- Autônomas;
- Curiosas;
- Investigadoras;
- Questionadoras;
- Criativas;
- Singulares;
- Possuem voz própria;
- Tomam decisões; entre outras.

Essas ações devem ser fortalecidas pelos profissionais que convivem cotidianamente com as crianças, encorajando-as a serem cada vez mais participativas.

É necessário "[...] ver as crianças como atores sociais, que participam da construção de suas próprias vidas, que têm recursos para produzir cultura e que possuem voz própria, devendo, portanto, ser envolvidas nas situações de tomada de decisão". (Moscheto e Chiquito, 2007, p. 48).

Frato: 40 anos com olhjos de criança
Francesco Tonucci, 2008, p.225.

Figura 5: O conselho de crianças

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Recentemente, a SME-SP (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo) publicou o documento "Currículo integrador da infância Paulistana" (2015). Esse documento aponta possibilidades para "[...] desconstruir concepções de infância cristalizadas em imagens que retratam as crianças como se elas fossem todas iguais, como se elas tivessem a mesma história, o que justifica tratá-las de forma massificada, uniforme e anônima" (2015, p. 09).

As concepções que orientam o Currículo integrador afirmam que o processo de aprendizagem dos bebês e crianças acontece na: "[...] construção pessoal intermediada pela relação com o meio sócio-histórico-cultural e em interação entre pares, com os adultos e com os elementos da cultura com os quais interage [...]" (2015, p. 35).

Nesta perspectiva é reconhecer que as crianças: [...] "são sujeitos de direitos, autônomos, portadores e construtores de histórias e cultura, produzem, em sua experiência com o meio e com os outros, sua identidade [...]" (2015, p. 11). É dar visibilidade às crianças. É garantir sua participação. É ouvi-los com sensibilidade, compreendendo suas manifestações expressas pelas múltiplas linguagens. É torná-los protagonistas em seu processo de aprendizagem.

Neste sentido, o Currículo integrador (2015, p. 47) também compreende os espaços como: "[...] o segundo educador da turma, pois é, como a professora e o professor, um elemento essencial na promoção das aprendizagens dos bebês e das crianças e de seu desenvolvimento. Os materiais são diversos para que bebês e crianças explorem e se expressem por meio de diferentes linguagens e a gestão do tempo aconteça de forma variada para que bebês e crianças interajam entre si e exercitem a autonomia intelectual no planejamento, nas escolhas e na gestão do tempo".

E afirma ainda que: "A garantia aos bebês e crianças de acesso a materiais diversificados, geradores de enredos para as explorações, para as produções e para as brincadeiras infantis é condição necessária para organizar vivências promotoras de desenvolvimento cultural". (2015, p. 51).

ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A ORGANIZAÇÃO ANUNCIA AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS VIVENCIADAS

Para abordar tal tema temos como uma das referências o documento "Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana: orientação normativa n°1/2015" da SME-SP que norteia o trabalho realizado nas Unidades de Educação Infantil.

Esse documento ressalta que: "Os ambientes na Unidade Educacional expressam as concepções de currículo, de infância, de criança e de Educação infantil que permeiam as práticas pedagógicas" (2015, p. 25), "[...] podendo configurar-se como espaço de respeito à potência infantil ou de confinamento e passividade, de momentos prazerosos ou do contrário" (2015, p. 20).

Acrescenta ainda que: "É a partir do encontro com o outro, com o meio e das possibilidades que o espaço e os materiais apresentam que meninas e meninos percebem o outro, o mundo e as coisas, elaborando suas hipóteses e teorias próprias da primeira infância".

O poema "Laços, Traços... Espaços" (Rosa, 2007 in Ostetto, 2008), também nos leva a refletir quando descreve que "Espaço que vai além de meros espaços", ou seja, quando decoramos e organizamos os espaços de educação infantil estamos abarcando e expondo tudo o que nele acontece, relações, afetos, aprendizagens, desafios, descobertas...

Laços, Traços... Espaços
(Cristina Dias Rosa)

"Espaço... Espaços nossos de cada dia.
Espaços de laços, encontros, abraços.
Espaços de "caras e bocas", traços, jeitos.
"Caras e bocas" de uns.
Traços de outros.
Jeitos de todos.
Marcas, que ficam que vão e que vêm.
Espaços de construções e desconstruções.
Espaços que marcam e desmarcam.
Espaço... que vão além de meros espaços!
Ah! Espaço nosso de cada dia.
Quantas coisas a ampliar?
Quantas outras coisas a possibilitar?
Quantas outras coisas a criar?
Então, vamos lá!
A questão é começar, apenas começar".

Neste sentido, é fundamental organizar os espaços de modo em que a criança possa criar, construir e brincar. Espaços que sejam desafiadores, seguros e acolhedores. Porém, não basta apenas ter um espaço povoado por objetos, mobílias e brinquedos, "[...] é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente" (Horn, 2004, p. 15).

Os espaços devem garantir a descentralização do adulto, fortalecendo e qualificando a construção da autonomia das crianças. Horn (2004, p. 33) ressalta que pesquisadores constataram que: "Os diferentes cantos da sala de aula são separados por estantes, prateleiras, móveis, possibilitando a criança visualizar a figura do adulto, mas não precisar dele para realizar diferentes atividades". E "O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica". (Horn, 2004, p. 15). Assim, ao professor cabe "Criar condições ricas e diversificadas para que cada criança trilhe seu caminho e desenvolve suas possibilidades" (Horn, 2004, p. 09). Ou seja, o professor deve planejar e organizar com intencionalidade o tempo, espaço e materiais a serem explorados pelas crianças cotidianamente, tornando esse espaço significativo e convidativo. "Essa organização deve considerar o imprevisto, mas não o improviso, possibilitando reorganizações e intervenções sempre que necessárias, com o movimento de mobiliários, equipamentos e materiais, respeitando, assim, a produção das culturas infantis". (Orientação Normativa n°1/2015, p. 20).

Para Zabalza (1998) o espaço é por si só um educador. Moscheto e Chiquito (2007, p. 137) também afirmam que: "Mais do que compor o cenário das aprendizagens, o espaço é por si só uma situação de aprendizagem, é uma dimensão do trabalho educacional e gera uma dinâmica que envolve toda a prática pedagógica".

Refletir e ressignificar os espaços de educação infantil é um dos assuntos abordados por Horn. Infelizmente, "Na educação infantil, é comum os arranjos espaciais não permitirem a interação entre as crianças, impossibilitando sua apropriação dos espaços através dos objetos, desenhos e nomes" (Horn, 2004, p. 27).

Perrenoud (2002) diz que esta ação de repetição do professor tem a ver com sua formação inicial e contínua. Para Freire (1992) é fundamental o professor refletir sobre sua prática e sobre as teorias que desrespeitam ao público-alvo atendido, bem como avaliar e planejar sua ação cotidiana.

Neste sentido, Horn (2004, p. 37) acrescenta que "[...] os professores se apoderam dos espaços, decorando-os e organizando-os a partir de uma visão centralizadora da prática pedagógica, excluindo as crianças disso. Na educação infantil, encontramos, com frequência, paredes com bichos da Disney, figuras da Mônica e Cebolinha, 'caprichosamente' colados, sem nenhuma interferência das crianças que habitam o espaço. Entre as consequências que isso acarreta, poderíamos citar uma 'infantilização' do processo de aprendizagem, como se as crianças não pudessem trabalhar com outros enredos que não esses, e como se elas não pudessem ter vontade própria".

Craidy e Kaercher (2001, p. 74) afirmam ainda que "A decoração de um ambiente deve ser criada, ao longo do ano, pelos usuários (educadores, crianças e pais). Não é preciso ter um espaço completamente pronto e praticamente imutável desde o primeiro encontro. O espaço é uma construção temporal que se modifica de acordo com necessidades, usos, etc".

Malaguzzi (1999) diz que algumas escolas usam as paredes para expor os que as crianças e os professores criaram e que neste sentido, as paredes falam e documentam o trabalho realizado. Afirma também, que a nudez da parede também revela uma postura pedagógica que não aposta no registro e na documentação do que está sendo vivenciado.

O espaço revela em sua composição as vivências e iniciativas infantis que nele as crianças protagonizam.

Para Craidy e Kaercher (2001, p. 77): "Planejar cantos e recantos da sala de aula implica um planejamento intencional, comprometido com o retrato do grupo, com as metas que nos propomos a atingir". Horn (2004, p. 60) completa que: "[...] é pensar em como, onde e quando o educador deve interferir junto às crianças [...]".

Quando povoamos os espaços da educação infantil tendo como objetivo a interação das crianças com os mesmos passamos a assumir uma concepção pedagógica que aposta no fazer com as crianças e não no fazer para as crianças.

A Orientação Normativa nº1/2015 (2015, p. 16) nos propõe pensar sobre "Como criar ambientes que possibilitem às crianças a beleza da descoberta, da pesquisa, da investigação, do encontro com mundos imaginários criados individual e coletivamente? Como organizar os espaços para que contemplem experiências e não apenas atividades?".

Pensar no espaço da educação infantil é pensar que não estamos em uma escola de ensino fundamental e nem na casa das crianças com todos os estereótipos que derivam destes espaços, e sim um espaço que permite a vivência de ricas e variadas experiências, onde as aprendizagens são mais significativas e prazerosas.

Craidy e Kaercher (2001, p. 78) ressaltam que é necessário que haja por parte dos adultos: "[...] uma vontade de experimentar, criar uma outra forma de ver, entender, conviver com as crianças". E ainda afirmam que "Estes espaços podem ser delimitados com materiais diversos: no chão podemos definir espaços com tapetes, pano, plásticos coloridos. Nas laterais com pequenas estantes, biombos, floreiras, panos pendurados em corda, cortinas de bambu entre outros[...]".

E Moscheto e Chiquito (2007, p. 137) também contribuem ao expor que "O espaço para aprender comunica como a criança é entendida, a postura da professora, os interesses, as interações e relações que nele acontecem, os papéis estabelecidos, as propostas de trabalho, a estética, o currículo, a relação com o tempo, entre tantas outras mensagens [...]".

Por fim, a SME-SP aponta que "Os ambientes devem ser planejados com cuidado, criticidade, criatividade e em consonância com a proposta pedagógica da Unidade Educacional, de forma a assegurar: Flexibilidade para organização de novas experiências; Respeito ao ritmo e à individualidade de cada bebê e criança; Multiplicidade de materiais, objetos e brinquedos ao alcance dos bebês e crianças; Interações e participação de todos os bebês e crianças, entre si e com os adultos; Movimentação ampla e experiências entre crianças da mesma idade e de idades diferentes; Escolha, decisões e pensamento das crianças, caracterizando o desenvolvimento de sua autonomia; Recolhimento e individualidade, descanso, momentos para experiências coletivas ou em pequenos grupos; Decoração e mobiliário que respeitem e representem a diversidade humana, levando em consideração, sobretudo, os aspectos étnico-raciais e de gênero, no cotidiano das Unidades Educacionais, e a autonomia e autoria das crianças; Ambientes limpos, com conforto térmico e acústico; As marcas da construção da cultura infantil; A

proporção professor-criança: as Unidades Educacionais da rede direta e conveniada devem pautar-se em Portarias específicas da SME. (Orientação Normativa nº1/2015, p. 20").

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É muito comum observarmos nas paredes, nas mobílias e nos brinquedos de educação infantil imagens estereotipadas. Um dos motivos que levam os profissionais da área a decorar as escolas desta maneira é o fato de acreditar que estas imagens agradam as crianças e na maioria das vezes escolhem por conta própria os personagens, principalmente os da Disney. Estas imagens excluem o modo de ser e viver de algumas crianças que não se reconhecem nestas representações padronizadas. Outra escolha apresentada ao universo infantil são as imagens descontextualizadas, ou seja, infantilizar os desenhos colocando olhos e boca em objetos, alimentos, flores, sol... Mas também é preciso considerar que outro motivo que induz para essa ação é o tipo de formação que o profissional vivenciou, no qual, também foi instigado a acreditar que imagens infantilizadas e estereotipadas agradam e alegram o público infantil. Por estes motivos, que muitos dos profissionais da educação infantil repetem ano após ano esses modelos de decorações que enfeitam os espaços.

Para tanto, pensar sobre a temática abordada neste artigo "A organização dos espaços na educação infantil anuncia as concepções pedagógicas vivenciadas" é refletir também sobre todas as concepções que norteiam o fazer pedagógico, concepções construídas socialmente e historicamente.

Antes de mudar as mobílias de lugar e trocar as decorações expostas nas paredes é necessário que o professor reflita sobre sua própria prática pedagógica e sobre as concepções que está anunciando no modo como organiza e decora os espaços da unidade educacional.

Isso significa refletir também sobre: O que penso sobre as crianças? Como, onde e com quem aprendem? Como vivem suas infâncias? O que permeia o currículo da educação infantil? Qual é o meu papel?

Estes e outros questionamentos nos levam a avaliar e consequentemente qualificar nossas ações. Ações que novamente serão anunciadas nas paredes, nos desenhos, nos brinquedos, nas relações, nas aprendizagens...

Para que as aprendizagens sejam significativas é fundamental que as crianças interajam no espaço organizado e decorado com elas e por elas. É muito mais enriquecedor quando iniciamos o ano com as paredes brancas, nuas, lisas para que no decorrer das vivências e experiências as crianças possam expor suas marcas e suas produções no espaço por elas habitado cotidianamente.

Ser professor da primeira infância exige conhecer, valorizar e respeitar a infância, planejando com intencionalmente situações de aprendizagens. Ou seja, organizar o tempo, os espaços e os materiais, para que as crianças possam explorá-los sendo protagonistas, construindo cultura, conhecimento, criando hipóteses, fazendo descobertas, tomando decisões, fazendo escolhas, nessa relação e interação que o espaço por si só oferece.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/emc%2059-2009?OpenDocument acessado em 18/06/17 ás 11h32min horário de Brasília.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOSCHETO, Marta Debortoli; CHIQUITO, Ricardo Santos (Org). **Projeto Marista para a Educação Infantil**: Coleção Currículo em Movimento, v. 2. São Paulo: FTD, 2007.

MOYLES, Janet. R. **A excelência do brincar**. Trad. VERONESE, Maria Adriana Veríssimo. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org). **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas (SP): Papirus, 2008.

REDE MARISTA DE SOLIDARIEDADE. **Cores em Composição na educação infantil**. São Paulo: FTD, 2010.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana**: orientação normativa nº 01/2015 / Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2015.

TONUCCI, Francesco. **Frato: 40 anos com olhos de criança**. Tradução Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.
ZABALZA, Miguel. **Qualidade em educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Pamela Cristina Alvares Araujo
Pedagoga, também graduada em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum (FAMOSP). Pós-graduada em Alfabetização e Letramento na Infância pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), e em Formação de Educadores para a Primeira Infância pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) atuando em CEI e EMEI.

NARANJA
VERDE
AZUL
Verbales

ATRIBUIÇÕES DE DISCIPLINAS A PROFESSORES NÃO ESPECIALIZADOS NAS ÁREAS A LECIONAR: IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS DE ENSINO EM SALA DE AULA

Paulo Cordeiro Leite

RESUMO: O presente estudo tem por finalidade reflectir sobre a problemática das atribuições de disciplinas a professores não especializados nas áreas a leccionar e suas implicações nas práticas de ensino em sala de aula que não é só um assunto de fórum académico, mas social e político como cerne do debate. Durante o início do ano lectivo, os professores recebem das Subdirecções Pedagógicas os "horários", com a disciplina a leccionar, muitas vezes, não bem descriminada, ou seja, nalguns casos, que não são poucos, muitos lhes são atribuídos disciplinas que não coadunam com a sua área de formação ou especialização, beliscando de certo modo, os desígnios do processo de ensino-aprendizagem, e não só. Para o efeito, recorreu-se à pesquisa bibliográfica. Concluiu-se que as atribuições de disciplinas a professores não especializados, influencia-o a jogar a culpa aos alunos, usando "o mecanismo de defesa", atribuindo-lhes toda a responsabilidade pelas suas fragilidades e insuficiências e provocam prejuízos no rendimento dos alunos.

Palavras-chave: Professor. Especialização. Gestão escolar. Educação.

INTRODUÇÃO

O presente texto procura discutir se as atribuições de disciplinas a professores não especializados na área a leccionar causa implicações negativas nas práticas de ensino em sala de aula ou não. Procura entender os motivos que levam as Subdirecções Pedagógicas de escolas a atribuírem disciplinas a professores não especializados na área a leccionar, e compreender por que motivo os professores não renunciam a disciplina atribuída mesmo sabendo que não a domina.

Para a discussão do assunto, estruturou-se o texto em três pontos, que são: 1) domínios necessários para o desempenho profissional do professor; 2) condições e disciplina na sala de aula; 3) o papel da direção da escola na superação contínua do professor.

No primeiro ponto, o perfil do professor exige um sistema de conhecimentos, hábitos, habilidades, normas de conduta, sentimentos, capacidades, convicções e valores sociais, para desempenhar a actividade profissional adequadamente, visto que ele possui uma responsabilidade acrescida em cumprir com a missão educativa nas instituições de ensino e na realização da política educativa do Estado.

No segundo ponto, define-se o conceito de disciplina como um conjunto de regras que servem para o bom andamento da aprendizagem escolar, é uma questão de qualidade nos relacionamentos humanos, principalmente entre professor e aluno.

Ao passo que no terceiro ponto sobre o papel da direção da escola na superação contínua do professor, entende-se que a direcção da escola é operacionalizada pelo director. Então, os directores têm como missão, dirigir a escola, desde o diagnóstico da situação real, a planificação de todas as tarefas de acordo com os objectivos superiormente determinados, a organização das actividades planificadas a execução das respectivas tarefas, e o acompanhamento, execução e controlo do planificado, para detectar falhas e corrigi-las em benefício de todos os actores do processo, particularmente o sucesso das aprendizagens.

Por fim, o texto contextualiza a reflexão à realidade das escolas angolanas, que com muita frequência e com um número acentuado de professores em diversas escolas a leccionarem disciplinas que não têm nenhuma conexão com a área em que o professor foi formado, que leva a questionar se de facto não é um acto intencional de quem detém o poder de decisão em fragilizar cada vez mais a educação angolana. Procurou-se fazer duas questões a dois profissionais da educação (um director de escola e um professor).

DOMÍNIOS NECESSÁRIOS PARA O DESEMPENHO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

As atribuições de disciplinas a professores não especializados nas áreas a leccionar é uma prática que se verifica com muita frequência em algumas escolas.

Em princípio, os cursos de formação de professores, devem criar "condições para que os professor-alunos desenvolvam habilidades, disposições, saberes, sensibilidade, linguagens, conhecimentos, atitudes, valores e normas para o exercício profissional docente" (Matos, 2010 citado por Revista on line). Na mesma visão, Baxe, Fernando e Paxe (2016, p.136) convergem com o autor ao declararem:

> "O professor não deve apenas dominar a matéria que ensina, mas também compreender a maneira como o conhecimento se constitui historicamente, transpondo assim as dificuldades encontradas em salas de aulas, na elaboração e transmissão dos conteúdos a assumindo o ensino como mediação pedagógica, visando à formação de cidadãos conscientes".

A posição dos autores, remete a percepção de uma chamada de atenção sublime sobre actuação do professor, que, para além de possuir o dever de dominar a matéria que ensina deve também compreender as dificuldades em sala de aulas, no entanto, acreditamos que este pressuposto está muito longe de ser alcançado, quando se observa, com muita frequência, professores formados em Matemática a leccionarem a disciplina de Língua Portuguesa e vice-versa, em Biologia a leccionarem Educação Moral e Cívica (E.M.C), em Direito a leccionarem História ou Filosofia e assim por diante.

Estas atribuições implicam desorganização das direcções das escolas e são causadoras de inúmeros estrangulamentos que afectam grandemente o processo de ensino-aprendizagem das escolas, com maior prejuízo no rendimento escolar dos alunos. O saber do professor é preponderante para o alcance dos objetivos preconizados.

Para Tardif (2002, p.60) "a noção de "saber" remete a um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, a tríade saber, saber-fazer e saber-ser".

Dito de outro modo, o autor tem a intenção de explicar que não basta ter domínios ou noções básicas de uma ou mais disciplinas que o indivíduo deva sentir-se suficientemente capaz para desempenhar a profissão de professor, pois ela é tão sublime ao ponto de um professor incapaz destruir uma sociedade. Para se ser professor não basta apenas "saber", o domínio, deve essencialmente saber a didáctica e possuir um perfil profissional capaz de corresponder e dignificar a profissão docente.

> "Os saberes pedagógicos são compostos pelos saberes da experiência, saberes teóricos (conhecimentos) e os saberes didáctico-pedagógicos. Trata-se de saberes articulados, construídos pelo professor na prática quotidiana, a partir do exercício da docência. É na acção, reflectindo sobre a prática docente, que o professor constrói os saberes pedagógicos. Estes saberes contribuem com a formação de professores na medida em que lhes permitem entender a prática social de ensinar, as especificidades do trabalho docente e, assim, construir a sua identidade de professor (Baxe et al. 2016, p.139).

Ora, com vista a nuance dos autores citados no parágrafo precedente, pode-se aferir que, um professor que não tenha o domínio da disciplina que lecciona, está propenso a cometer muitos erros que possam perigar a aprendizagem sólida e científica dos alunos. Sendo assim, o professor poderá fingir que esteja a ensinar e os alunos, por sua vez, estarão a fingir que estejam a aprender, criando assim uma comunidade académica de fingidos.

CONDIÇÕES E DISCIPLINA NA SALA DE AULA

Quase todo o professor sabe que uma de suas tarefas mais difíceis é manter a disciplina em sala de aula, pois, nem todos os alunos poderão estar interessados no conteúdo, isto faz com que, por vezes, perturbem os demais que queiram aprender.

Todavia, Baxe, et al (2016, p.133) afirmam que "a formação e selecção de professores deve ser feita com o rigor necessário, selecionar candidatos para o exercício do professorado sem a formação devida, deixando de lado os que têm a formação de professor é arruinar as futuras gerações".

> Quer dizer que em educação se procura mostrar como deve ser feita a formação do professor, quando ela não é feita com rigor necessário e o

> professor não cumpre as expectativas dos alunos, há grandes possibilidades de alterar o ambiente da sala de aula assim como adianta:"Ora, quando o aluno percebe que o professor apresenta dificuldades na transmissão dos conteúdos, o contexto da sala torna-se desordeiro, caracterizado por um ambiente agressivo, onde as normas e regulamentos da sala são ignorados, pois, os alunos provocam o domínio e competência do professor e com esse clima é impossível ter uma aprendizagem desejada (Leite, 2020, p.83)"

Com vista a abordagem do autor, aferir que situações do gênero têm sido a realidade de diversas escolas do cotidiano angolano. Ouvem-se queixas sobre professores que durante as aulas demonstram sérias dificuldades nas disciplinas atribuídas, uma vez que não há ligação com sua área de formação. As principais dificuldades destes professores estão voltadas:

a) No domínio dos conteúdos;

b) Na sua transmissão efectiva;

c) Dificuldades na utilização dos métodos;

d) Técnicas e recursos didácticos adequados aos conteúdos programáticos a leccionar;

e) Dificuldades na escolha e aplicação dos instrumentos de avaliação de aprendizagem mais adequadas;

f) Dificuldades na competência inter-relacional e pedagógica;

g) Na planificação e no desenvolvimento da aula;

h) Recursos didácticos mais adequados para as disciplinas que leccionam

Em vista a nuance psico-pedagógica, o ensino só é possível quando há aprendizagem, quer-se com isto dizer que, para que se ensine, é necessário que se saiba como ensinar e como aprender (Sterrnberg, Forsyth, Hedlund, Horvaht, Snook &Williams, 2000).

Os teóricos fazem uma abordagem imprescindível sobre "o elemento" a ter-se em consideração para ensinar, assim sendo, na nossa percepção, quando o professor não domina o seu ofício, ele está mais propenso em utilizar aquilo que os psicólogos chamam de "mecanismo de defesa" em forma de "projecção" ou seja, o professor transfere as suas dificuldades de não domínio do conteúdo aos seus alunos, pois, quando o professor apresenta estas insuficiências, muitas vezes, se vai implicar com os alunos, atribuindo-lhes toda a culpa pelas suas próprias fragilidades, ofendendo, desprezando e infernizando a vida dos alunos até chegar ao ponto de provocar o abandono escolar deles, pois alguns alunos poderão sentir-se desconfortáveis com a conduta dos professores.

Usando o mecanismo de defesa, o professor incapacitado pode ir mais longe. De quê jeito? Confundindo autoridade com autoritarismo e chegar ao ponto de violentar psicologicamente seus alunos, isto é, humilhando-os, fazendo-os parecerem inúteis, burros, sem valor, fracos e sem aproveitamento escolar.

O professor deve fazer o uso da sua autoridade para apresentar as suas ideias, conhecimentos e experiências, mas sem desrespeitar o conhecimento dos alunos, encorajando-os à participação e encarando-os como indivíduos conscientes e responsáveis pelos seus próprios processos de aprendizagem.

> "A forma como o professor vê e analisa as diversas situações que ocorrem na sala de aula, relacionada também com as suas expectativas, influencia a forma como reage. As considerações positivas acerca do estudante e a transmissão de expectativas positivas acerca da sua capacidade para manter o bom comportamento ou alterar para um comportamento menos adequado podem ser elementos essenciais numa sala de aula (Sanches, 2008, p.253)".

Dito de maneira geral, o clima emocional da sala de aula acarreta consequências na mente e no organismo do aluno e consequentemente altera a disciplina em sala de aula. Diante de um professor severo, muito crítico, repressivo, cresce o nível de ansiedade do aluno. Assim, "Aumentam os batimentos cardíacos, as mãos transpiram, há perturbações digestivas e a capacidade de percepção diminui" (Sternber e Williams, 2000).

A situação elencada pelos autores, com muita frequência, observa-se nas escolas da cidade de Luanda e não só alunos com vontade excessiva de abandonar a escola, com falta de motivação, absentismo acentuado e há quem diga que se não fosse pelos seus pais e encarregados de educação já teriam desistido da escola em função da conduta severa, muito crítica e repressiva de certos professores.

O PAPEL DA DIREÇÃO DA ESCOLA NA SUPERAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR.

A nosso ver, a superação contínua do professor promovida pela direção da escola é uma utopia em algumas escolas na realidade angolana. Para além da falta de conhecimento didáctico, pedagógico, metodológico e sobre políticas educativas que muitas direcções de escolas não possuem, parece notório que há um excessivo sentimento de não comprometimento em continuar a superar ou capacitar os professores.

"Direção é uma das funções da gestão, entendida como um processo de determinar, isto é, afectar, ou influenciar o comportamento dos outros. A direção envolve: motivação, liderança e comunicação" para Teixeira (1998, citado por Scielo Public Health, p.).

Considerando o Dicionário das Ciências Sociais, Birou (1982, p. 116) "destaca a função da direcção em examinar primeiramente os problemas colocados, depois de elaborar projectos, procurar, reunir e preparar meios, pô-los em acção e finalmente administrar, controlar e fazer o balanço da execução".

A direção da escola é operacionalizada pelo diretor. Com efeito, os diretores têm como missão, dirigir a escola, desde o diagnóstico da situação real, a planificação de todas as tarefas de acordo com os objetivos superiormente determinados, a organização das actividades planificadas, a execução das respectivas tarefas, e o acompanhamento, execução e controlo de todo o planificado, para detectar falhas e corrigi-las em benefício de todos os actores do processo, particularmente o sucesso das aprendizagens.

Qualquer direção de ensino tem a responsabilidade de velar pela gestão pedagógica, administrativa, financeira e pela gestão dos espaços da escola que dirige. É indiscutível que os recursos humanos constituem a força impulsionadora do desenvolvimento social e sustentável, e esta passa pela educação.

Baxe, et al (2017, p.90) chamam a atenção aos directores de escolas sobre suas responsabilidades no exercício de suas funções:

> "Para a superação contínua dos professore, para além de um direito previsto por estatutos e regulamentos, os diretores das escolas têm a responsabilidade de conhecer os sujeitos com quem trabalham, de compreender com quem estão a trabalhar, como pessoas complexas, com processos de formação, aprendizagens, escolhas, culturas e educação distintas, mas que são obrigados a trabalhar em conjunto".

Será que os diretores conhecem o perfil do professor tal como se referiu o autor? Será que os diretores de escolas têm promovido condições que garantam boa convivência e intercâmbio entre direção e professores?

Ainda, Baxe et al. é dos pôr em reflexão sobre o papel da direção da escola, ela deve ter um papel na superação contínua dos professores, tal como o impacto da direção na escola na criação de condições pedagógicas, na participação de reuniões das ZIP, nas reuniões com os pais, com professores e com os alunos.

Procurou-se questionar a dois especialistas da educação. Um director de escola e um professor. Ao director fez-se a seguinte questão: "O que leva a direção ou Subdirecção Pedagógica de escolas atribuírem disciplinas a professores não especializados na área a leccionar?

O director respondeu: - *"Há escassez de profissionais, ou seja, escassez de professores formados na área, que vêm com as "guias de macha" do concurso público do Ministério da Educação para as referidas escolas, por isso, apostamos nos professores com mais tempo de experiência para suprirem as lacunas".*

Ao se observar a resposta emitida pelo director acima, percebe-se que muitos directores se mostram descomprometidos com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e, se esquecem que, se não se investir na qualidade, na formação e capacitação permanente de seus professores estará pondo um retrocesso na evolução da sua escola.

> Para tal resposta, cita-se Leite (2020, p.84) que de forma pedagógica defende: "Muitos desses professores não especializados, até possuem experiências na educação, experiência na docência, mas apresentam inúmeras dificuldades na transmissão dos conteúdos, pois, experiência, a meu ver é importante, mas não é o mesmo que especialização, por um lado".

Entende-se, que existe didáctica específica para cada disciplina e o professor com "experiência" já mais substituirá um especialista capacitado e formado para tal função, embora se reconheça que existam excelentes professores mesmo sem a formação média ou superior de professores.

Ao passo que, ao professor, fez-se a seguinte questão: "por que o professor não renuncia a disciplina que lhe é atribuída mesmo sabendo que não a domina?"

A educação é considerada um dos principais elementos para a criação de oportunidades para os indivíduos e para a redução das desigualdades sociais. Ora, por um lado, o sector da educação, do ponto de vista político, não só elege a educação como área prioritária, no entanto, canaliza para a educação fatias reduzidas do orçamento do estado, como, por necessidade de satisfazer outras vertentes consideradas mais prioritárias como a segurança, a defesa e mesmo os interesses da classe dirigente. Com esta atitude, faz com que muitos professores desconsiderem, menosprezem e ridicularizem a educação concebendo-a como uma oportunidade de ganhar o seu pão.

Em seguida, observa-se a resposta do professor. Surpreendeu-nos: - *Prefiro leccionar a cadeira que não condiz com a minha formação, porque é trabalhoso pedir transferência e difícil encontrar vaga noutra escola com a nossa especialização. Por outro lado, não pretendo perder a amizade e privilégio com os chefes.*

De referir que, parece visível aqui, que o professor está mais preocupado em se promover do que promover o processo de ensino-aprendizagem. Observa-se falta de comprometimento com a causa, não é normal alguém que não saiba fazer, ainda assim, opta em fazer só por não querer se dar o trabalho de procurar fazer o que, de facto, domina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto iniciou por considerar os domínios necessários para o desempenho profissional do professor, na qual, deve ter uma formação integral, é precisamente porque necessita de dominar os conteúdos, compreender a natureza do aluno enquanto ser humano e das várias correntes da pedagogia e saber utilizar os meios didácticos que auxiliam o professor para o alcance dos objetivos da aula.

Depois procurou-se esmiuçar as condições e disciplina na sala de aula que são favoráveis para o processo de ensino-aprendizagem. Conseguiu-se perceber que, muitas vezes, quando é atribuída uma cadeira ou disciplina a um professor que não foi formado na área, é frequente o mesmo projectar as suas dificuldades nos alunos e usa a violência psicológica como mecanismo de defesa.

O texto culmina com o papel da direção da escola na superação contínua do professor. Levanta-se considerações pertinentes como o que se segue: os diretores devem aprender a lidar com os actores educativos com a arte de envolvê-los no desempenho das suas tarefas, conhecer as suas dificuldades e trabalhar em conjunto com cada um dos seus professores e não vê-los como seus inferiores incapazes, ou seus opositores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PAXE, Isaac; FERNANDO, M.; BAXE, H. (2016). **Formação, actuação e identidade dos professores**. Luanda: Creative Commons.

Birou, G.(1982). **Dicionário de Ciências Sociais**. 5° ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Costa. M. & Texeira. M. (1998). Cadernos de Saúde Pública. **SciELO Public Health. Vol.: 37, Número: 7**.

Leite. P. (2020). **O impacto da violência psicológica provocada pelos professores na formação do auto conceito dos alunos:** Implicações no processo de ensino-aprendizagem. Luanda: Nzinga Salu.

Matos, M.E. (2010). **Revista HISTE DBR** on line. Períodicos. Sbu Unicamp.br, 138.

Sánchez, J. Villareal., & Moral, M. Y. (2008). Escala de clima escolar. In **Revista Electrónica de Psicologia. Pp. 22-27** - Disponível em http//www.uv.es/lisse/instrumentos.

Stenberg, R. J., et al. (2000). **Prática inteligente do dia-a-dia**. Nova York: Cambrige University.

Tardif. M. (2002). **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes.

Paulo Codeiro Leite
Licenciado em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) Luanda, na opção de Ensino da Psicologia. Mestrando em Ciências da Educação na Opção de Administração Educacional. Professor do município do Cazenga. Co-fundador da C-CSAPSI – Comunidade Científica para Soluções Acadêmicas e Psicológicas, localizada na Mediateca Zé-Dú-Cazenga, exercendo o cargo de vice-coordenador e porta-voz.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA SOCIEDADE ATUAL

Rosinalva de Souza Lemes

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, a fim de discutir sobre situações que dinamizem a construção de um ambiente diferenciado em sala de aula. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, buscando a compreensão de um determinado fenômeno dentro de um contexto específico, cujas informações são textos, relatos, entre outros. Os resultados indicaram que o docente é peça fundamental na evolução do aprendizado dos estudantes, proporcionando-lhes o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades, a partir da seleção de práticas pedagógicas diferenciadas que contemplem a diversidade dos educandos.

Palavras-chave: Aprendizagens. Ensino Fundamental I. Competências. Diversidade.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, uma das principais preocupações da Educação tem sido as metodologias utilizadas pelos docentes a fim de facilitar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Uma prática pedagógica diferenciada baseada na cooperação entre os pares, apresenta infinitas possibilidades de aprendizagem como, por exemplo, o desenvolvimento da afetividade, a melhora do aprendizado, a socialização e a capacidade de cooperação entre os alunos como forma de nortear um trabalho significativo com foco na melhoria da qualidade de ensino. Pressupõe-se que vivenciar práticas educativas diferenciadas desde a Educação Infantil, compreendendo o Ensino Fundamental, pode sensibilizar os educandos e ajudar no processo de autonomia dos mesmos.

A sociedade atual encontra-se heterogênea em todos os sentidos, o que naturalmente exige uma reformulação da escola e consequentemente da revisão das práticas pedagógicas pelos docentes. O desafio é selecionar, preparar e desenvolver atividades que maximizem a aprendizagem dos educandos, respeitando as diferenças de cada um, priorizando situações de cooperação e de relações interpessoais positivas, eliminando assim a agressividade, a hierarquia e a violência psicológica, criando assim um ambiente tranquilo e agradável para o aprendizado (DÍAZ-AGUADO, 2000).

Desta forma, realizou-se uma revisão bibliográfica sobre conceitos e práticas, fazendo considerações a respeito das práticas, do currículo, bem como das propostas pedagógicas, preocupando-se também com os obstáculos que podem vir a surgir no desenvolvimento de práticas diferenciadas de ensino.

O ENSINAR E O DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO

No século XIX relacionou-se a psicologia com a Educação. Herbart introduziu a Psicologia na Pedagogia, desenvolvendo uma teoria psicológica a partir de suas experiências como docente, e por esse motivo, sua teoria não é meramente um estudo dos processos mentais, mas sim, prioritariamente educacionais. Para se compreender a Pedagogia de Herbart, é necessário entender a sua Psicologia.

Herbart foi influenciado por Kant, cuja filosofia reunia percepções e ideias, trouxe explicações sobre a atividade mental privilegiando a ação intelectual do ser humano em contato com a realidade, observando assim, a maneira como o pensamento do indivíduo se organiza através das percepções sensíveis.

Herbart procurou compreender a atividade mental dos indivíduos diante das suas concepções de realidade, ultrapassando o modelo clássico das faculdades mentais, entendendo o conhecimento humano como resultado de um processo mental e dinâmico. Herbart considerava a mente como um sistema dinâmico de ideias, dividido entre consciência e inconsciência influenciado pela vontade. Vontade e consciência bem instruídas seriam fatores importantes em sua teoria pedagógica. (ARANHA, 1996)

A proposta metodológica de ensino de Herbart de certo modo já idealizava uma espécie de compreensão de como se dá a aprendizagem, através de uma via psicológica importante: o significado do objeto percebido. O docente deveria instruir a mente de seu aluno sequencialmente de forma comparativa e científica. A aprendizagem, teria uma conotação associacionista, partindo de uma visão de sistematização mental da experiência, em que a experiência anterior alia-se à experiência nova através do ensino. (NASCIMENTO, 2003)

Herbart influenciado por Kant, trouxe uma filosofia que reúne percepções e ideias, trouxe explicações sobre a atividade mental privilegiando a ação intelectual do ser humano em contato com a realidade, observando assim, a maneira como o pensamento do indivíduo se organiza através das percepções sensíveis:

> A educação deve servir ao cultivo dos valores que a Nação, como espírito universal, detém; a educação deve, antes, subordinar-se à Razão do Estado; a educação é a alma da cultura, cujo fim é a formação humana dentro dos mais altos padrões éticos da Nação, de modo que os indivíduos a ela se submetam e por ela se sacrifiquem, E o processo da formação humana se dá pela via intelectual, isto é, pela instrução educativa. (LIBÂNEO, 1990, p.62)

Ainda, a prática de ensinar não se limita mais a transmissão de conhecimentos, pois:

> Ensinar não pode ser [essencialmente] transmitir conhecimentos, mas, antes de tudo, provocar interesses e dúvidas, fazer com que brotem questões e desenvolver métodos de pesquisa, de filtragem e seleção de dados, de ordenação de conteúdos, de construção da argumentação. Só há conhecimento quando há interpretação. O contrário não é aprendizado. (ANTUNES, 2013, p. 13)

O conceito de que o docente era o detentor do conhecimento e os docentes indivíduos passivos já não funciona mais. Atualmente, segundo Kinney e Wharton (2009), é necessário reconhecer que os educandos são participantes ativos durante o processo de aprendizagem, ou seja, eles que produzem seu próprio conhecimento.

Assim, é importante que o docente desenvolva atividades voltadas para o cotidiano dos alunos, para que estes percebam o sentido das coisas e consequentemente ampliem e apliquem seus conhecimentos sobre um determinado tema:

> [...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2015, p. 25)

Ainda, segundo o autor, o docente só conseguirá atingir seus objetivos de aprendizagem se utilizar uma metodologia diferenciada, desenvolvendo nos alunos a criticidade, a curiosidade e a autonomia dos mesmos.

As vivências e experiências podem explicar o desenvolvimento da consciência. Este é um processo racional e afetivo, ligado ao cotidiano dos indivíduos: "as vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma, pela qual se dispõem, na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles" (TOASSA, 2011, p. 231).

Para Vigotsky (1996), ao atribuir significado àquilo que se vive, a criança passa a se desenvolver melhor, compreendendo e interagindo com o mundo que a cerca. Isso acontece porque quando a criança se apropria da linguagem materna, ou seja, do conteúdo semântico, ela se torna capaz de generalizar as situações a sua volta. Essas generalizações ajudam a criança a diferenciar o mundo interior do exterior, passando a ter consciência de seus estados afetivos, interpretando e dando significado aos seus sentimentos e desejos, ou seja, passa a compreender o que vive.

Além disso, a criança passa a compreender seus afetos e, também o que reflete em seu comportamento: "aos sete anos se forma na criança uma estrutura de vivências que lhe permite compreender o que significa 'estou alegre', 'estou angustiada', 'estou enfadada', 'sou boa', 'sou má'" (VIGOTSKY, 1996, p. 380).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Existem diferentes práticas pedagógicas que podem ser aplicadas em sala de aula de acordo com objetivos específicos. A aprendizagem cooperativa, por exemplo, baseia-se no uso da cooperação e da interação entre os pares, para que o conteúdo desenvolvido torne-se significativo para ambos, implicando um processo de ensino-aprendizagem nos quais alunos e professores assumem novos papéis.

Para que isso ocorra de forma plena, o docente precisa separar os educandos em equipes heterogêneas, principalmente quanto aos níveis de aprendizado. A proposta é que ao longo das atividades os educandos sejam incentivados a ajudar, estimular, discutir e argumentar junto aos demais colegas, resolvendo as possíveis lacunas que venham a surgir durante o desenvolvimento da atividade.

Slavin (1995), discute que este pensamento é considerado uma das mais amplas quanto à teoria, a prática e a investigação em educação, sabendo-se que as situações cooperativas são baseadas nas interações sociais e na interdependência social entre os membros de um grupo. Os educandos trabalham com papéis e identidades previamente definidos, trocando informações, materiais, destacando-se a cooperação e a responsabilidade de cada um para que o trabalho saia. Um educando só poderá ter sucesso se todos os colegas do grupo também tiverem, como uma forma de recompensa e entrelaçando assim o conhecimento de todos.

Assim, outra situação recorrente nas escolas é que hoje estamos vivendo na chamada sociedade da informação, e elas devem servir de norte, a fim de superar a visão utilitarista que incita a competitividade na busca por resultados. Ou seja, o papel da escola deve ser o de orientar criticamente, na busca de uma informação que os façam amadurecer (GADOTTI, 2000).

Deve-se destacar ainda que segundo Custódio (2011) a educação é fundamentada pela relação que tem com o mundo comum, que aprofundada pelo pensamento de Hannah Arendt, traça o panorama da herança social da educação a partir da influência das transformações culturais pela inserção de novas gerações, o que compreende enquanto ruptura das tradições na educação a partir do seu conceito de natalidade:

> Em A condição humana, sua principal obra teórica, a autora afirma que cada nascimento humano constitui um novo início, distinguindo-se, assim, da aparição de um ser segundo o modo da repetição de uma ocorrência já previamente dada. Para os humanos, nascer não significa simplesmente aparecer no mundo, mas constitui um novo início no mundo. A natalidade não se confunde, portanto, com o mero fato de nascer, mas constitui o ser no modo de ser do iniciar, da novidade. É a condição humana da natalidade que garante aos homens a possibilidade de agir no mundo, dando início a novas relações não previsíveis. (CESAR e DUARTE, 2010, p.825)

Assim, a modernidade trouxe consigo o afastamento de tudo aquilo que é considerado tradição, desconsiderando o vínculo da tradição no processo educativo, muitas escolas se viram enfraquecidas quanto a legitimidade e a autoridade das escolas, por isso, a importância e a conscientização do papel de práticas diferenciadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após levantamento bibliográfico foi possível observar que as práticas pedagógicas quando bem elaboradas e fundamentadas, resultam na evolução do aprendizado dos educandos, proporcionando-lhes o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades, como a interação, a cooperatividade, a responsabilidade, entre outros, durante os primeiros anos do Ensino Fundamental I.

Além disso, as práticas pedagógicas devem se preocupar em respeitar a diversidade dos educandos para que os mesmos respeitem uns aos outros. Apesar de esta prática pedagógica ter dado certo, devemos lembrar que ainda, os docentes enfrentam inúmeros desafios para colocá-las em prática, seja pela dificuldade de utilizar materiais midiáticos, seja pela falta de tempo para planejar, entre outros fatores que atrapalham uma prática pedagógica de qualidade.

Por fim, educar a partir dessa perspectiva tornou-se tarefa difícil ao enfrentar a crise constitutiva da educação no mundo atual. O docente deve reconhecer que a educação contemporânea converteu-se em um jogo paradoxal, pois no processo educacional existe a necessidade de proteger o antigo em relação ao novo e vice-versa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, C. **Professores e professauros: reflexões sobre a aula e as práticas pedagógicas diversas**. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

CESAR, M.R.A.; DUARTE, A. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educ. Pesqui. São Paulo, v.36, n.3, set/ dez. 2010**.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (2000). **Educação intercultural e aprendizagem cooperativa**. Porto: Porto Editora.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

NASCIMENTO, R.O. **Comentários sobre as teorias da mente e a psicologia da educação**. APRENDER - **Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista Ano I n. 1 p. 41-48, 2003**.

SLAVIN, R. E. **Cooperative learning: theory, research and practice**. Boston, MA: Allyn & Bacon, 1995.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotsk**y. Campinas: Papirus, 2011.

VIGOTSKY, L. S. **A transformação socialista do homem**. Tradução de Roberto Della Santa Barros. [S.l.: s.n.], 1930. In: Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado. Disponível em: . Acesso em: 15 jul. 2021.

Rosinalva de Souza Lemes
Graduada em Pedagogia, cursando História. Professora de Educação Infantil em CEI e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I em EMEI na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).

O LETRAMENTO E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Sileusa Soares da Silva

RESUMO: A alfabetização e o letramento são as partes mais importantes do processo de ensino aprendizagem de uma criança e ela tem que ser realizada por um profissional capacitado e responsável, pois os alunos só aprendem quando o professor é comprometido e gosta do que faz. Considerando-se que os alfabetizadores vivem em uma sociedade letrada, em que a língua escrita está presente de maneira visível e marcante nas atividades cotidianas, inevitavelmente eles terão contato com textos escritos e formularão hipóteses sobre seu funcionamento, sua configuração, portanto, entende-se que ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada, a alfabetização e o letramento. Optou-se por desenvolver uma pesquisa teórica, na qual se realizou um levantamento bibliográfico com o objetivo de evidenciar aspectos importantes apresentados na pesquisa, consistindo na leitura de autores que desenvolveram pesquisas fazendo uma releitura sobre os métodos utilizados pelos professores no processo de alfabetização e letramento. Assim, a pesquisa foi realizada com intuito de se apropriar da área da alfabetização e do letramento.

Palavras-chave: Alfabetização. Ensino e Aprendizagem. Pedagogia.

INTRODUÇÃO

Considerando-se que os alfabetizadores vivem em uma sociedade letrada, em que a língua escrita está presente de maneira visível e marcante nas atividades cotidianas, inevitavelmente eles terão contato com textos escritos e formularão hipóteses sobre seu funcionamento, sua configuração, portanto, entende-se que ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada, a alfabetização e o letramento.

Sabe-se que o letramento ou as práticas letradas se configuram com o domínio, por parte do falante, escrita, dos gêneros, em geral. Assim, cozinhar seguindo uma receita escrita, mandar uma carta a um parente, escolher produtos no supermercado, ler uma reportagem; essas práticas envolvem o letramento.

Nas práticas de alfabetização e letramento, os alunos terão que ter interesse e prazer, bem como compreenderem a utilidade da escrita e sua função social e suas finalidades, talvez assim, o aluno ao estudar, possa gostar de ler e escrever com finalidades e efeitos concretos.

Pode-se dizer que o letramento é um processo histórico-cultural que influencia até mesmo culturas e indivíduos que não dominam a escrita, pois se trata de um processo mais amplo que a alfabetização. Por isso vale ressaltar que o letramento abrange a capacidade do sujeito, colocar-se como autor do próprio discurso, tanto no texto escrito como no texto oral. Alfabetizar-se letrando significa realizar uma prática pedagógica que apresenta a apropriação da escrita com um processo complexo e que envolve as práticas sociais de leitura e a escrita.

OS ALFABETIZADORES VIVEM EM UMA SOCIEDADE LETRADA

A alfabetização e o letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares, inseparáveis e ambos indispensáveis. O grande desafio que encontramos é de conciliar esses dois processos, de modo de assegurar aos alunos o sistema alfabético e o uso da língua e nas práticas sociais de leitura e escrita.

Partindo dos estudos da psicogênese da língua escrita que foram iniciados a partir da década de 1980, buscou-se maior elucidação para os processos inerentes à alfabetização que, no entendimento de Coelho (2010), ao contrário de ser vista pelos alfabetizadores daquela época como sistema decodificador de códigos, passou a ser um processo mais complexo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística.

Surgiu a partir dessa concepção a necessidade de se aprofundar num novo conceito denominado letramento, vocábulo que, conforme Soares (1999) foi utilizado pela primeira vez no Brasil por Mary Kato em 1986. A apropriação desse novo conceito foi de extrema importância para se compreender os significados socioculturais da língua escrita, assim como de sua utilização.

Na interpretação de Coelho (2010), houve o rompimento da ideia que era fortalecida na escola, em que o professor era o detentor do conhecimento, ensinando ao aluno desprovido de conhecimento, cabendo-lhe a memorização de regras e normas, como se o mundo estivesse restrito à sala de aula. Essa ideia reducionista de ensino e aprendizagem, classificada pela autora como segregação dicotômica, contraria os princípios de Piaget que consideram a aprendizagem como fruto da interação entre o indivíduo e a cultura da sua comunidade.

Para Coelho (2010), ninguém aprende pelo outro, mas pelo contexto da sua própria vida, que além de fornecer as informações para o seu aprendizado, pode motivá-lo a fazer uso nas situações cotidianas, tornando concreto o seu conhecimento. Nesse movimento motivador em que o sujeito se apropria dos elementos de sua cultura, faz-se necessário a valorização dos agentes que mediam a aprendizagem real.

Quando se trata de vivenciar as práticas sociais da língua, Simões (2004) considera ser o letramento um desafio que rompe com as práticas tradicionais de ensino, levando o aluno à possibilidade de utilização da escrita e da leitura para contextos mais abrangentes de culturas mais elaboradas, adentrando no conceito do letramento a partir do processo de alfabetização.

Simões (2004, p. 4) afirma que:

> A possibilidade de escrever sobre determinado tema pressupõe pesquisa prévia, leitura, análise, reflexão, construção e reconstrução de pensamentos e conceitos. Portanto, a possibilidade de escrever sobre algo é um valioso caminho para elaboração e reelaboração de propostas e projetos de trabalho. Talvez até propostas e projetos de vida.

A importância desse conceito de letramento apontada por Simões (2004) é fundamentada nos pareceres de Tfouni (1995), por esta concordar que a importância de ter conhecimento de como funciona o sistema da escrita capacita o sujeito ao engajamento das práticas sociais letradas.

Ainda segundo o autor, a alfabetização é o caminho para a aquisição da escrita pelo indivíduo ou grupo de indivíduos, ao passo que o letramento abarca os aspectos sócio-históricos de uma sociedade.

Quando se trata da diferenciação das práticas escolares e da dimensão social que se faz da escrita, Kleiman (1995) define o caráter da escola como sendo apenas classificatório, em que os sujeitos recebem as denominações de alfabetizados ou não alfabetizados. A autora entende que nos contextos abrangentes o letramento deve ser entendido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita conformada tanto num sistema simbólico quanto tecnológico, partindo das especificidades exigidas.

Apontando as contradições motivadas pelo tradicionalismo no ensino-aprendizagem, Batista (2005) afirma que há algumas polarizações que têm comprometido avançar nas práticas pedagógicas de aquisição da escrita, as quais comprometem a totalidade do letramento. Dentre essas contradições está na padronização de procedimentos didáticos, tornando irrelevante o caráter produtivo da criança.

POR QUE ALFABETIZAR E LETRAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

O tratamento que se dá à alfabetização visando o letramento na Educação Infantil busca continuamente respostas às perguntas essenciais sobre como operacionalizá-las. Simões (2004, p.4) sugere que essas perguntas sejam formuladas da seguinte forma:

> O que é letramento? Quais os seus significados para a Educação Infantil? O que significa alfabetizar? O que significa letrar? Quais são as diferenças entre esses processos? É possível alfabetizar letrando? Quais são as condições para que o aprender a ler e a escrever tenha sentido, uso e função para as pessoas?

Respondendo aos questionamentos, Soares (2006) afirma que quando se trata de alfabetização e letramento na Educação Infantil, ela deve ocorrer antes do ensino fundamental, quando as crianças acessarão as atividades concernentes à introdução do sistema alfabético, aprendendo as suas convenções e, junto ao processo de alfabetização poderão desenvolver as práticas sociais de uso da leitura e da escrita.

Entretanto, Scarpa (2006) alerta sobre a polêmica existente entre alguns educadores na antecipação da alfabetização na educação infantil, por temerem que as práticas pedagógicas tradicionais sobreponham aos conceitos lúdicos da infância.

A observação crítica desta autora se fundamenta no parecer desses educadores, pois no seu entendimento a interpretação que fazem é como se a escrita entrasse por uma porta e as atividades associadas a outras linguagens como exemplos, a música, a brincadeira, o desenho e outros saíssem por outra. A autora afirma que há também aqueles que valorizam a cultura escrita dentro do processo de alfabetização na educação infantil, considerando a importância da inserção da criança na diversidade de textos.

Na argumentação de Silva (2010), as crianças têm experiências com a escrita muito antes de chegarem ao primeiro ano do ensino fundamental. A autora parte do princípio de que por viverem numa sociedade grafocêntrica, convivem diariamente com a escrita, sendo essa convivência dependente da camada social em que está inserida.

O aprendizado tanto da linguagem oral quanto da escrita, para Coelho (2010), ajuda as crianças a ampliarem suas práticas de letramento, pois o desenvolvimento dessas aptidões aumenta as suas condições de participarem nas práticas sociais. Contudo, é necessário que estejam em constante interação com outras pessoas, ouvindo e sendo ouvidas de maneira que possam compreender e interpretar o ambiente.

Nesse sentido, Soares (2006) enfatiza que ler e escrever não são suficientes, se não estiverem incorporadas no aprendizado às práticas sociais. A autora faz uma analogia entre a alfabetização sem letramento a uma máquina. Ela entende a apreensão do conhecimento por meio da alfabetização como sendo valiosíssimo, porém, quando não se sabe utilizá-lo na prática social, é como se o indivíduo tivesse uma máquina também valiosa, e da mesma forma não soubesse usá-la na sua totalidade.

Para Silva (2010), quando se refere às práticas educativas que conduzem ao letramento eficaz, é necessário que a escola defina quais conhecimentos serão ensinados e quais são as capacidades e habilidades mínimas condizentes às quais os alunos devem atingir em cada etapa da escolarização. No seu parecer, esse diagnóstico deve perpassar por instrumentos compartilhados de avaliação.

Nessa perspectiva, para aqueles alunos que não obtiverem resultados satisfatórios nas avaliações, cabe à escola reagrupá-los, repensando a metodologia de ensino capaz de auxiliá-los na aquisição dos conhecimentos.

Esse aspecto inclusivo sugerido por Silva (2010) encontra respaldo nos estudos de Cafiero (2010), a qual interpreta a língua como um objeto histórico, propenso à construção e apto às modificações necessárias no processo interativo, cuja consistência do conhecimento se dá nas inúmeras situações de socialização.

Além disso, Cafiero (2010) afirma que o uso da língua permite o acesso a textos de forma oral e escrita, sendo para a escola o diferencial para dinamizar a leitura, a compreensão, a interpretação e a produção de textos. Esse processo de alfabetização possibilita diretamente ao indivíduo se inserir nas práticas sociais da língua, mediado por diferentes gêneros textuais, ampliando dessa forma o grau de letramento.

Entretanto, embora sejam processos diferenciados, específicos, alfabetização e letramento se completam e são indispensáveis. Os processos interativos, bem como as formas que processarão os meios para que as comunicações efetivem, trazem para as crianças a segurança para expressarem, além de motivá-las na descoberta de outros gêneros culturais (COELHO, 2010).

Dentro desse conceito da absorção de gêneros culturais por Coelho (2010), D'Espíndola (2010) reafirma sua postura em relação ao letramento ao considerá-lo como cultural. Essa afirmativa é justificada pela ideia de que, ao entrar em contato com os contextos escolares, muitas crianças já levam internalizados seus conhecimentos adquiridos na informalidade.

Nesse caso, essa bagagem cultural não pode ser desconsiderada nem desconstruída, mas no entendimento de Kleiman (1995), pode ser conectada à alfabetização, aumentado dessa maneira sua capacidade de letrar.

Ainda para o autor, quando o professor adota a postura de aproveitar o que a criança demonstra conhecer, ele acaba enriquecendo a sua prática de ensino. As histórias ouvidas pela criança são incorporadas aos conhecimentos previamente apreendidos, ficando mais fácil outras introduções na prática discursiva letrada, mesmo que ela ainda não tenha aprendido a ler e a escrever.

Entretanto, os usos e funções sociais da escrita para Coelho (2010) carecem da utilização de diversos textos e gêneros em sala de aula. Esses recursos, associados aos conhecimentos prévios das crianças, possibilitam a construção de novos saberes, visto que estarão alicerçados em deduções e descobertas.

Concomitante ao pensamento sobre a avaliação dos níveis de letramento das crianças, fundamentando nos pareceres de Kleiman (1995) e Coelho (2010), afirma que nas sociedades urbanas modernas estes níveis são, indiscutivelmente, maiores. Para esta formulação, a autora parte da constatação de que as crianças estão a todo o momento em contato com diversificados portadores de textos como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de trânsito, dentre outros. Esses portadores textuais antecedem a escola e são captados espontaneamente, sem o compromisso de serem pensados dentro da perspectiva da escrita nem de como serão utilizados.

A escola deve estar atenta para aquelas crianças que não conseguem acessar esses níveis de conhecimento, proporcionando a elas a oportunidade desse contato, para que possam experimentar as situações variadas de leitura (COELHO, 2010).

Assim, a apreensão do conhecimento se dá na circulação cotidiana dos discursos, ou seja, no contato que o indivíduo experimenta a cada momento. Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso denominado gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das análises elaboradas sob as perspectivas dos estudiosos da alfabetização e do letramento na Educação Infantil, fica evidente a necessidade de se buscar aprimoramento no ensino-aprendizagem que objetive a extensão do conhecimento do sujeito na sua relação com o mundo.

O processo de letramento não se realizará se a cultura da criança não for valorizada nos contextos da educação, e se os métodos trabalhados não se adequarem aos seus desejos. Faz-se necessário buscar elementos que atendam aos seus anseios, utilizando gêneros textuais que possam ser inseridos na sua realidade, provocando nela a vontade de interagir, de criar e de transformar.

A história da educação brasileira, por meio de pesquisas e dados estatísticos, está demarcada por exemplos negativos de fracassos escolares, com reiterações de processos inválidos assentados em modelos pedagógicos descontextualizados. Chegou o momento em que urgem abandonar as repetições, os autoritarismos, numa perspectiva democrática.

Compete à escola e ao professor dividir a importância da educação com o aluno, lembrando sempre que há reciprocidade no ensino e na aprendizagem. Esse reconhecimento desperta na criança o significado da aprendizagem, tornando-a sujeito no seu sentimento de importância na inserção dentro da sociedade.

Portanto, ao pensar na alfabetização e no letramento como processos complementares, nos quais a criança pode praticar a escrita e a leitura no desvendamento do mundo, contribui-se diretamente para a pavimentação da estrada do conhecimento, rumo à autonomia, à cidadania e à liberdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M.M. Os gêneros do discurso. In: **Estética e criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BATISTA, A.A.G. **Capacidades da alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, Egon de Oliveira. **Coleção Explorando o Ensino, vol. 19**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

COELHO, S. O processo de letramento na Educação Infantil. **Revista Pedagogia em ação, v.2, n.2, p. 79-84, nov. 2010** – Semestral. Disponível em: http//pucminas.br/graduação/cursos/arquivos/ARE_ARQ_REV_ELETR201212044110057.pdf. Acesso em: 27 abr. 2021.

KLEIMAN, A.B. O que é letramento. In: Ângela B. (org). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SCARPA, R. Alfabetizar na Educação Infantil. Pode? **Revista Nova Escola, Ed. 189. fev. 2006**. Disponível em http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/alfabetizar-educacao-infantil-pode-422868.html. Acesso em: 27 abr. 2021.

SILVA, C.S.R. O processo de alfabetização no contexto do ensino fundamental de nove anos. In: RANGEL, Egon de Oliveira. **Coleção Explorando o Ensino, vol. 19**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SIMÕES, C.L.T.A. Letramento: vivendo as práticas sociais da língua. In: **Caderno Amae – Alfabetização**. Belo Horizonte: Fundação Ama e para Educação e Cultura. jun. 2004. 60 p. Edição especial.
SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros. 2 ed**, 11ª reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
TFOUNI, L.V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

Sileusa Soares da Silva
Ensino Superior completo em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos (UNG) e habilitação em Geografia pela (UNAR). Pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Brasil. Professora do Ensino Fundamental II no Estado de São Paulo (SEE). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).

BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

Silvia Harue Yogui

RESUMO: Este artigo foi escolhido a partir da reflexão sobre a escola na educação infantil, com foco principal no ensino-aprendizagem espontâneo. Apresenta uma pequena abordagem sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil. A brincadeira como meio de construção e desenvolvimento também para as capacidades das diferentes linguagens e das inteligências múltiplas. Com o objetivo de ressaltar a importância do desenvolvimento psicomotor na educação infantil e suas respectivas contribuições para o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Aprendizagens. Lúdico. Brincadeiras. Psicomotricidade.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um espaço para a consolidação de uma educação de qualidade. Possuem grandes desafios, como articularem propostas pedagógicas onde reconhecem a necessidade de acesso a bens culturais, aprendizagens significativas em um ambiente desafiador que promova a construção de conhecimentos.

Segundo o documento, "Orientações Curriculares – Expectativas de aprendizagens e orientações didáticas, educação infantil, da Prefeitura Municipal de São Paulo" (SÃO PAULO, 2012), a educação infantil deve basear-se em uma concepção de educar e cuidar voltada para a apropriação e transformação pela criança de até 6 anos de idade, de bens culturais por meio de diferentes linguagens e de criativas formas de interação com o ambiente.

O tema, BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR, foi escolhido a partir da reflexão sobre a escola na educação infantil, com foco principal no ensino-aprendizagem espontâneo, este artigo apresenta uma pequena abordagem sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil. Considerando a Psicomotricidade, psico: mente/psicológico e motricidade: corpo/movimento, como estudo do desenvolvimento infantil a partir do corpo e das representações, possibilitando englobar a fase não verbal da criança que se caracteriza por um período fundamental na construção do psiquismo. Por meio das experiências vividas nessa fase, a criança vai interagir com o meio que a cerca e de acordo com a qualidade dessa relação, ela vai permitir ou não ter com ele uma transformação dialética. A brincadeira como meio de construção e desenvolvimento também para as capacidades das diferentes linguagens e das inteligências múltiplas.

Este tema se torna importante porque o presente artigo busca conceituar o desenvolvimento psicomotor da criança através das brincadeiras na educação infantil e a importância do ensino-aprendizagem através da psicomotricidade escolar, tendo em vista que este é essencial para o desenvolvimento da criança para uma vida adulta pautando o seu trabalho na transformação social, canalizando ações, efetivando seus sonhos e seus direitos.

A educação infantil, sempre travada por estereótipos equivocados ora como uma estrutura assistencial para guarda e custódia de crianças e ora por um espaço pré-formativo, onde o enfoque às aprendizagens de um adiantamento do ensino fundamental é exigido, vem perdendo sua verdadeira identidade, onde como escola deve ter uma estrutura institucional global com relação à melhora da qualidade de vida da infância. Para Wallon, o conhecimento, a consciência e o desenvolvimento geral da personalidade não podem ser isolados das emoções, mas podem ser considerados como um dos promotores do desenvolvimento psicomotor. Assim, é pela ação corporal que a criança conhece o mundo que se transforma em símbolos, linguagens, em raciocínios. (FREIRE, 1997).

Ainda pelos pensamentos de Wallon, podemos afirmar que:

> "A criança, na sua pratica, sempre buscará representar o corpo vivido. A Psicomotricidade concebe-nos os determinantes biológicos e culturais do desenvolvimento da criança como dialéticos, tendo sua importância para adotar uma teoria psicológica que estabeleça relações entre o comportamento e o desenvolvimento das crianças, assim como a maturação do seu sistema nervoso para construir estratégias educativas, terapêuticas e, talvez, reabilitativas, adequadas às suas necessidades especificas." (1975,apud COSTA,2011)

Então à pergunta: A escola pode ser considerada um espaço divertido para se aprender?

Este artigo científico será fundamentado por pesquisa bibliográfica a partir das contribuições de alguns autores, e tem como objetivo geral buscar e situar a importância da brincadeira na educação infantil com um olhar focado no desenvolvimento psicomotor. Como objetivo específico, busca instigar a renovação da prática pedagógica focada na construção espontânea do aprendizado, numa nova maneira de educar e contribuir para que a criança possa ser educada para a vida permitindo que o conhecimento seja realmente construído.

Atualmente na Educação Infantil o espaço para o lúdico é essencial. Para uma criança, brincar é um ato natural. Através das brincadeiras a criança constrói sua identidade e constrói valores necessários às conquistas cotidianas, assim é necessário conhecer necessidades do desenvolvimento infantil para assim proporcionar as oportunidades que precisam para a construção e assimilação do saber.

O brinquedo, que não precisa ser necessariamente industrializado, é parte do cotidiano da criança. Através das brincadeiras as crianças conseguem criar uma ponte do imaginário para o real e explorar suas emoções, criar hipóteses necessárias para o entendimento do que parecia difícil.

A criança como sujeito se desenvolve através da aprendizagem com seu meio, ou seja, junto ao seu familiar e ao grupo social a que pertence de forma sistemática na escola. Sendo assim, proporcionar a ele seu desenvolvimento integral é proporcionar condições para que ele construa o seu conhecimento e seu próprio processo de aprendizagem ao longo da vida.

PSICOMOTRICIDADE: INTRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO PSICOMOTORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Psicomotricidade é uma nova abordagem que possui três áreas de atuação: Educação, Reeducação e Terapia.

Segundo a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, define-se a Psicomotricidade como "uma ciência que tem por objetivo o estudo do homem, por meio do seu corpo em movimento, nas relações com seu mundo interno e seu mundo externo".

Segundo Pinto,

> A Psicomotricidade deve contemplar o estudo do desenvolvimento infantil a partir do corpo e das representações, possibilitando englobar a fase não verbal da criança que se caracteriza por um período fundamental na construção do psiquismo. Por meio das experiências vividas nessa fase, a criança vai interagir com o meio que a cerca e, de acordo com a qualidade dessa relação, ela vai permitir ou não ter com ele uma transformação dialética. (PINTO, 2011, p. 99)

MENTE + MOVIMENTO = CONHECIMENTO ADQUIRIDO

As conexões de sonho e realidade, mundo subjetivo e mundo objetivo, brincadeira e conhecimento pressupõe uma viagem para as profundezas da mente humana e é objeto de muitos autores na busca da compreensão das relações entre o pensamento lógico e as emoções.

> "A infância se define mesmo por determinado tipo de relacionamento com o mundo externo que não se pauta pelas leis da realidade, mas muito mais pelas leis do próprio desejo. Tornar-se adulto significa e requer o desenvolvimento da capacidade de lidar com a frustração, de render-se às imposições do real, de aceitá-lo como um "lá fora" que escapa ao controle mágico de nossa vontade." (Rosa, 2001, p. 19)

De acordo com PINTO, a aprendizagem é entendida num percurso para buscar algo que a criança deseja realizar e assim formar uma auto realização. Viver intensamente as fases sensório-motora e pré-operatória (PIAGET, 2001) permite à criança descobrir por meio da manipulação, da exploração no meio em que vive e da interação, e assim dar sentido às experiências vividas – que é à base da construção do seu pensamento.

Através da ação a criança estabelece uma relação de transformação com o meio social, sendo assim, existe uma troca de ações e reações, que se tornam dialéticos. Consequentemente , através de brincadeiras carregadas de simbologia a criança age e brinca com seu corpo. Arrasta, rola, atira objetos, cai, levanta, salta, corre etc.

Portanto, essas experiências serviram para potencializar as crianças diante do mundo, pois possibilitará a base para o seu psiquismo, fazendo com que assimilem a importância do seu ser e estar no mundo.

> "Para VIGOTSKI, o desenvolvimento da criança, e consequentemente de sua personalidade, transcorre de modo lento e processual, contendo em sua dinâmica interna essencial o entrelaçamento daquilo que denomina linhas centrais de desenvolvimento e linhas acessórias de desenvolvimento, que se expressam direta e indiretamente, respectivamente, na atividade principal e nas atividades secundárias que a acompanham e que caracterizam cada etapa do desenvolvimento. Os diferentes períodos de vida da criança comportam um dinamismo interno próprio que culmina sempre em novas formações, isto é, novas estruturas que sustentam mudanças em sua atividade e personalidade. (MARTINS, 2006, p.31)"

Segundo Le Boulch (2011, p.218) o cognitivo está ligado ao saber fazer ou ao pensar. O afetivo está ligado ao querer fazer ou sentir, e o motor está ligado ao poder fazer ou agir.

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

As funções psicomotoras desenvolvidas pelas crianças são muito importantes, pois sempre estão associadas umas às outras no processo do desenvolvimento psicomotor. A educação psicomotora atua como componente do desenvolvimento infantil e da aprendizagem da criança. Na escola no período pré-escolar, age de forma preventiva, com o objetivo de estimular e evitar distúrbios de aprendizagem.

Vários autores como Le Boulch (1982 e 1988), Lapierre e Aucoutrurier (1986), Pierre Vayer (1984), Vitor da Fonseca (1995), Jean Claude Coste (1978), etc..., classificaram as funções psicomotoras, porém não há muita diferença entre eles nas suas definições, entre elas destacamos:

Noção do corpo – vai sendo descoberta a partir do momento em que a criança passa a conhecer intelectualmente cada parte do corpo e a função de seus órgãos. Adquirida socioculturalmente no decorrer de sua escolaridade. A noção do corpo integra a aprendizagem com as condições afetivas vividas e experimentadas significativamente, tornando tal noção um dispositivo essencial para o desenvolvimento da aprendizagem.

Esquema e Imagem corporal - Segundo COSTA, (2011, p.220)

> O esquema corporal permite na criança a capacidade de controlar a coordenação de suas ações globais e finas, define a dominância lateral e a lateralidade, dissociando os movimentos de direita e esquerda entre pernas e braços, assegura o tônus e a localização das estimulações externas, facilita o equilíbrio estático e dinâmico e adapta as condições do espaço e tempo.

A partir das percepções e elementos essencialmente subjetivos e particulares é que se constrói a imagem corporal. Esta imagem é singular e individual, ligadas às experiências emocionais por meio de sentimentos bons ou ruins, de prazer ou desprazer, pelas trocas efetuadas com o meio ambiente e com o outro, adulto ou criança.

Esta imagem corporal, ligada diretamente ao emocional, permite a representação visual de forma positiva ou negativa, como exemplo: sou feia, ou sou bonita. A representação desta imagem para a criança pode ser vista através de um desenho do próprio corpo. E quando verbalizada pode ser internalizada pela criança e através desta representação poderá reforçar a imagem que temos de nós mesmos, ou seja, o professor ou mediador em questão deve tomar muito cuidado para que esta

representação não se torne a verdade absoluta para esta criança. A imagem e o esquema corporal se constroem a partir de uma tríade: como sou, como me vejo e como me veem.

Dominância Lateral – A dominância lateral é definida pela criança durante o seu crescimento até os seus 10 anos de idade. Podemos observá-la durante as atividades, ou brincadeiras onde a criança predomina as habilidades e agilidade de um lado, direito ou esquerdo dos membros, como ao chutar uma bola ou pegar no lápis.

De acordo com estudos recentes, podemos afirmar segundo Fonseca (1995), essas assimetrias cerebrais precedem toda a educação, de forma que refletem na sua organização e no seu desenvolvimento em termos motores, cognitivo e afetivo. A complexidade está na organização e no potencial de aprendizagem.

Segundo Costa (2011, p.223), em todos os níveis de desenvolvimento da criança, a lateralização se instalará definitivamente na medida em que a coordenação oculomotora se realiza ajustada à motricidade fina e à percepção visual, envolvendo tanto a estruturação espacial quanto a coordenação motora fina. Através da vivência da criança, inicia-se o processo de desenvolvimento da espacialidade, começando por sua localização do próprio corpo, logo depois com relação a sua projeção de pontos referenciais a partir do próprio corpo, e depois a organização do espaço independente do corpo.

Para a criança, o conhecimento da lateralidade e a distinção dos lados a ajudarão a desenvolver os movimentos do corpo no espaço e no tempo. Pedagogicamente é fundamental o respeito à sua tendência dos lados e estímulo do uso do lado do corpo que predomina para a realização de suas tarefas.

Estruturação Espacial - Segundo Le Boulch (1982 e 1987), as bases para a construção da organização do espaço implicam as noções de direção, situação e orientação, que permitem definir a organização espaço-temporal em situações de equilíbrio estático e dinâmico, bem como estabelecer referências espaciais e temporais para situar-se e situar os objetos.

Para orientar diante de um espaço físico e de perceber a relação de proximidade dos objetos, a organização espacial capacita o indivíduo nas relações de distância como perto/longe, ou curto/comprido, etc... Através da vivência desenvolvida, por meio da exploração do espaço, a criança adquire a construção e amplia a sua noção espacial, porém seu mundo espacial é construído paralelo ao seu desenvolvimento psicomotor.

O tempo é um conceito abstrato. A organização temporal implica velocidade, duração, ritmo, simultaneidade e sucessão ou consequência, assim, podemos dizer que não existe a ideia de espaço sem noção de tempo, porque ambos são indissociáveis.

Na escola devemos lembrar que, toda vez que o professor estiver lidando com o espaço, lidará também com a organização do tempo e que para a criança, o tempo é o espaço vivido, ou seja, é a duração da própria ação vivida.

Através de jogos e brincadeiras o professor consegue facilitar o conhecimento para a criança com perguntas como, quem chegou primeiro? Ou quem foi mais depressa ou devagar?

Estruturação temporal - O conceito do tempo, também pode ser adquirido pelo ritmo. Por meio da regularidade de sua sucessão, nos movimentos, na emissão de sons, nas sequências, etc...

A estruturação temporal proporciona à criança uma construção intelectual baseada em operações que são paralelas às envolvidas no pensamento lógico-matemático e inteligência musical. E ainda estimula a criança à consciência do desenvolvimento das ações no tempo, percepção auditiva da criança, em contraposição à estrutura espacial, que exige a percepção visual.

O estudo com aprofundamento teórico fez a escola, ter um olhar para a criança oportunizando aprendizagens através da Educação Motora que prepara uma base para a educação por meio das capacidades essenciais à aprendizagem escolar, prevenindo as dificuldades comuns à alfabetização, como atenção e concentração, e assim poder favorecer o conhecimento (cultural, social e científico), tendo a responsabilidade de desenvolver aspectos psicomotores como relevantes no processo de ensino e aprendizagem. A sua atuação é importante para o desenvolvimento global, para a constituição da imagem e do esquema corporal, contribuindo para a inclusão social para a formação da cidadania.

Para Wallon e Le Boulch (1987 e 1982), ao reunirmos os domínios cognitivos, afetivos e motores, veremos o ser humano como um ser global, podendo entender que, na Psicomotricidade, consideramos a criança em sua unidade global, como uma relação da atividade psíquica consciente e motricidade elevada à expressão do saber fazer no aspecto cognitivo, do querer fazer no aspecto afetivo e do poder fazer no aspecto motor.

Segundo Costa (2011), o nosso corpo é a sede da consciência e onde habitam os aspectos emocionais, intelectuais e motores. O ser humano é composto de elementos de ordem cognitiva, afetivo-emocional, motora e social. Assim, por meio dessa ação psicomotora, estabelecemos objetivos significativos a serem alcançados, principalmente pelo que a criança precisa aprender em função de sua idade e interesse.

ESTÍMULO PSICOMOTOR: ENSINAR BRINCANDO

A escola pode ser considerada um espaço divertido para se aprender?

Quando ajustamos o espaço da sala de aula e criamos o encantamento necessário para que a criança se sinta entusiasmada pelo momento em que vive na escola, estamos criando o ambiente necessário para envolvê-la.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

"O brinquedo estimula a representação da realidade."

> "Para Piaget (1971), quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui." [Kishimoto, org. (1999, p. 59)]

Para Piaget, o crescimento cognitivo começa durante o estágio sensório-motor, em experiências sensoriais e ação motora para se atingir uma meta. Desde pequena a criança já brinca primeiro com sua própria mão, depois com o corpo, e assim por diante ela coordena movimentos construindo novos esquemas. Através destas primeiras brincadeiras ela adapta o seu corpo ao meio.

Denominado estágio Pré-operacional, dos dois aos sete anos, para Piaget, a criança assimila suas experiências e passa a entender o mundo que a cerca e assim se adapta a ele.

Nas brincadeiras favorecemos os meios físico e social, assim contribuindo de maneira determinante para o desenvolvimento e também para o conhecimento.

Através das brincadeiras e dos jogos, oferecemos situações para incentivar sua participação nas atividades propostas, favorecendo assim suas capacidades de construção de conhecimento, formação de ideias próprias e originais sobre os fatos e expressão e criação de forma convicta.

Segundo Maranhão, através das brincadeiras espontâneas e das dirigidas, brincando e jogando, elas apreendem e aprendem o mundo que as cerca, incorporando as competências necessárias para o seu desenvolvimento.

Para Froebel, a criança para se desenvolver não deve apenas olhar e escutar, mas agir e produzir. Através da necessidade de criação, de movimento, de jogo produtivo deve-se encontrar o canal de expansão através da educação.

Através dos jogos, permite-se a criança transformar a realidade por meio da imaginação, apresentando-se como fator cultural da vida ao dar expressão a outro mundo. É uma grande forma de organização social, em suas atividades ordenadas não remetem apenas a competição, mas ao prazer da situação e da satisfação de jogar, além da elevação da autoestima.

Segundo Freud, "o que faz oposição ao jogo não é a seriedade, mas sim a realidade efetiva".

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para Piaget, um elemento importante no desenvolvimento harmonioso da criança é a prática lúdica, abrangendo seu eu, os objetos de seu mundo e o mundo de outras pessoas. O jogo é indicado como uma das atividades presente ao longo do crescimento da criança. Sendo o jogar, brincar e os brinquedos fundamentais e diretamente ligados aos fatores cognitivos, sociais e afetivos.

Através dos laços de afetividade presentes na relação do adulto com a criança, estabelecem-se uma relação lúdica desta com o mundo. A atividade lúdica deve contribuir no processo de aprendizagem com uma finalidade pedagógica.

Segundo Zabalza, a emoção age, principalmente, no nível de segurança das crianças, que é a plataforma sobre a qual se constroem todos os desenvolvimentos. Ligados à segurança está o prazer,

o sentir-se bem, o ser capaz de assumir riscos e enfrentar o desafio da autonomia, poder assumir gradativamente o princípio da realidade, aceitar as relações sociais, etc.

Ainda segundo Zabalza, a relação da escola com a família é de suma importância, uma vez que, esse tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola , além de enriquecer a própria família, pai e mãe, com conhecimentos de aspectos do desenvolvimento infantil e descobrindo características formativas em materiais e experiências, inclusive em jogos e brincadeiras, que os ajuda a conhecer melhor seus filhos e para os professores, troca de experiências entre adultos que ajuda nos dilemas básicos da relação com a criança.

Gardner afirma, existe mais de uma maneira de aprender e, portanto, deve haver mais de uma maneira de ensinar. (2007, p.62).

Segundo Gardner, a inteligência é um potencial biológico e psicológico, que se realiza mais ou menos como consequência de experiências, fatores culturais e motivacionais que afetam a pessoa.

De forma lúdica, a competição dá ênfase aos jogos. Estabelecida pela relação entre o jogo e a cultura, em uma atividade ordenada, podemos verificar vários elementos como de tensão, incerteza ao resultado, além de valores físicos, intelectuais e morais, que elevam ao nível cultural. Se o jogo estiver num determinado grupo, auxilia na troca de experiências e relacionamento com os integrantes do grupo, pela afinidade e cooperação entre si, elevando assim a oportunidade de socialização das crianças.

> "O estudo da importância do jogo sob a perspectiva pedagógica é de extrema relevância na medida em que o consideramos como uma linguagem, expressão humana onde predominam as ações, a imagem e a gestualidade. Ao jogar, o jovem expressa suas fantasias inconscientes, e esta expressão torna-se a manifestação simbólica de seus conflitos". (BARROS, 2011 p.234)

O PAPEL DO PROFESSOR NA ESCOLA:

Se a aprendizagem é um caminho que a criança deseja percorrer para buscar uma autorrealização, então,

> "Cabe ao educador estar atento a esse desenvolvimento para mediar esse despertar desejante da aprendizagem, no qual fazem parte algumas atitudes, como a não diretividade, possibilitando que cada criança construa o seu caminho e nele se encontre; ter clareza dos objetivos e regras estabelecidas, a fim de respeitar a democratização do grupo e amenizar os conflitos gerados; ponderar suas propostas ao desenvolvimento de cada faixa etária para favorecer o avanço da atividade cognitiva – tão requisitada pela escola – psicológica e social". (PINTO, 2011, p.100-101)

Dar estímulo, encorajar, animar, incitar com atividades são importantes para o desenvolvimento psicomotor das crianças. Pelas vias de jogos e brincadeiras, atividades que as crianças vivenciam com grande satisfação, que impulsionam a ação em um sentido amplo de ação, crianças inseridas num contexto escolar podem aliar-se aos estímulos que são inerentes ao seu desenvolvimento.

Os jogos devem ser vistos também como uma atividade social para a criança, pois envolvem o desenvolvimento integrado da imagem corporal e do conhecimento em si, propiciando a formação da autoestima positiva, onde a consciência, a emoção e o movimento possuem papéis primordiais.

Além do estímulo do professor, também é necessário um ambiente acolhedor e seguro, de forma que ofereça sempre uma estrutura básica. O espaço de uma sala de aula de educação infantil, com mesas e cadeiras, espaço para jogos e cantinho do faz de conta, onde as crianças cantam, fazem pintura, desenho e dramatizam, podem correr e pular, assim como trocar informações, ensinar umas às outras a solucionar seus problemas, e o mais importante, viver diariamente, é um espaço onde colocam seus sentimentos e emoções. São uma integração perfeita entre os aspectos cognitivos, psicomotores, afetivos e sociais.

Segundo Freire, Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

A motivação do educando é fundamental para o ensino-aprendizagem, considerar as necessidades de ambos e oferecer situações para incentivar a participação da criança favorecerá suas capacidades de construção do conhecimento, formação de ideias próprias e originais e expressões e criações de forma convicta.

Ensinar motivado pelo prazer, proporciona condições favoráveis para que se promova a construção do conhecimento integral do educando, levando em conta seus interesses, suas necessidades e o prazer de ser sujeito ativo desta construção.

> "Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos para sabermos o que seremos". (FREIRE)

Para um bebe os estímulos enviados ao cérebro são de suma importância. A presença de um adulto se torna essencial, pois dele compreenderá sua relação com o meio. Além dos laços de afetividade que a criança estabelece numa relação lúdica com o mundo.

A educação deve ser "libertadora", como definiu bem Freire. O educador deve libertar-se da pedagogia do erro, onde rotula o aluno tabulando suas respostas como certas ou erradas. A pedagogia atual deve vir de encontro com respostas criativas de seus alunos e respeito na sala de aula pela diversidade e construção feita pelos alunos. Torna-se essencial a conjuntura da expressão do aluno na busca de soluções intuitivas, novos raciocínios e recriação de hipóteses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo salientar a importância do desenvolvimento psicomotor na Educação Infantil. Com base nas brincadeiras, jogos, o convívio social assim como a inter-relação desta ciência com a psicomotricidade por meio de importantes teóricos e consagrados autores que explicitaram suas opiniões sobre o tema.

No decorrer deste trabalho, procurei expor a importância das aquisições das funções básicas e relacionais que a psicomotricidade pode auxiliar no desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

Visando o desenvolvimento global da criança a escola de forma lúdica traz oportunidades de formação para a criança aprender e apreender de forma interativa e envolvente, dispondo de suas capacidades afetivas, intelectuais e motoras.

Por meio do movimento, da socialização do próprio meio em que vive, das oportunidades de conhecimento através das brincadeiras de papéis sociais é construída diariamente fontes de aprendizagem que desempenham um papel importante nas iniciativas intelectuais da criança.

Nesse sentido, podemos entender como a psicomotricidade se mostra na sua importância e contribuição para o desenvolvimento da criança em todos os aspectos, biológicos, cognitivo, motor, emocional e social visando à prevenção do fracasso escolar e o desenvolvimento global da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRA Carlos Alberto de Mattos, HEINSIUS Ana Maria e BARROS Darcymires do Rêgo (org.). HEINSIUS, Ana Maria et al. **Psicomotricidade Escolar**. 2ª edição. Editora Wak. Rio de Janeiro. 2011.

GALVÃO Izabel. **Henri Wallon, uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Editora Vozes. Petropolis. 2002.

MARANHÃO Diva. **Ensinar Brincando: A aprendizagem pode ser uma grande brincadeira**. 4ª edição. Editora Wak. Rio de Janeiro. 2007.

PREFEITURA DO MUNICIPIO DE SÃO PAULO/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA – **ORIENTAÇÕES CURRICULARES Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas** - São Paulo – 2012.

SANNY S. da Rosa. **Brincar, conhecer, Ensinar**. Editora Cortez. São Paulo. 2001.

WALLON Henri. **A evolução psicologia da criança**. Editora Martins Fontes. São Paulo. 2010.

ZABALZA Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Editora Artmed. Porto Alegre. 1998.

Silvia Harue Yogui
Licenciada em Pedagogia pela Universidade Mogi das Cruzes (UMC). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Vilma Maximiano Vieira

RESUMO: Considerando a criança como sujeito histórico e social, o presente artigo procurou compreender como ocorre o processo de desenvolvimento afetivo e a construção de vínculos dessa natureza no Ensino Fundamental. Por meio de uma reflexão sobre as fases do desenvolvimento humano, os conceitos de afetividade e a construção de vínculos, foi possível analisar como a cognição e o afeto operam juntos, e que a escola, mais precisamente o professor, como agente mediador, converge não só para as apropriações do meio externo ou para os aspectos relativos à cognição, mas em muito contribui para as apropriações de aspectos ligados à afetividade, sendo esta última tão importante quanto a primeira, consolidando assim a necessidade de o professor considerá-las na sala de aula.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano. Educação básica. Emoções. Sentimentos.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como finalidade refletir sobre a importância das relações afetivas dentro da sala de aula envolvendo professor e aluno das séries iniciais. Sabe-se que a criança na Educação Infantil está inserida em um contexto voltado à área afetiva e ao iniciar o Ensino Fundamental o tratamento recebido está pautado em atividades obrigatórias de leitura e escrita, ficando a parte afetiva para segundo plano.

CONCEPÇÕES DE JEAN PIAGET SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Jean Piaget (1896-1980), estudioso interacionista formado em Biologia e Filosofia, dedicou-se a investigar a construção do conhecimento. Estudou cuidadosamente a forma pela qual as crianças construíam seus conhecimentos lógicos, com a finalidade de compreender a evolução e desenvolvimento do conhecimento humano (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

As crianças possuem características físicas diferenciadas, sua cidade ou local também podem ser distintos, mesmo assim elas possuem características universais como a maneira como nascem, a fragilidade e desenvolvimento.

De acordo com Davis e Oliveira (1994) a noção de equilíbrio é o alicerce da teoria de Piaget, pois qualquer organismo que possui vida se relaciona com o meio em que vive por meio da tentativa de manter um estado de equilíbrio, superando as perturbações surgidas no decorrer das etapas a serem seguidas. Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de diversos desequilíbrios e equilibrações, ou seja, diante de uma nova situação, o indivíduo pode entrar no estado de desequilíbrio.

Sendo assim, o próprio Piaget (2007) relata que:

> A cada instante, pode-se dizer que a ação é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo, exterior ou interior, e a cada nova conduta vai funcionar não só para restabelecer o equilíbrio, como também para tender a um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a esta perturbação (p.16).

Ainda para Piaget, segundo Davis e Oliveira (1994), para que aconteça uma nova equilibração, dois fatores são necessários: assimilação e acomodação.

> Dois mecanismos são acionados para alcançar um novo estado de equilíbrio. O primeiro recebe o nome de assimilação. Através dele o organismo – sem alterar suas estruturas – desenvolve ações destinadas a atribuir significações, a partir da sua experiência anterior, aos elementos do ambiente com os quais interage. O outro mecanismo,

> através do qual o organismo tenta restabelecer um equilíbrio superior com o meio ambiente, é chamado de acomodação. Agora, entretanto, o organismo é impelido a se modificar, a se transformar para ajustar às demandas impostas pelo ambiente (p. 38).

O desenvolvimento psíquico tem início desde o momento do nascimento da criança, terminando somente na fase adulta, onde este indivíduo está totalmente desenvolvido pela maturação dos seus órgãos, porém observa-se o fato que este desenvolvimento psíquico dá-se por meio do equilíbrio, considera Piaget. Ainda, sobre o desenvolvimento mental da criança, acrescenta:

> O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Assim do ponto de vista da inteligência, é fácil se opor a instabilidade e incoerência relativas das ideias infantis à sistematização de raciocínio adulto. (PIAGET, 2007, p. 13)

O funcionamento psicológico das crianças é diferente dos adultos, por isso Piaget investigou sobre como, através de quais mecanismos, a lógica das crianças se transforma na lógica do adulto (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Porém, de acordo com Piaget (2007), este desenvolvimento quando é atingido totalmente na fase adulta dá início a uma nova fase, a de regressão, pois este indivíduo encontra-se na fase da velhice, e na criança este desenvolvimento é contínuo.

Portanto:

> [...] o desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziriam a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estáveis se tornassem o equilíbrio. Mas, é preciso introduzir uma importante diferença entre esses dois aspectos complementares deste processo de equilibração. Devem-se opor, desde logo, as estruturas variáveis – definindo as formas ou estados sucessivos de equilíbrio – a um certo funcionamento constante que assegura a passagem de qualquer estado para o nível seguinte (p. 14).

Para o autor, estas estruturas variáveis são as formas pelas quais há a organização mental, sendo elas estabelecidas em dois aspectos: motor ou intelectual de um lado e afetivo do outro, mas com duas dimensões: individual e social. No entanto, em cada estágio nota-se o aparecimento de características relacionadas com o período desta passagem sendo que pode-se diferenciá-los dos estágios anteriores por possuírem estruturas próprias em cada nível.

De acordo com Piaget (2007), a criança passa por quatro etapas de desenvolvimento e a cada fase são adquiridas novas estruturas cognitivas. As etapas propostas por Piaget são as seguintes: Sensório-motora (0 a 2 anos); Pré-operatória (2 a 7 anos); Operatório-concreta (7 a 11/12 anos) e Operatório-formal (11/12 anos em diante).

No entanto, considerando a faixa etária em destaque nesta pesquisa serão priorizadas as características da criança ao final do período pré-operatório e início do operatório-concreto.

Período Pré-operatório (2 a 7 anos):

No segundo estágio definido por Jean Piaget, o aparecimento da linguagem destaca-se como um fator de extrema importância, pois possibilitará mudanças nos aspectos afetivos, intelectual e social da criança, havendo assim um desenvolvimento do seu pensamento. No início do período, nota-se que a criança ainda não domina totalmente a linguagem, pois parte do seu repertório verbal por meio da imitação, ressaltando também que ela ainda não possui o conceito de número nesta etapa de seu desenvolvimento (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002).

Sobre a linguagem, um meio de comunicação de fundamental importância para os seres humanos, o próprio Piaget (2006) relata que:

> A aquisição da linguagem, tornada acessível nesses contextos de imitação, cobre finalmente o conjunto do processo, assegurando um contato com outrem muito mais vigoroso do que a simples imitação e

> permitindo, portanto, à representação nascente aumentar os seus poderes apoiada na comunicação (p. 55).

Nesta fase, o pensamento da criança é diferente dos adultos, pois é marcado por um egocentrismo, ou seja, a criança parte do princípio que tudo ao seu redor está relacionado a ela, centrado no seu próprio eu, não conseguindo colocar-se no lugar do outro, perpetuando assim até o final do período (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Segundo as autoras, este egocentrismo, como é denominado por Piaget, caracteriza também o aspecto afetivo com o predomínio dos sentimentos interindividuais. O fato de a criança desta etapa estar centrada em si mesmas acaba dificultando também o trabalho em grupo.

Assim sendo, de acordo com Piaget (2007):

> Com o aparecimento da linguagem, as condutas são profundamente modificadas no aspecto afetivo e no intelectual. Além de todas as ações reais ou materiais que é capaz de efetuar, como no curso do período precedente, a criança torna-se, graças à linguagem, capaz de reconstituir suas ações passadas sob formas narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal (p. 24).

A criança do pré-operatório tem seu pensamento baseado na percepção imediata, não tendo ainda a noção de reversibilidade, ou seja, "[...] a criança não é capaz de perceber que é possível retornar, mentalmente, ao ponto de partida" (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 43).

No aspecto afetivo, nesta etapa, as crianças utilizam-se dos sentimentos de antipatia e simpatia. "A simpatia, então, de um lado supõe uma valorização mútua e, de outro, uma escala de valores comuns que permitem trocas". Com isso, as crianças demonstram simpatia principalmente àquelas pessoas com as quais elas se identificam (PIAGET, 2007, p. 38). Porém "[...] a antipatia nasce da ausência de gostos comuns e da escala de valores comuns" (Ibidem).

As crianças começam a desenvolver o juízo moral, com o aparecimento dos primeiros sentimentos morais como o amor, temor, respeito e obediência. As crianças na fase ré-operatória demonstram respeito pelos pais ou pessoas mais velhas, ou seja, indivíduos que julgam superiores e a eles obedecem, é a moral da obediência (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002).

Nesse sentido, Piaget (2007, p. 53) relata que "[...] os sentimentos morais se originam do respeito unilateral da criança em relação a seus pais, ou ao adulto, e também como esse respeito estabelece a formação de uma moral de obediência ou heteronomia".

Observa-se que a criança não possui autonomia, aceitando tudo o que lhe é imposto. Porém, por meio da cooperação, aparece um novo sentimento, o respeito mútuo, que a criança nutre pelos amigos.

> [...] o respeito mútuo conduz a formas novas de sentimentos morais, distintas da obediência exterior inicial. Podem citar, em primeiro lugar, as transformações referentes ao sentido da regra, tanto a que liga as crianças entre si, como aquela que as une ao adulto (Ibidem).

Período Operatório-concreto (7 a 11/12 anos):

Nesse período, a criança começa a desenvolver a construção da lógica, o que lhe permite perceber pontos de vista diferentes, saindo do egocentrismo intelectual e social que caracterizavam a fase anterior. Portanto, com esta superação a criança possuirá uma nova habilidade intelectual, que é a capacidade mental de coordenar as operações, porém com objetos concretos que podem ser manipulados ou que já tenham conhecimento (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002).

Sendo assim, as crianças conseguem por meio do pensamento:

- estabelecer corretamente as relações de causa e efeito e de meio e fim;

- sequenciar ideias ou eventos;

- trabalhar com ideias sob dois pontos de vista, simultaneamente;

- formar o conceito de número (no início do período, sua noção de número está vinculada a uma correspondência com o objeto concreto (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002, p. 104).

Nesta fase, "[...] o pensamento é reversível: o sujeito pode retornar mentalmente, ao ponto de partida" (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 43). Ao coordenar as operações esta criança irá adquirir uma noção de conservação, característica do período das operações.

A relação afetiva entre os sujeitos envolvidos no processo ensinar-aprender, o exercício do diálogo, o fazer compartilhado, o respeito pelo outro, o estar aberto, o saber escutar e dizer configura-se como elementos de fundamental importância para a aprendizagem.

É imprescindível, então, que no contexto escolar trabalhemos a articulação afetividade-aprendizagem nas mais variadas situações, considerando-a como essencial na prática pedagógica e não a julgando como simples alternativa da qual podemos lançar mão quando queremos fazer uma "atividade diferente" na escola.

CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY E HENRI WALLON PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Para Vygotsky, o funcionamento psicológico depende das relações sociais e mediações estabelecidas entre o indivíduo e o meio onde vive. Acredita que o homem se constitui na relação com o outro e socialmente. Para ele, acrescenta a criança não é considerada como um ser passivo, mas sim um ser ativo em pleno desenvolvimento.

Assim sendo, de acordo com Davis e Oliveira (1994, p. 54):

> Para Vygotsky, em resumo, o processo de desenvolvimento nada mais é do que a apropriação ativa do conhecimento disponível na sociedade em que a criança nasceu. É preciso que ela aprenda e integre em sua maneira de pensar o conhecimento da sua cultura. O funcionamento intelectual mais complexo desenvolve-se graças a regulações realizadas por outras pessoas que, gradualmente, são substituídas por auto-regulações [...].

De acordo com o autor, a criança passa por todos estes níveis de desenvolvimento, sendo que este processo está em constante mudança, pois quando uma criança se encontra em uma determinada atividade não conseguindo realizá-la ela está no nível de desenvolvimento potencial.

De acordo com Vygotsky (1998) o desenvolvimento da aprendizagem tem uma relação intensa com a Zona de Desenvolvimento Proximal, pois os seres humanos necessitam de estímulos culturais para o desenvolvimento da aprendizagem.

> [...] É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora. Processos já consolidados, por um lado, não necessitam de ação externa para serem desencadeados; processos ainda nem iniciados, por outro lado, não se beneficiam dessa ação externa (OLIVEIRA, 1993, p. 61).

Portanto, é essencial analisar o estado psicológico da criança, pois as atividades têm que assumir uma coerência com ele, de maneira que o educador deve propor desafios que a criança poderá realizar, com a sua mediação. "Assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como uma mediadora entre uma outra criança e às ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura" (OLIVEIRA, 1993, p. 64). Diante desse fato, o educador deverá analisar quais habilidades já possuem para assim perseguir nos próximos aprendizados.

A origem das construções cognitivas está profundamente vinculada às interações sociais, nas quais a cooperação e a colaboração viabilizam o desenvolvimento nas atividades coletivas.

Aquele que está em processo de aprendizagem deve entrar em contato com o mundo da escrita por meio das práticas sociais. Essa é a maneira de provocar educação a partir da percepção e não apenas de conceitos, de forma que o saber possa ser construído ativamente, ao serem incorporadas informações que serão assimiladas significativamente.

Vygotsky (1998) afirma que é através da interação com outros membros da cultura que o homem interioriza as formas sócio-historicamente estruturadas do desenvolvimento psicológico. Os conceitos que a sociedade atribui às palavras variam e devem ser considerados em suas transformações.

Segundo Oliveira (1993), quando um educador faz intervenções com os seus alunos, vários avanços psicológicos poderão ocorrer, pois estas mediações articulam a aprendizagem no desenvolvimento psicológico da criança. Esse ensino mediado por instrumentos e signos só ocorrem com o contato direto entre as pessoas.

Conceitos de Henri Wallon:

Assim como Jean Piaget, Henri Wallon também descreve o desenvolvimento da criança dividido em etapas. Na concepção walloniana são destacadas cinco etapas: Impulsivo-emocional (0 a 1 ano); Sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos); Personalismo (3 a 6 anos); Categorial (6 a 11/12 anos) e Puberdade e adolescência (a partir dos 11/12 anos). A passagem de um estágio para outro é marcada por rupturas, retrocessos e reviravoltas (GALVÃO, 2008).

Para Wallon (2007), a criança ainda necessita do auxílio dos pais, porém como não é possível a presença constante da família na escola, a criança busca no educador o afeto que necessita. Diante deste contexto as crianças se agrupam seja nas salas de aula ou nas brincadeiras, mas nem sempre esses grupos são iguais, pois elas não estão mais na fase de que tudo é voltado unicamente em um sentido podendo ser mudado a qualquer instante.

Nos anos iniciais da fase escolar, a criança entra em contato com diversos novos códigos, com representações e com organizações que precisa compreender e assimilar. É um salto muito grande em seu desenvolvimento e precisa estar vinculado com o correto direcionamento do mesmo para que ocorra de maneira satisfatória e producente.

O meio oferece muita resistência e exigências, nesse período, dificultando a iniciação da criança nesse novo universo. A estimulação psicossocial é necessária para que as demandas impostas pelo meio não surtam efeito negativo na criança.

Fatores de saúde, intelectuais, emocionais, comportamentais, familiares, contatos com outras crianças, oscilações físicas e psicológicas, questões sociais e tantos outros aspectos podem influenciar o aluno que está em processo de adaptação ao novo meio, em que ele precisa entender seu papel e como desempenhá-lo.

Professores e pais são recipientes de fantasias, emoções, impulsos, agressividade, angústias, medos. O conforto e a estimulação oferecidos por esses dois agentes imprescindíveis no desenvolvimento da criança viabilizarão um processo mais prazeroso, tranquilo e propenso ao sucesso. Para isso, é necessário estar atento à criança como um todo, inclusive às suas necessidades emocionais e físicas.

O desenvolvimento cognitivo acontece paralelamente ao social, e um age diretamente sobre o outro, influenciando de maneira positiva ou negativa, proporcionando novas perspectivas, novos estímulos, novas reações, novos caminhos e novos desafios a todo momento para a criança.

Todo ambiente de convívio é espaço de aprendizagem, inclusive no que diz respeito à aquisição da escrita. Códigos diversos rodeiam a criança o tempo todo em todos os âmbitos de sua vida, mediando sua relação com o meio por meio da linguagem que primeiramente se apresenta apenas como expressão oral, seguida pela possibilidade de registro gráfico.

Dessa forma, é necessário estar atento ao modo como a criança é assistida no processo de contato e internalização da escrita, levando em consideração fatores decisivos que influenciarão diretamente no progresso e no sucesso da experiência.

Considerando a atuação na área educativa e o pleno desenvolvimento dos alunos como meta, cabe investigar se a afetividade está presente na ação pedagógica entre professor e aluno e se esse afeto contribui para o processo de aprendizagem. Assim sendo, o próximo capítulo abordará o tema afetividade na visão de vários autores.

CONCEITO DE AFETIVIDADE

Ao se conceituar afetividade percebe-se que existem várias definições sobre o seu significado. Entre as várias conceituações, Ribeiro (2010, p. 403) define afetividade como "[...] atitudes e valores, comportamento moral e ético, desenvolvimento pessoal e social, motivação, interesse e atribuição, ternura, interrelação, empatia, constituição da subjetividade, sentimentos e emoções". Segundo a autora, a afetividade é fundamental para que um ambiente escolar seja apropriado no sentido de promover a aprendizagem dos alunos.

Segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 2004, p. 61).

> Afetividade. [De afetivo + - (i) dade.] S.f.1. qualidade ou caráter de afetivo. 2. Psic. Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhadas sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza.

De acordo com Davis e Oliveira (1994) a afetividade caracteriza-se em amor, ódio, tristeza, alegria ou medo, sensações que levam o indivíduo a afastar-se ou aproximar-se das pessoas, ou vivenciar novas experiências. Nesta perspectiva o afeto inclui expressão e linguagem, como: sorrisos, gritos, lágrimas, olhar e rosto triste, boca fechada e sobrancelhas caídas, são algumas expressões que comunicam os sentimentos dos seres humanos.

Em seus estudos, Piaget abordou as relações entre afetividade, cognição e relações sociais, para melhor entender a gênese da moral (construção de valores e sentimentos). Ele defende que a construção de valores, considerando esses elementos afetivos como essenciais para explicar o desenvolvimento cognitivo (SOUZA, 2003).

Tendo como base os estágios de desenvolvimento propostos por Piaget, a autora destaca que no estágio pré-operatório esta questão afetiva necessita de maior atenção no que se refere às relações entre as pessoas. Nessa fase começam a surgir os primeiros sentimentos morais (amor, temor, respeito...), sendo estes sentimentos imprescindíveis para a determinação de uma moral heterônoma, pois se sabe que a criança heterônoma aceita as regras sem questionamentos (SOUZA, 2003).

Para Vygotsky, não há a separação entre a afetividade e o cognitivo, pois eles estão interligados entre si, fato que o autor critica a pedagogia tradicional em separar a afetividade da cognição. Diante disto, Vygotsky entende a afetividade como fator de contribuição para o desenvolvimento do indivíduo, ressaltando que o ser humano se desenvolve na interação com o meio social e cultural, para ele, afetividade e as emoções desenvolvem-se desde o nascimento (OLIVEIRA; REGO, 2003).

A afetividade, para Wallon, é um fator primordial para o desenvolvimento dos seres humanos, assim sendo, conforme consideram Almeida e Mahoney (2009), na concepção walloniana a afetividade pode ser definida da seguinte forma:

> Refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidade agradáveis ou desagradáveis. A teoria apresenta três momentos marcantes, sucessivos, na evolução da afetividade: emoções, sentimentos e paixão (p. 17).

Nesse sentido, Wallon considera a afetividade um fator essencial para o desenvolvimento da inteligência na criança, sendo que ao nascer o primeiro contato que a criança tem com o meio social, é por meio dessa interação que se dá sua sobrevivência, por depender exclusivamente do outro (WALLON, 2007).

De acordo com Souza (2003), Piaget utiliza-se de muitos aspectos para explicar sua teoria sobre afetividade e cognição, no entanto, aqui serão descritos apenas aspectos que são necessários para a compreensão da atividade no âmbito escolar, em especial nas séries iniciais.

Almeida e Mahoney (2009) à luz da teoria walloniana, ressaltam que em suas análises com crianças do Ensino Fundamental I, observaram que os alunos demonstram sentimentos positivos (tranquilidade, entusiasmo, confiança, alegria e prazer), associados ao que sentem pelos educadores. Isso reforça a importância que os professores têm em desempenhar uma relação de afeto com os discentes, provocando neles diferentes reações.

> Há ainda que se destacar a necessidade de atentar e refletir sobre a afetividade presente no processo de ensino-aprendizagem, bem como a de estarmos sempre muito atentos ao que nossos alunos e nossas alunas têm a dizer. Ouvi-los (as) falar sobre suas vivências e seus sentimentos na escola constitui-se num diferencial deste estudo, que mostrou que as crianças têm muito a comunicar e a informar, de forma autêntica e enriquecedora. A possibilidade de se expressarem de forma tão espontânea e verdadeira, como ocorreu, permitiu penetrar nesse universo afetivo e perceber o quanto a educação, hoje, precisa aprender ou saber lidar com ele (SAUD, 2009, p. 41).

Saud (2009) baseada na teoria de Wallon afirma que são diversos os fatores que contribuem para o ensino e aprendizagem, dentre eles está o envolvimento entre os alunos e professores e nesse envolvimento estão o respeito mútuo mantido uns pelos outros, a confiança, a segurança, o carinho, a admiração e a tranquilidade, enfim, um ambiente prazeroso capaz de propiciar o desenvolvimento da criança em todos os aspectos. Nesse sentido, percebe-se que o afeto está presente na relação professor-aluno, mesmo que não haja contato físico entre eles como os beijos e abraços, pois o educador capaz

de ouvir seus alunos, conversar com eles e respeitá-los em suas especificidades também está demonstrando uma forma de afeto.

Ter a afetividade e a aprendizagem como tema implica enveredar por um caminho intrigante que envolve processos psicológicos difíceis de serem percebidos e desvendados. Apesar da existência de teorias e reflexões a respeito do tema, a escola continua priorizando o conhecimento racional em detrimento das relações afetivas. Vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui o viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional.

É imprescindível que no contexto escolar se trabalhe a articulação afetividade-aprendizagem nas mais variadas situações, considerando-a como essencial na prática pedagógica e não a julgando como simples alternativa da qual podemos lançar mão quando queremos fazer uma "atividade diferente" na escola. Essa articulação deve ser uma constante busca de todos que concebem o espaço escolar como lócus privilegiado na formação humana.

A afetividade não se restringe apenas ao contato físico. Conforme a criança vai se desenvolvendo, as trocas afetivas vão ganhando complexidade. Adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo propiciou uma reflexão sobre a importância de estabelecer vínculos afetivos entre professor e aluno, pois nota-se o quanto a afetividade facilita no processo de aprendizagem dos discentes, principalmente nas séries iniciais.

Cabe à escola esforçar-se para proporcionar um ambiente estável e seguro, onde as crianças se sintam bem, porque nessas condições a atividade intelectual fica facilitada. Nesse sentido, alguns pontos que se julgam centrais para a compreensão do desenvolvimento afetivo e de seu papel na aprendizagem, devem ser discutidos.

Na escola, a relação com o professor é o eixo de todas as relações e produções. Por um lado, a criança busca nele a referência adulta e confiança que ficou de fora, quando ela entrou para escola. Por outro lado, o professor é quem representa a instituição, com seu saber e suas leis.

O aluno tem de ver o professor não somente como alguém que vai lhe transmitir conhecimentos e preocupado com as explicações sobre determinado conteúdo, mas como alguém que, comprometido com a ação que realiza, percebe o aluno como um ser importante, com ideias e sentimentos que podem ser partilhados com ele. Nesse processo de interação humana, de intercâmbio, o conhecimento estruturado do professor, sua forma de expressão mais formal, seus valores e concepções se misturam aos saberes não sistematizados e empíricos dos alunos, aos seus valores e linguagens próprias de seu ambiente cultural.

A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança para um mundo melhor ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. Desta forma espera-se contribuir com este trabalho, não apenas com esclarecimentos, mas também na prática pedagógica de alguns educadores. O afeto é indispensável na atividade de ensinar, entendendo que as relações entre ensino e aprendizagem são movidas pelo desejo e pela paixão e que, portanto, é possível identificar condições afetivas favoráveis que facilitem e estimulem a aprendizagem.

O sujeito constrói-se a partir das relações entre um mundo externo, estruturado pela cultura e pelas condições históricas, e por um mundo interno, não somente no aspecto cognitivo, mas afetivo, que envolve desejos, pulsões, sentimentos e emoções, portanto, é extremamente importante aproveitar essas relações na prática educativa.

Educar é ensinar a olhar para fora e para dentro, superando o divórcio, típico da nossa sociedade, entre objetividade e subjetividade. É aprender além: saber que é tão verdade que a menor distância entre dois pontos é uma linha reta quanto que o que reduz a distância entre dois seres humanos é o riso e a lágrima.

O reconhecimento do aluno enquanto indivíduo, sujeito e cidadão, é fundamental para que haja o estabelecimento de trocas enriquecedoras das experiências, as quais promovem a mobilização de estruturas de saberes significativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; MAHONEY, Abigail Alvarenga (Orgs.). **Afetividade e aprendizagem:** Contribuições de Henri Wallon. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Morais Ramos. **Psicologia na educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3 ed. Curitiba: Positivo, 2004.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento.** Um processo sócio-histórico. In: Arantes, Valéria Amorim (Org.). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. 3 ed. São Paulo: Summus, 2003.

_____. REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto.** Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

Piaget, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **A psicologia da criança**. 2 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006.

RIBEIRO, Lopes Marinalva. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 27, n. 2, p. 403-412, jun.-set. 2010.

SAUD, Cláudia Maria Labinas Roncon. Com a palavra, as crianças: os sentimentos de alunos e alunas da 1ª série do Ensino Fundamental. In: Almeida, Laurinda Ramalho de; Mahoney, Abigail Alvarenga (Orgs.). **Afetividade e aprendizagem:** Contribuições de Henri Wallon. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: Arantes, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 3 ed. São Paulo: Summus, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Vilma Maximiano Vieira
Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro. Pós Latu Sensu em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF), RJ. Professora de Educação Infantil (PEI), na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).

É NA PALAVRA

É na palavra
Que falo, denuncio coisa errada
Traduzo a hipocrisia mau contada
Que escarro na alienação
É nela
Que grito a minha indignação

E ainda que me queiram
Calma, serena, isso é ilusão
Protesto
Grito, nunca omito
A podridão

É na palavra
Que sou resistência
Bravura na essência
Letras com um peso de canhão
Não busco elogios
Quero a auto libertação
Porque não quero ser poeta
Em vão!

Catarina Maul
Professora aposentada da rede pública
do RJ Escritora e editora da Bem Cultural

OUTONO

Outono, outono;
Cada ano que passa o outono torna-se mais diferente.
Torna-se mais friorento, friorento.
É no outono que as folhas das árvores desaparecem.
É no outono que as ervas e o capim secam, secam .
É no outono que aparecem o chilrear das aves: corvos, rouxinois , cucus, patos d'agua, entre outros.
Tri-tri- tri-tri
Kra-kra – kra-kra;
Kre-kre-kre-kre;
Kro-kro- kro-kro;
Como é aprazível escutar os primeiros encontros das aves.
Como é agradável ouvir as suas lindas melodias e canções de bem-vindas.
É outono, outono.

Mauel Francisco Neto
Moscovo, aos 20 de Maio de 1993.

Me ajuda, mon ami/e!?!
Me ajuda, meu amigo?

Ami/e!

Te conto meu fardo de amar e tu me ajudas a carregá-lo...

Te conto meu esperançar em amar uma vez mais e intensamente em outra vida, e tu me ajudas a atravessá-la...

J'espère encore une fois. (Espero uma vez mais)

Talvez, eu espere ansioso o fechar dos meus olhos para depois acordar mais uma vez em outra vida e amar e ser amado.

Te conto minhas dores de amar, e tu me ajudas a tudo apagar?

Não!!! Não quero apagá-las.

Simplesmente, me ajudas a diminuir o fardo da minha dor falando de quem eu amo.

Isac dos Santos Pereira

Filiada à:

ORGANIZAÇÃO:
Vilma Maria da Silva
Manuel Francisco Neto

AUTORES(AS):

- Adriana Santos Ramos
- Carla Ferraz
- Cinthia Caroline Gomes Lima de Oliveira
- Débora Miriam Bezerra de Andrade
- Faustino Moma Tchipesse
- Fernanda Xavier Fontana Oliveira
- Gisele Aparecida Padilha Vilela
- Joseneide dos Santos Gomes
- Luiz Ricardo Fueta
- Marcela Knablen de Souza
- Maria Aparecida da Silva Rocha
- Miriam Ferreira
- Natali Ricarte Cardoso
- Neiva Luiza Martins de Oliveira
- Silvia Harue Yogui
- Pamela Cristina Alvares Araujo
- Paulo Cordeiro Leite
- Rosinalva de Souza Lemes
- Sileusa Soares da Silva
- Vilma Maximiniano Vieira

https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.18

ISSN 2675-2573 18 > 9 772675 257003

Edições Livro Alternativo

www.primeiraevolucao.com.br